

O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da Pós-graduação em Contabilidade

LAYNE VITÓRIA FERREIRA

Universidade Federal de Uberlândia

EDVALDA ARAÚJO LEAL

Universidade Federal de Uberlândia

RAÍSSA SILVEIRA DE FARIAS

Universidade de São Paulo

Resumo

O objetivo do estudo foi identificar quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a formação didático-pedagógica por meio da percepção dos pós-graduandos *stricto sensu* da área contábil e professores orientadores/supervisores do estágio. A teoria base que fundamentou a pesquisa foi a da Aprendizagem Experiencial. Sob a ótica dessa teoria, a aprendizagem ocorre quando o sujeito se apropria das experiências vividas, a partir da ação e da reflexão contínua, a fim de que as mesmas sejam aperfeiçoadas e incorporadas em suas ações. Assim, entende-se que essas experiências podem ser adquiridas no contexto do estágio docência. O estudo foi desenvolvido em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (PPGCC) de uma Instituição Pública de Ensino de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira, foram aplicados dois grupos focais com a participação de alunos do PPGCC e a segunda consistiu em entrevistas semiestruturadas com cinco docentes do programa, os quais são supervisores de estágio. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da abordagem de *template* proposta por King (2004), a qual resultou em três principais categorias de análise: a função do estágio docência; as habilidades e competências proporcionadas pelo estágio docência; e por fim, a visão dos sujeitos do estudo a respeito dos desafios enfrentados durante o estágio. Os resultados evidenciaram que o estágio docência pode contribuir para a formação do discente por meio da associação do conhecimento teórico à prática do ensino, estimulando o desenvolvimento de competências requeridas pela atividade docente, tais como: planejamento do processo de ensino-aprendizagem, manejo de tecnologias e critérios que envolvem o processo avaliativo. Além disso, os desafios ressaltados pelos participantes do estudo, referem-se às experiências heterogêneas vivenciadas no estágio, bem como às dificuldades de se conduzir esse processo de forma que os alunos, enquanto futuros docentes, possam adquirir, em tão pouco tempo, habilidades e competências que lhes auxiliarão no processo de ensino.

Palavras-chave: Estágio docência, Aprendizagem experiencial, Competências didático-pedagógicas, Ensino contábil.

1 INTRODUÇÃO

A formação pedagógica do professor que atua no ensino superior tornou-se alvo de várias pesquisas na área educacional. A principal exigência requerida para o exercício da docência nesse nível de ensino era o curso de bacharelado e a experiência profissional (Masetto, 2012). Acreditava-se que o conhecimento em determinada área era suficiente para ensinar, o que contribuía para que o recrutamento dos professores se pautasse na sua competência profissional (Gil, 2008). Dessa forma, os docentes aprendiam a ensinar por meio da prática e, embora isso contribuísse de alguma forma para que eles se tornassem professores, os mesmos não tinham a qualificação pedagógica sistematizada (Pimenta, 2009).

O ato de ensinar é, portanto, um processo complexo, pois não se restringe ao conhecimento acerca de um determinado conteúdo. Ainda que esse conhecimento seja necessário, aspectos como a aprendizagem dos alunos, a forma como essa aprendizagem será conduzida e a escolha das estratégias que viabilizarão o processo de ensino-aprendizagem também são elementos que devem ser considerados pelo docente (Zabalza, 2003).

Para tanto, torna-se imprescindível a formação para o exercício da docência, a qual deve ocorrer, prioritariamente, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, nos cursos de Mestrado e Doutorado, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa diretriz é também estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual aponta como um dos objetivos que justifica a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade para a “formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior, garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade” (Capes, 2014).

No entanto, a própria CAPES tem fomentado uma política mais direcionada para formação de pesquisadores e com menor incentivo à formação docente para o Ensino Superior (Ferreira & Hillen, 2015). Somado a isso, a ausência de indicadores de avaliação que envolvam a formação de docentes nos Programas de Pós-graduação (PPGs) no Brasil torna esse cenário ainda mais distante do idealizado, especialmente, nos Programas de Pós-graduação em Contabilidade, campo em que esse estudo se delinea, uma vez que são empreendidas poucas ações formais com o propósito de qualificar mestrandos e doutorandos para a prática docente (Nganga; Botinha; Miranda & Leal, 2016).

Diversos estudos destacam o foco dado à formação do pesquisador por parte dos Programas de Pós-graduação em detrimento da formação voltada para a docência, ressaltando a necessidade de ser suprida essa lacuna na formação didático-pedagógica do professor que atua no ensino de Contabilidade (Andere & Araujo, 2008; Lapini, 2012; Slomski, 2008; Miranda, 2010; Laffin & Gomes, 2014, 2016; Comunelo, Espejo, Boese & Lima, 2012; Miranda, Casa Nova & Cornacchione Jr., 2012; Nganga et al., 2016).

Importa ressaltar que a grande maioria dos PPGs não promovem ações formais de preparação para a docência e, por isso, muitos docentes acabam atuando no processo educacional, inclusive, na formação de outros professores, sem a devida qualificação (Johnston, Milkman & McCoy, 2013). Um componente didático-pedagógico que tem sido utilizado pelos Programas de Pós-graduação, com vistas à qualificação docente, é o estágio docência ou estágio supervisionado. O estágio docência tem como intuito preparar o aluno de pós-graduação para o exercício da docência, tornando-o apto para atuar na educação em nível de ensino superior (Capes, 2014). No entanto, Nganga et al. (2016) constataram grande heterogeneidade na forma como o estágio docência tem sido desenvolvido nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Com base nesse contexto, o presente estudo busca identificar quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a formação didático-pedagógica por meio da

percepção dos pós-graduandos *stricto sensu* da área contábil e professores orientadores/supervisores do estágio.

Embora os Programas de Pós-graduação não sejam capazes de assegurar, por si só, uma formação pedagógica que permita aos seus discentes desenvolverem as competências necessárias à docência, é fato que esses cursos podem contribuir sobremaneira para esse tipo de formação (Masetto, 2015). Portanto, entende-se que os PPGs têm responsabilidade no que tange à formação docente inicial de seus alunos, sobretudo, ao oferecer alternativas para a qualificação pedagógica de seus discentes, ofertando disciplinas como, por exemplo, Metodologia do Ensino Superior, realizando seminários e palestras voltadas para a discussão e o compartilhamento de experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito do ensino superior, dentre outras possibilidades (Masetto, 2015).

A base teórica escolhida para fundamentar a presente pesquisa é a Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por David Kolb (1984) aliada às competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003).

2 BASE TEÓRICA

2.1 Formação de Professores, Estágio Docência e as Competências Didático-Pedagógicas

A formação didático-pedagógica é pré-requisito para a docência (Masetto, 2012). No entanto, apesar de estar prevista na LDB a responsabilidade dos PPGs pela formação docente, estudos na área contábil revelam que, nesses programas, prevalece a formação de pesquisadores (Andere & Araujo, 2008; Miranda, 2010; Nganga et al. 2016). Isso reforça a necessidade de ampliação de espaços para formação do docente de Ensino Superior, em especial, formação pedagógica de bacharéis que exercem a atividade docente e não recebem esse tipo de qualificação em nível de graduação e pós-graduação (Nganga et al., 2016; Hillen, Laffin & Ensslin, 2018).

Masetto e Gaeta (2015) pesquisaram sobre os desafios na formação docente no ensino superior no Brasil. Os autores identificaram que tais desafios se referem, prioritariamente, à profissionalização docente, reforçando a importância de se criarem oportunidades e espaços para a formação de professores, os quais sejam capazes de promover o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas.

Diante desse contexto, o estágio docência é considerado um componente curricular aliado à preparação para a docência, sendo requerido como obrigatório para os alunos bolsistas CAPES Demanda Social e opcional, para os demais, de acordo com a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010. Importante destacar que o estágio é desenvolvido por discentes de Pós-graduação *stricto sensu*, cujo desempenho é acompanhado pelo professor que os orienta/supervisiona durante a realização da atividade (Wall, Prado & Carraro, 2008).

O estágio docência tem seu reconhecimento atrelado ao fato de que cursos como os de bacharelado não têm a formação voltada para a docência e, por isso, a aprendizagem pedagógica se mostra fundamental para aquele profissional que pretende atuar no processo de ensino (Alves, Barbosa & Dib, 2016). Nesse sentido, conforme os autores, o estágio docência aproxima o discente do ambiente educacional no qual ele, posteriormente, atuará como professor universitário.

Ao considerar o estágio como componente curricular capaz de contribuir para a formação docente, este estudo tem como objetivo identificar quais as competências desenvolvidas pelos discentes de um curso de Pós-graduação em Ciências Contábeis nesse espaço formativo, sob a perspectiva dos pós-graduandos e professores supervisores do estágio.

Hillen et al. (2018) realizaram uma análise sistêmica da evolução dos enfoques sobre a formação de professores a partir de pesquisas nacionais e internacionais. Os autores identificaram que os enfoques sobre a formação de professores se situam no campo da instrumentalização das atividades docentes. Eles ainda apontaram categorias que envolvem os objetivos e conteúdo do ensino que abordam: a prática pedagógica, o ambiente de aprendizagem, a transposição didática, as estratégias e o conteúdo do ensino.

Os enfoques relacionados à formação de professores devem visar à qualificação, capacitando-os a identificar seus objetivos profissionais, escolher metodologias adequadas, conhecer o conteúdo a ser ensinado e compreender as orientações culturais e cognitivas dos estudantes (Liston & Zeichner, 1990). Assim, a qualificação didático-pedagógica é caracterizada por saberes docentes, que é base de conhecimentos para o ensino reflexivo (Hillen et al., 2018).

Dentre as diversas tipologias utilizadas relacionadas aos saberes docentes, este estudo se valerá das dez competências propostas por Zabalza (2003, p. 70), as quais são consideradas como um “conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade”, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Competências necessárias à docência

1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem	Deve considerar as determinações legais, os conteúdos básicos previstos na ementa da disciplina, a estrutura curricular na qual a mesma está inserida, a visão própria do docente em relação à disciplina e a sua didática, as características dos alunos, além dos recursos disponíveis
2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	Escolher os conteúdos mais importantes da disciplina de modo que atendam às necessidades formativas dos alunos (ao perfil profissional para o qual estão se qualificando), adequando-os às condições de tempo e de recursos disponíveis para que sejam acessíveis aos estudantes.
3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas	Capacidade de gerir didaticamente a informação e/ou as habilidades que pretende transmitir aos estudantes de modo a torná-las compreensíveis.
4) Manejo das novas tecnologias	As novas tecnologias são ferramentas insubstituíveis que apresentam grande valor e efetividade no manejo de informações com fins didáticos. Esta competência envolve, além do domínio de técnicas didáticas genéricas, novas competências que abrangem desde a preparação da informação e dos manuais de aprendizagem até a manutenção de uma relação de tutoria por meio da rede.
5) Elaborar a metodologia e organizar as atividades	Envolve as diversas tomadas de decisões dos professores ao gerir o desenvolvimento das atividades docentes e abrange a escolha de metodologias de ensino, a seleção, bem como a elaboração de tarefas instrutivas e a organização dos espaços voltados para a aprendizagem.
6) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos	As relações interpessoais formam o componente básico das diversas competências. O indivíduo que comunica (a fonte) pretende atuar sobre o receptor da comunicação com o objetivo de despertar nele a troca de conhecimentos, de sentimentos, de comportamentos. Essa competência envolve a capacidade de trabalhar em classes numerosas, assumir um estilo de liderança enquanto docente e manter um clima favorável em sala de aula.
7) Tutoria	Esta competência envolve os diversos tipos de tutoria, bem como as responsabilidades do tutor universitário, os dilemas da tutoria universitária, as condições de exercer a tutoria e a tutoria como empenho pessoal dos docentes.
8) Avaliar	Esta competência possibilita o professor saber avaliar para que possa agir como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso, o docente deve estar ciente quanto à natureza e ao propósito da avaliação na instituição de ensino, bem como deve conhecer os aspectos que compõem a avaliação e o seu processo de planejamento, execução, avaliação e <i>feedback</i> .
9) Refletir e investigar sobre o ensino	Esta competência propõe que a própria docência seja o objeto de análise. Por isso, ela sugere: a reflexão acerca da docência de modo que seja feita uma análise documentada acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido; a investigação sobre a docência, o que requer que os diversos fatores que afetam

	a didática universitária sejam submetidos a análises controladas; e por fim, a publicação sobre a docência.
10) Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe	Esta competência envolve a capacidade de saber e querer trabalhar em conjunto em um contexto institucional determinado. O trabalho em equipe e a identificação com a instituição estão aqui relacionados, pois ambos são requisitos básicos e contingentes para que uma instituição como a universidade possa cumprir efetivamente com sua responsabilidade formadora.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Zabalza (2003) e Puentes, Aquino & Quillici Neto (2009).

Conforme Pavié (2011), o foco que tem sido dado às competências para a formação docente está relacionado à valorização do trabalho do professor enquanto profissional. O autor argumenta que o perfil do docente tem se alterado em função das novas demandas, as quais envolvem aspectos como a maior heterogeneidade do perfil dos discentes, a adoção de novas tecnologias no contexto educacional, o maior grau de dificuldade em torno dos novos conteúdos disciplinares, dentre outros fatores.

Estudos sobre a educação contábil evidenciam as competências consideradas essenciais ao bom professor, sendo o domínio do conteúdo e a didática as competências que mais se destacam (Tolentino, Silva, Costa & Neto, 2014; Rezende & Leal, 2013; Nogueira, Fadel & Takamtsu, 2012; Miranda et al., 2012; Vasconcelos, 2010), bem como as competências mais esperadas pelos alunos (Antonelli, Colauto & Cunha, 2012).

As formas utilizadas pelos Programas de Pós-graduação em Contabilidade na formação dos futuros docentes da área foi alvo de investigação por Lapini (2012) e Nganga et al. (2016). Ao analisar 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional em Ciências Contábeis, Lapini (2012) apontou que três são os métodos utilizados pelos cursos para a formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares. A autora concluiu ainda que, a partir dos dados obtidos e das análises realizadas, o processo de educação continuada para o professor de contabilidade não foi detectado, o que revela que os cursos de Pós-graduação em Contabilidade, no Brasil, não preparam o aluno para a docência.

Ferreira e Hillen (2015) investigaram as contribuições da Pós-graduação no processo de formação docente na área contábil. Os autores constataram que as contribuições estão mais relacionadas com a aprendizagem e com a atualização de conteúdos disciplinares específicos da área do que com a formação dos outros saberes necessários à atuação docente.

Já o estudo desenvolvido por Nganga et al. (2016) teve como objetivo identificar os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada presentes nos 18 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Os resultados encontrados evidenciaram uma baixa oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores oferecidas por esses programas, uma vez que, do total de disciplinas disponibilizadas, apenas 14 estavam ligadas à formação docente. Ao serem oferecidas, essas disciplinas são, em geral, de caráter optativo e com carga horária igual ou inferior a 60 horas.

O presente estudo busca contribuir ao investigar a formação do docente de ensino superior na área contábil e identificar quais competências são desenvolvidas durante o processo de aprendizagem experiencial ao longo de uma das fases que antecede o ingresso na carreira docente, que é o estágio docência.

2.2 Teoria da Aprendizagem Experiencial e o Estágio Docência

O desenvolvimento profissional, sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por David Kolb (1984), ocorre quando da apropriação do sujeito das experiências vividas. Esse processo se dá a partir da ação e da reflexão contínua, a fim de que as experiências vivenciadas possam ser aperfeiçoadas e incorporadas nas ações do indivíduo.

Entende-se que tais experiências podem ser adquiridas no contexto do estágio docência, principalmente, aquelas relacionadas à formação pedagógica dos pós-graduandos.

Para que a experiência seja significativa, ou seja, para que o aprendizado ocorra, é importante reconhecer que o conhecimento não deve ser simplesmente compartilhado com as pessoas, pois é preciso incentivá-las a atuar em favor do seu próprio aprendizado (Behr & Temmen, 2012). Conforme os autores, os indivíduos são capazes de aprender melhor ao agirem ou, em outras palavras, fazerem descobertas para si mesmos.

Um estudo desenvolvido por Alves et al. (2016) teve como objetivo discutir o processo de formação do docente pelas universidades a partir do olhar e da vivência do professor e do aluno durante o estágio docência. Os autores concluíram que os discentes que tiveram orientação sobre métodos pedagógicos desempenharam o estágio docência com maior autoconfiança e desenvoltura, sendo capazes de conduzir as atividades de maneira mais didática e proveitosa para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, depreende-se a importância de se aliar teoria e prática no processo de formação do futuro docente no sentido de qualificá-lo para o exercício de suas atividades no ensino superior.

Para Kolb (1984, p. 38), a aprendizagem experiencial é “o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado” (1984, p. 38). Portanto, a aprendizagem experiencial abrange um conjunto de mecanismos que proporcionam às pessoas experiências capazes de instigá-las a buscar o aprendizado. Para melhorar a aprendizagem no ensino superior, deve-se concentrar em envolver os alunos em um processo que aperfeiçoe o aprendizado dos mesmos, de modo que esse processo inclua *feedback* em torno de seus esforços de aprendizado (Kolb & Kolb, 2005).

No contexto da formação dos futuros professores do ensino superior, os Programas de Pós-graduação passaram a adotar o Estágio de Docência, em atendimento à Portaria nº 76/2010, como forma de proporcionar uma experiência que permita o desenvolvimento de competências necessárias às atividades de docente, aliando teoria à prática (Joaquim, Nascimento, Vilas Boas & Silva, 2011; Joaquim & Vilas Boas, 2011; Santos & Helal, 2013).

Joaquim et al. (2011) citam alguns pontos a serem levados em consideração ao se analisar o processo do Estágio Docência para que se torne uma experiência de significativa aprendizagem, tanto para a formação do aluno, como para a prática reflexiva do professor. O estabelecimento “de critérios claros e objetivos dos métodos avaliativos do estágio docência e mais retorno aos estagiários” (p. 1148), “a reflexividade na promoção do aprendizado e na geração de conhecimento” (p. 1149) e a proximidade entre professor supervisor e futuro professor são alguns pontos destacados pelos autores.

A relação de proximidade entre o professor orientador/supervisor e o discente durante o estágio docência é fundamental para o melhor aproveitamento desse aluno em torno do referido componente curricular, pois é nesse contexto que o estagiário poderá refletir de maneira crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual o exercício da docência ocorre (Rocha-de Oliveira & DeLuca, 2017). Ademais, entende-se que a aproximação entre os dois sujeitos (professor e estagiário) possibilita um processo reflexivo sobre a prática, a fim de que sejam extraídas conclusões acerca das diversas situações vivenciadas ao longo da realização desse componente curricular.

A fim de viabilizar a interação entre professor e estagiário, Joaquim et al. (2011) sugerem reuniões periódicas entre eles. Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017) complementam ao sugerirem a realização de avaliações de desempenho das pessoas envolvidas – supervisor, estagiário e alunos – para que sejam realizados *feedbacks* em torno do trabalho desenvolvido, identificando possíveis pontos de melhoria nesse processo.

Por fim, para que o estágio docência possa contribuir efetivamente com a formação do pós-graduando, Joaquim et al. (2011) propõem cinco pontos a serem observados na sua

condução: (1) Planejamento da disciplina; (2) Contato profissional com a atividade docente; (3) Aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina; (4) Dificuldades enfrentadas no estágio docente; e (5) Aprendizagem e habilidade adquirida no desenvolvimento das atividades desempenhadas.

Aliado a esses cinco pontos, o presente estudo busca identificar as competências adquiridas pelos discentes durante o período de realização do estágio docência, segundo a percepção dos pós-graduandos e seus professores orientadores/ supervisores de estágio.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo busca identificar quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente, a partir da percepção dos Pós-graduandos *stricto sensu* da área contábil e dos docentes supervisores do estágio.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, cujo propósito, para o pesquisador, é a compreensão de como as pessoas interpretam suas experiências e atribuem significados a elas (Merriam, 2009).

O estudo de caso foi realizado em uma Instituição Pública de Ensino, localizada em Minas Gerais, que oferece o Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis (PPGCC). O Programa pesquisado regulamenta seu processo de estágio docência a partir da Resolução nº 002/2016. Essa resolução define as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas no Estágio Docência I – voltado para os alunos de mestrado e no Estágio Docência II – direcionado aos alunos de doutorado.

A construção das evidências deste estudo se deu em duas etapas. A primeira etapa foi desenvolvida, utilizando-se o *focus group*, também conhecido como grupo focal. Essa metodologia consiste em um tipo de entrevista cuja realização é feita em grupo, a fim de que o mesmo discuta uma temática específica (Martins & Teóphilo, 2007). Para a realização dessa etapa, foram convidados 20 alunos do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis investigado que já haviam realizado o estágio docência. O contato foi realizado via e-mail a partir de uma lista com a relação dos discentes matriculados no programa, a qual foi disponibilizada pela coordenação do curso.

Após o envio do convite para participação no grupo focal, os 16 discentes que confirmaram presença para a entrevista foram divididos em 2 grupos distintos: 8 alunos participaram do grupo que já tinha experiência com a docência no momento em que realizaram o estágio docência e 8 alunos compuseram o grupo dos que não tinham essa experiência ao realizar o estágio docência. Os mesmos foram informados com antecedência sobre a data, local e horário em que ocorreriam as entrevistas.

Dessa forma, no mês de junho de 2018, foram realizados dois grupos focais distintos, conforme apresentado na Tabela . As entrevistas foram mediadas por uma professora convidada que atua na área de negócios e que tem experiência na aplicação do referido instrumento de coleta de dados. Esse procedimento isentou as pesquisadoras do envolvimento no momento do grupo focal, embora uma delas tenha participado como ouvinte (observação).

Tabela 2 – Caracterização dos grupos focais

Descrição	Sem experiência com a docência	Com experiência na docência
Participantes	8 pessoas	8 pessoas
Sexo	4 masculino/ 4 feminino	4 masculino/ 4 feminino
Idade	23 a 30 anos	24 a 47 anos

Tempo de experiência com a docência	Não se aplica	2 a 10 anos
Realizou estágio docência (mestrado/doutorado)	8 pessoas no mestrado	3 no mestrado/ 2 no doutorado/ 3 em ambos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A segunda etapa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes do PPGCC. Elas foram organizadas com base em um guia de entrevista composta por três questões-chave elaboradas de acordo com o objetivo do estudo, sendo elas: (1) Na sua opinião, qual é a função do estágio docente para a formação do professor?; (2) Na sua opinião, quais são as habilidades e competências adquiridas pelos pós-graduandos com a participação no estágio docente?; (3) Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pelo professor supervisor do estágio docente no decorrer do estágio docência?

Para a realização da segunda etapa, os respondentes foram selecionados a partir do critério de proximidade com os alunos participantes da primeira etapa. Dessa forma, foram selecionados os professores-orientadores dos 16 estagiários entrevistados nos grupos focais, a fim de que fosse possível realizar uma análise conjunta por meio da percepção dos dois agentes principais do processo de Estágio Docência – supervisor e estagiário. No total, foram convidados sete docentes e cinco se dispuseram a participar do estudo, conforme evidenciado na Tabela 3. As entrevistas foram agendadas via e-mail e ocorreram via *Skype*, tendo sido realizadas no período de agosto a setembro de 2018, com duração média de 20 minutos.

Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados

Descrição	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Formação	Doutora em Controladoria e Contabilidade	Doutora em Controladoria e Contabilidade	Doutora em Controladoria e Contabilidade	Doutor em Controladoria e Contabilidade	Doutora em Controladoria e Contabilidade
Linha de Pesquisa	Contabilidade Governamental	Contabilidade Gerencial	Contabilidade Financeira	Ensino e Pesquisa em Contabilidade	Contabilidade Internacional
Número de supervisões de estágio concluída – mestrado	2	4	4	3	2
Número de supervisões de estágio concluída – doutorado	1	0	0	5	6

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a análise de resultados, utilizou-se a abordagem de *template* proposta por King (2004). Nessa abordagem, as evidências são analisadas a partir de uma lista de códigos definidos, *a priori*, pelo pesquisador. Os dados são organizados de forma hierárquica a partir do agrupamento de códigos semelhantes, cujo objetivo é interpretar e apresentar as evidências de forma mais organizada. A Tabela 4 demonstra os códigos construídos a partir da leitura das transcrições das cinco entrevistas. Os códigos de primeira ordem (*Higher-order codes*) foram produzidos com base no objetivo do estudo e os códigos de segunda ordem (*Lower-order*

codes) surgiram a partir da leitura das transcrições das cinco entrevistas, sendo agrupados conforme a temática dos códigos de primeira ordem, facilitando, assim, a análise final.

Tabela 4 – *Template* de análise

<i>Higher-order codes</i>	<i>Lower-order codes</i>
1. Função do estágio para a formação docente	1.1 Experiência prática por meio da ação 1.2 Experiência prática por meio da reflexão 1.3 Experiência prática por meio da observação 1.4 Experiência prática por meio do exemplo
2. Habilidades e competências proporcionadas pelo estágio docência	2.1 Planejar o processo de ensino-aprendizagem 2.2 Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares 2.3 Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) 2.4 Manejo das novas tecnologias 2.5 Elaborar a metodologia e organizar as atividades 2.6 Comunicar-se e relacionar-se com os alunos 2.7 Tutoria 2.8 Avaliar 2.9 Refletir e investigar sobre o ensino 2.10 Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe
3. Principais desafios enfrentados no decorrer do estágio docência	3.1 Postura do estagiário 3.2 Desenvolvimento de habilidades 3.3 (Falta de) Preparação para ser supervisor 3.4 (Falta de) Conhecimento prévio do estagiário 3.5 Condução do estágio 3.6 Duração do estágio

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na próxima seção, serão analisados e discutidos, à luz da literatura, alguns trechos extraídos das entrevistas e dos grupos focais realizados. A análise será apresentada em três categorias de acordo com os códigos de primeira ordem. Para manter o sigilo dos participantes do estudo, serão utilizadas as letras D e E para identificar a fala dos docentes e estagiários, respectivamente, seguidas de um número distinto para evidenciar cada sujeito.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentadas as evidências encontradas em três categorias principais: a função do estágio docência e as experiências relatadas pelos discentes; as habilidades e competências proporcionadas pelo estágio docência; e, por fim, a visão dos sujeitos do estudo a respeito dos desafios enfrentados ao longo do processo de estágio.

4.1 Função do estágio para a formação docente

Ao construir as subcategorias de análise, verificou-se que a principal função do estágio é proporcionar a experiência prática da docência aos discentes por meio da ação, da reflexão, da observação e do exemplo dado pelos supervisores durante esse processo. Dentre as quatro subcategorias deste tópico, as falas que mais se sobressaíram mostram como principais funções do estágio as oportunidades ligadas à experiência prática e à reflexão sobre a prática.

O estágio docência, ao ser oferecido pelos Programas de Pós-graduação, permite que os discentes vivenciem na prática as diversas atividades desenvolvidas pelo docente do ensino superior, dentre elas: o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a aplicação de estratégias de ensino e a elaboração e aplicação de atividades avaliativas. Essa função prática do estágio emerge na fala dos supervisores, como destacado a seguir.

[...] eu acho que é uma oportunidade que os alunos têm de experimentar na prática as atividades que um docente precisa desenvolver. Então, eles têm a possibilidade de entender o planejamento de uma aula, como que pode ser feita a distribuição do assunto, do conteúdo durante as aulas. Eles têm a oportunidade também de desenvolver algumas estratégias pra aplicar esse conteúdo, acompanhar também os processos avaliativos, as questões dos trabalhos, ou mesmo as avaliações individuais (D3).

Em minha opinião, o estágio docência é uma oportunidade que é dada ao discente pra ver na prática como que é o exercício da docência, uma vez que esse estudante pode ter tido contato com alguns conteúdos relativos ao ensino superior em disciplinas como Metodologias do Ensino Superior, Tecnologia da Educação, entre outras. O estágio docência seria uma oportunidade de estabelecer essa ligação entre a teoria e a prática, para os discentes (D4).

[...] eu acho que é importante porque dá essa oportunidade de uma vivência em sala de aula, uma vivência prática e, principalmente, acompanhado aí de um professor, né? [...] então, ele vai estar observando o professor, ele vai ter a oportunidade de ajudar no planejamento, na elaboração de alguns exercícios e parte de um conteúdo ele vai ministrar. Então, isso é importante porque vai ajudar ele na sua formação enquanto docente (D2).

De maneira geral, percebe-se que a expectativa dos supervisores de proporcionar aos estagiários experiências práticas nos diversos âmbitos da atividade docente foi atingida com êxito ao serem analisadas as experiências dos discentes. Importante destacar que os supervisores percebem no estágio docência a aprendizagem experiencial, à medida que instigam os discentes a buscarem a aprendizagem de maneira contínua por meio da transformação da experiência (Kolb, 1984). Para os discentes, mesmo aqueles que já tinham experiência com a docência, o estágio deu sentido às suas experiências prévias, tendo em vista o fato de poderem observar a atuação profissional de seus supervisores, como se percebe nos trechos a seguir:

[...] como eu já tinha a prática mesmo, eu acho que foi mais uma questão de, às vezes, de observar o que o meu professor orientador no mestrado e no doutorado fazia que seria legal e que poderia implementar, por exemplo, nas minhas aulas, né? Mas aquela ideia de planejamento de aula, tempo de aula, tudo isso eu acho que já tinha um certo domínio, né? Assim, eu já tinha vivenciado, né? Mas, assim, eu acho que, de qualquer forma, contribui no sentido desse espelhamento (E17).

Mas, assim, eu cresci muito, cresci muito como pessoa, cresci muito como professor. Hoje eu penso totalmente diferente porque o meu orientador também utiliza as metodologias ativas. Hoje eu sou uma professora diferente em sala de aula. Teria me arrependido muito se não tivesse feito, se tivesse sido dispensada (E23).

A partir das falas dos entrevistados, constata-se a relevância da formação docente continuada, bem como o papel do estágio docência para essa formação. Por mais que os discentes com experiência na docência tenham relatado ter domínio sobre determinados aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (planejamento da aula, por exemplo), competências como elaborar a metodologia e organizar as atividades puderam ser desenvolvidas a partir do estágio. Isso reflete a capacidade que o indivíduo tem de se conectar com experiências anteriores para promover novas aprendizagens, revelando a necessidade de essas constantes experiências exigirem novos aprendizados (Merriam & Bierema, 2013).

Outro ponto destacado nas entrevistas com os docentes diz respeito à função do estágio como um processo de reflexão sobre a prática. Essa questão emergiu dentro do grupo sem experiência com a docência, à medida que os estagiários se colocavam na posição de professor e refletiam sobre suas posturas de quando ainda eram alunos.

[...] Você via algumas atitudes dos alunos que, enquanto você é aluno, você não percebe aquilo e é muito nítido pro professor. Algumas coisas assim que, na verdade, foge um pouquinho da ética que você deveria ter dentro de uma sala de aula, você, enquanto professor, já consegue perceber de uma

outra forma. Quando você é aluno, você não vê seus colegas fazendo aquilo, mas, quando você é professor, é muito simples de você perceber aquilo (E12).

Os docentes supervisores reforçaram a relevância das reflexões dos estagiários durante o estágio docência, principalmente, no que se refere ao comportamento dos alunos no decorrer das aulas, como relata um dos entrevistados:

Eles acabam refletindo e pensando... eles falaram, durante as observações mesmo, eles olham mais, às vezes, o comportamento dos alunos porque estão ali só pra isso mesmo, pra ficar observando como o professor está administrando a aula e como os alunos estão se comportando e eles ficam pensando: “Ah, e se eu fizesse assim, como que você acha...”. Então eu acho que isso tem acontecido também, tem acontecido com os alunos, eles têm refletido sobre... “Ah, isso tem funcionado. Eu vejo que, quando você faz um exercício assim, os alunos se envolvem mais e tal”. Eles têm tido essas reflexões sim (D3).

A partir desse e de outros relatos fica evidente a autorreflexão dos estagiários diante das situações que ocorrem em sala de aula e que passam a ser observadas sob uma perspectiva diferente, qual seja, os alunos enquanto professores. Hillen et al. (2018) abordam que a formação didático-pedagógica é caracterizada por saberes docentes, que é base de conhecimento para o ensino reflexivo.

O papel do supervisor durante o estágio é crucial para que as reflexões se tornem significativas no processo de desenvolvimento profissional dos discentes. Observando-se a fala de uma docente, é possível verificar a intencionalidade em proporcionar momentos de observação aos estagiários antes da atuação dos mesmos em sala de aula.

[...] deixo essa aula que eles vão ministrar mais pra frente, mais pro final do semestre, até pra que eles ganhem uma certa confiança, tenham mais segurança na hora de aplicar o conteúdo porque, às vezes, eles ficam meio inseguros mesmo, principalmente, no início (D3).

De acordo com os relatos dos discentes, a oportunidade que tiveram de acompanhar seus orientadores durante o estágio docência contribuiu para que eles analisassem suas posturas diante da sala, bem como o modo como eles se relacionavam com os alunos e a maneira como explicavam o conteúdo, pois isso os auxiliaria no momento de assumir o papel do professor ao ministrar a aula. É justamente nesse ambiente de observação, de imitação e de reprodução proporcionado pelo estágio docência que o aluno inicia sua construção enquanto docente (Santos & Helal, 2015).

No entanto, o processo de observação da atuação do supervisor não foi suficiente para driblar a ansiedade e o nervosismo no momento em que os discentes tiveram que conduzir a aula, conforme descrito por eles.

[...] mas a insegurança, não de estar na frente, de falar em público, isso não é o problema. O problema era de se o que eu tava (sic) falando era certo. Então, esse é o maior ponto que me pegava, era se o que eu tava (sic) falando tinha sentido, tava (sic) certo, exemplificar, porque não é só falar a teoria, né? [...], mas conseguir exemplificar, contextualizar, cruzar com coisas que estão com dúvida, conseguir responder o que os alunos questionarem (E13).

E até chegar esse dia, eu ia prestando atenção no jeito que ela dava aula, no jeito que ela se portava, no jeito que ela fala com os alunos e, mesmo assim, a insegurança também existiu. Eu lembro que, no dia que fui dar a aula, eu tava (sic) muito inseguro, mas não era nem tanto por conta da matéria, porque eu acho que eu tinha até me preparado, porque, quando a gente sabe que vai ser confrontado, a gente se prepara até melhor. Eu me preparei bem, mas eu tava tão nervoso, no começo, nos primeiros minutos, [...] (E14).

Diante das falas, percebe-se que, ainda que houvesse insegurança por parte dos alunos, dada a responsabilidade de ter que ministrar uma aula na presença do professor

orientador/supervisor, eles conectavam-se com aquilo que haviam observado anteriormente, ou seja, utilizavam a experiência do professor para norteá-los na condução da aula. Isso é compreensível, pois “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (Pimenta & Lima, 2004, p. 35).

Ao serem questionados sobre uma possível conversa com os seus orientadores de estágio a respeito da insegurança ou mesmo o nervosismo que os acompanhava nesse processo de aprendizagem em torno da prática docente, os alunos comentaram sobre o quanto o contato com o supervisor foi importante para eles, antes mesmo do início do estágio. Esse fato é corroborado pela fala de uma supervisora: “[...] é claro que existe ali um nervosismo, né? No início, mas, depois, eles falaram que acabaram relaxando e conseguiram também observar os alunos, como é que eles estavam se comportando [...]” (D3). Sobre esse aspecto, Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017) defendem que a relação de proximidade que é estabelecida entre professor e aluno ao longo do estágio contribui para o aproveitamento do discente durante a atividade.

O momento posterior à aula ministrada pelos estagiários também é visto como parte importante do processo de reflexão, pois é nesse momento que supervisor e estagiário refletem sobre pontos positivos e negativos, além de trocarem experiências e percepções sobre a experiência obtida.

[...] mas, no dia em que os estagiários vão ministrar a aula, eles fazem um planejamento, me mandam os slides, eu dou uma olhada, vejo as atividades, sugiro alterações e aí, depois, eu fico como observador em sala de aula, né? Após a apresentação deles, [...] eu dou um *feedback*, apresentando pontos fortes, pontos fracos, o que eu acho que precisava melhorar, né? E, em muitos casos, eu tenho orientandos que já são professores, eles já atuam como professores, mas, mesmo assim, eu não deixo de dar *feedback*, de dar sugestões, de mostrar aspectos que, talvez, pela experiência, eles não tenham aprendido (D4).

Com base no que foi até aqui apresentado, verifica-se o quanto o estágio docência, enquanto componente didático-pedagógico, pode contribuir para a formação do aluno de pós-graduação, tendo em vista a potencialidade de se associar o conhecimento teórico à prática do ensino. Para aqueles alunos que já tinham experiência com a docência, o estágio proporciona uma formação continuada por meio da observação, da reflexão e do exemplo observado de seus professores-supervisores.

4.2 Habilidades e competências proporcionadas pelo estágio docência

Nessa categoria, foram analisadas as competências adquiridas no estágio docência pelos discentes, tomando-se por base as dez competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003).

As competências que se destacaram na fala dos estagiários e dos supervisores divergiram em alguns pontos, mas convergiram ao destacarem o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação como competências adquiridas e desenvolvidas durante o estágio.

O planejamento do processo de ensino-aprendizagem talvez tenha sido uma das principais competências desenvolvidas durante o estágio docência, conforme o relato do grupo de discentes sem experiência com a docência, bem como o de alguns supervisores.

[...] eu acho que eles desenvolvem a capacidade de planejamento, de organização do tempo dentro de uma sala de aula, essa mesmo que eu já comentei, de distribuição do conteúdo no tempo da sala, e a capacidade também de tentar planejar as avaliações (D3).

Eu acho que o presente mais positivo que eu tirei do estágio docência foi lidar com o tempo. [...] tanto na parte de organizar a aula, de planejar, de pensar o que vai fazer, de pensar em como vai fazer, quanto na própria aula. Porque, assim, quando você inicia, porque, sei lá, um ou dois anos não é nada frente à quantidade de experiência que tantos outros professores têm. Então, você ainda se vê, principalmente, quando é uma disciplina nova, conteúdo novo, como que eu vou trabalhar isso? Se eu não faço ideia de como que eu vou distribuir esse conteúdo em 50 minutos ou em uma noite inteira... (E19).

Outra competência destacada, tanto pelos supervisores, quanto pelos estagiários, foi em relação ao desenvolvimento da habilidade de avaliar. Alguns alunos comentaram sobre as experiências que tiveram junto aos professores que os orientaram durante o estágio, principalmente, sobre a responsabilidade na elaboração de questões de provas e correção de atividades avaliativas.

A minha orientadora comentou a respeito da importância da prova e do cuidado que teria que ter pra fazer a prova, pra estar bem coerente com o que realmente tinha sido apresentado na sala de aula. Mas, assim, o que ela me falou é que, geralmente, o que ela usava é tentar trazer bem próximo do que realmente tinha sido trabalhado em sala [...]. Mas, ao mesmo tempo, tem que tentar ser um pouco criativo também pra não ficar uma coisa tão óbvia na avaliação (E16).

Na época das avaliações, eu envolvo eles no sentido de que eles têm que me ajudar na elaboração de questões [...] Eles vão ter que estudar o conteúdo para elaborar questões. Então, eles vão, sim, propor questões pra essas avaliações e acredito que eles entendam, assim, a importância das avaliações né? (D2).

Avaliação também, aqui, outra competência, domínio de métodos e técnicas de ação avaliativa no ensino superior. Então, eu peço pra eles elaborarem uma prova e me mandam. Aí, normalmente, assim, eu ajusto a prova em 60 – 70% das atividades pra alinhar com o conteúdo, pra ver se não tem nenhuma questão exagerada, nenhuma muito fácil. Aí, discuto com eles, né? (D4).

As falas descritas acima ilustram uma das proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial, pois evidenciam o fato de a aprendizagem ser, na verdade, um processo de reaprendizagem. Assim, essa aprendizagem pode ser facilitada ao serem compartilhadas com os alunos ideias sobre um determinado tema (por exemplo) para que eles examinem, testem e acrescentem novas ideias, aprimorando-as efetivamente (Kolb & Kolb, 2005).

Quanto à competência relacionada ao uso de tecnologias de ensino, houve divergência entre os discentes dos dois grupos focais. Enquanto alguns alunos que não tinham experiência com a docência expressaram que seus professores eram mais tradicionais e não usavam tais ferramentas no processo de ensino, alguns tiveram a oportunidade de aplicar tecnologias no nesse processo. Nesse sentido, uma aluna do grupo focal sem experiência na docência relata: “Eu já não tive porque a minha orientadora é mais tradicional. Giz, *datashow*, no máximo” (P11). Esse trecho corrobora a fala de uma supervisora que afirma não utilizar técnicas de ensino diferentes e, por isso, não tem o costume de incentivar seus estagiários a utilizá-las.

[...] eu, que não uso muitas tecnologias [de ensino], eu acho que um pouco por causa das disciplinas que eu lecionei nos últimos tempos, elas não dão muito espaço para eu tá aplicando esses novos, essas novas técnicas [...]. Ele não aprende, assim, muitas técnicas não, na minha disciplina [...] (D1).

Em contrapartida, trechos do grupo focal com alunos que já tinham experiência na docência retratam a utilização de técnicas de ensino diferentes das tradicionais, bem como ressaltam a importância do papel do supervisor ao incentivar e mostrar as diversas tecnologias existentes.

No doutorado, por exemplo, eu tive a oportunidade de acompanhar a minha orientadora, né? E ela utiliza técnicas de aprendizagem diferente, né? Então, assim, eu pude acompanhar, participar, desenvolver coisas que eu não uso muito nas minhas aulas (E17).

A questão da utilização de metodologias, porque realmente eu desconhecia. A gente sabe, a gente vê que existe algo do tipo, mas a gente não sabe que tem nome, tem forma de aplicar, que tem cenário ideal pra aplicar. Então, eu acho que isso me ajudou muito. E eu tive a mesma sensação, eu tive vontade. “Ah, eu quero voltar logo, que eu quero tentar isso aqui” (E19).

Cabe destacar que a competência comunicativa é considerada uma das mais importantes em um bom professor (Nogueira et al., 2012; Catapan, Colauto & Sillas, 2012). No entanto, essa competência é desenvolvida não somente no estágio docência, mas ao longo das disciplinas da Pós-graduação a partir da apresentação de seminários, por exemplo.

[...] eu acho que eles acabam desenvolvendo um pouco mais as habilidades de comunicação. Inevitavelmente, os pós-graduandos já, assim, desde o início, eles já começam a desenvolver no próprio curso, mas eu acho que aí o contato com uma sala de aula, assim, de alunos da graduação, isso aí eu acho que acaba ajudando bastante eles a desenvolver essa capacidade de comunicação (D3).

Pode-se concluir, diante dos relatos aqui apresentados, que, no decorrer do estágio docência, os discentes tiveram a oportunidade de desenvolver algumas competências que são requeridas do docente, tais como: o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, o manejo de tecnologias, a comunicação e a avaliação. Essa conclusão corrobora o pensamento de Joaquim, Vilas Boas & Carrieri (2013) à medida que pós-graduandos e docentes reconhecem o papel do estágio docência para o desenvolvimento de competências para o exercício da docência, dado o contato inicial com o ambiente de ensino que esse componente curricular possibilitara. Além disso, os relatos apresentados evidenciam a contribuição das experiências proporcionadas pelo estágio para o desenvolvimento das competências ligadas à docência, conforme Zabalza (2003).

É importante destacar ainda que as competências apontadas pelos discentes e docentes estão em conformidade com as habilidades propostas pela Resolução do PPGCC investigado nesta pesquisa. Dessa forma, verifica-se a contribuição do estágio docência para a formação docente, tendo em vista que as diversas atividades que são realizadas pelo aluno, acabam estimulando o desenvolvimento de diferentes competências.

4.3 Principais desafios enfrentados no decorrer do estágio docência

A terceira categoria de análise refere-se aos principais desafios enfrentados no decorrer do estágio docência. Nessa categoria, seis subcategorias emergiram a partir da análise das transcrições das entrevistas e dos grupos focais. Dentre as subcategorias, as que mais se destacam retratam os desafios por meio da diversidade de métodos adotados pelos professores na condução do processo de estágio docência e para a (falta de) preparação do supervisor.

O primeiro ponto de destaque retratado, tanto na fala dos estagiários, quanto dos supervisores, refere-se às experiências heterogêneas que os alunos têm ao cursar esse componente curricular. Conforme o posicionamento dos sujeitos, o estágio docência é conduzido de forma diversa pelos supervisores, mesmo havendo uma resolução que norteia esse processo.

A gente não tem a definição do que seria adequado ou o que se espera do estágio docência. Então, cada docente conduz de uma forma. [...] Mas eu acho que tinha que ter uma sistematização porque, se a gente tá pensando que existe o estágio docência pra formar professores no ensino da pós-graduação, eu vejo, assim, claramente, que alguns não são formados, pela maneira que é conduzido (E17).

São Paulo, 24 a 26 de Julho de 2019.

No nosso programa, específico, a gente tem lá as diretrizes, o que se espera, a gente tem que fazer um relatório inicial, com todas as atividades, tem lá as habilidades que serão desenvolvidas... E, no final, tem que fazer o relatório final e aí vem uma pessoa e fala: “não fui pra sala de aula porque não sabia que existia”. Então, como que é que isso pode ter acontecido se tinha todo um procedimento [...] (E21).

Bom, partindo da nossa experiência aqui no programa, eu acho que ainda existe uma heterogeneidade muito grande sobre a condução do estágio. Eu acho que não há uma padronização, né? [...] a gente precisa aprimorar ainda nesse sentido (D4).

Os comentários dos participantes acerca da forma como o estágio docência é conduzido corroboram o posicionamento de Bastos, Tourinho, Yamamoto & Menandro (2011), pois evidenciam que os Programas de Pós-graduação parecem não saber como oferecer a formação pedagógica para os seus alunos. Isso porque o estágio supervisionado acaba apresentando formatos muito diferentes não só entre um programa e outro, mas dentro de um mesmo programa.

Dessa forma, mesmo havendo uma resolução acerca do estágio docência no programa pesquisado, a mesma não é capaz de garantir uniformidade quanto ao modo como ele ocorre. Talvez isso possa ser associado à falta de qualificação pedagógica dos professores responsáveis pela supervisão do estágio, o que compromete a formação de seus orientandos enquanto futuros docentes, uma vez que o estagiário espelha muitas de suas ações a partir da experiência que adquirem durante o estágio.

A falta de qualificação do docente supervisor de estágio pode refletir diretamente em suas incertezas quanto a conduzir o estagiário da melhor forma no que concerne ao desenvolvimento das competências e habilidades esperadas.

[...] o desafio maior, talvez, seja a gente tentar ver se eles estão realmente desenvolvendo essas habilidades, né? Habilidades que são necessárias para o professor, eu penso mais assim: “será que eles conseguem realmente planejar, né?...enxergar quanto é necessário, o tempo em sala de aula para esse conteúdo, quais as atividades que se alinham, né? Que podem ser exigidas, quais são as avaliações que podem ser exigidas em cima do conteúdo. Essas coisas são, vamos dizer assim, são os desafios que eu tenho visto [...] (D3).

O desafio eu acho que é esse mesmo, de tentar passar o máximo para eles, né? O máximo de conhecimento, a gente também nunca sabe tudo, mas, assim, da experiência prática na sala de aula, das diversas situações. Então, eu acho que vale a pena. [...] A gente vê que alguns tem mais facilidade, outros não. Então, você tenta suprir isso no estágio docência, das habilidades deles, o que a gente vê que falta, né? (D1).

A falta de qualificação pedagógica pode ser ainda associada à falta de preparação para ser supervisor. Conforme a fala de alguns supervisores do estágio, um dos desafios enfrentados diz respeito à falta de preparação para conduzir esse processo.

Bom, eu acho que o primeiro ponto é que a gente não foi preparado pra isso, né? A gente não foi... a gente não recebeu instruções sobre como orientar o estagiário. Então, por exemplo, nos primeiros, era mais difícil. Aí, depois, a gente vai aprendendo com a experiência, com as pesquisas que a gente faz, mas eu percebo que tem muitos colegas que, às vezes, tem mais dificuldade do que a gente pra conduzir esse tipo de orientação (D4).

Inclusive, é um problema que a gente tem na nossa área, que a gente não é preparado para ser professor. Eu não tô preparada para ser professora, o meu curso...eu sou contadora, né? Fiz Ciências Contábeis e a gente não tem essa preparação, e a gente tem que ser professora [...]. Ninguém preparara a gente pra um estágio docência (D2).

As falas dos docentes podem ser compreendidas a partir da perspectiva de Bastos et al. (2011). Segundo os autores, a formação pedagógica não é exigida do professor universitário,

porque considera-se suficiente o domínio de conhecimentos específicos. Esse fato acaba repercutindo na pós-graduação, à medida que os mestres e doutores formados por esses cursos podem assumir a docência sem que tenham as competências pedagógicas necessárias para atuarem no ensino superior (Bastos et al., 2011). Dessa forma, deve-se reconhecer que a prática do ensino requer saberes e habilidades que podem ser adquiridos ou desenvolvidos a partir de um processo de formação pedagógica capaz de preencher a lacuna deixada pela formação inicial ou pela formação proporcionada pelos programas de pós-graduação (Junges & Behrens, 2015).

Além disso, uma preocupação levantada pelos supervisores diz respeito à duração do estágio que, atualmente, corresponde a um período de 30 horas, gerando questionamentos quanto à efetividade da preparação do estagiário para se tornar um futuro docente.

[...] é por isso que eu acho que o estágio docência ajuda. Eu acho, sim, que ele é importante, mas eu acho que não é suficiente porque o tempo é pouco, né? Então, o desafio é esse, em tão pouco tempo, você conseguir ajudar esse aluno a entender um pouco do que é ser docente, do que eles precisariam para ser docente. Então, eles têm que conhecer o conteúdo, eles têm que saber como aplicar esse conteúdo, eles têm que saber lidar com esses alunos em sala de aula porque é o que eu falo hoje, o jogo de cintura é fundamental e isso, às vezes, tem pessoas que já tem isso com elas, mas tem outras que não. Então, você vai, com o tempo, adquirindo isso e sabendo lidar com as situações, sabendo lidar com as turmas, com os alunos (D2).

Então, o que eu acho, assim, que o estágio, ele é só 30 horas, né? Então, eu acho o período curto pro aluno pegar muitas competências, muitas habilidades. [...] o estágio docência, para quem nunca teve experiência, né? Na área, às vezes, é pouco 30 horas (D1).

É importante considerar que a formação docente não se limita simplesmente ao fato de o pós-graduando ter contato com a sala de aula ao substituir o seu professor orientador, assim como essa formação não pode ser garantida com o oferecimento de uma ou mais disciplinas voltadas para a formação pedagógica (Bastos et al., 2011). Conforme os autores, esse tipo de formação requer mais dos Programas de Pós-graduação, porém, talvez os mesmos não saibam como oferecê-la.

Em síntese, os desafios enfrentados e aludidos, tanto por supervisores, quanto por estagiários, dizem respeito às experiências heterogêneas em torno do estágio, bem como aos desafios de se conduzir esse processo de formação de estagiários, futuros docentes, de modo que possam adquirir as habilidades e competências requeridas em tão pouco tempo. Esse processo se torna ainda mais difícil ao se considerar que muitos desses docentes (supervisores de estágio) não receberam preparação para a função de docência e, ainda assim, são responsáveis por conduzir a aprendizagem de seus alunos com base nos erros e acertos que tiveram em suas experiências anteriores.

Diante desses desafios, cabe a reflexão e o questionamento: quais medidas poderiam ser adotadas pelos PPGCCs, a fim de garantir não só a sistematização do estágio, mas principalmente, o aproveitamento do discente em relação a esse componente curricular?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente, a partir da percepção dos pós-graduandos *stricto sensu* da área contábil e dos docentes supervisores do estágio. Para tanto, foi realizado um estudo de caso desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a responsabilidade dos docentes orientadores do estágio docência no que se refere ao acompanhamento das atividades realizadas nessa modalidade de ensino. Os achados indicam também que as experiências vivenciadas pelos

alunos no estágio são espelhadas nos docentes. Além disso, pode-se verificar a contribuição do estágio docência para o desenvolvimento de competências necessárias à docência, como as sugeridas por Zabalza (2003): habilidade para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem; melhorias na comunicação, no relacionamento com os alunos e nas formas de avaliar, dentre outras.

Nesse sentido, o estágio serviu não apenas como momento de aprimoramento, mas de reflexão em torno das próprias práticas de aprendizado e, principalmente, de estímulo para o desenvolvimento das competências requeridas na docência. Os estagiários puderam vivenciar, de fato, o processo de ensino-aprendizagem, à medida que tiveram a chance de associar o conhecimento teórico à prática da sala de aula (Vilas Boas & Carrieri, 2013). No caso de áreas como a de Ciências Contábeis, responsáveis pela formação de bacharéis, o estágio docência se mostra como uma alternativa de formação pedagógica para o aluno que tem interesse na carreira docente (Alves et al., 2016).

De maneira geral, os resultados do estudo revelaram a necessidade de se desenvolver artifícios que assegurem a padronização do estágio docência, a fim de garantir que as experiências vivenciadas nessa atividade contribuam de maneira efetiva para a formação docente do aluno. Afinal, para que se desenvolvam competências didático-pedagógicas é preciso que se criem oportunidades e espaços destinados à formação docente (Masetto & Gaeta, 2015).

Dentre as limitações desta pesquisa, destaca-se o fato dos grupos focais, bem como as entrevistas terem sido realizadas em um único PPGCC. Entende-se que expandir a coleta de dados por meio da colaboração de outros programas de pós-graduação da área contábil poderia trazer maiores contribuições e reflexões acerca da temática investigada por esta pesquisa.

Para futuros trabalhos, sugere-se que seja investigada a forma como os PPGCCs têm acompanhado o estágio docência e quais ações têm sido desenvolvidas para garantir o aproveitamento do aluno ao cursar esse componente curricular.

REFERÊNCIAS

- Alves, A. V. S.; Barbosa, C. R. & Dib, A. (2016). Fundamentos pedagógicos e a formação do docente: a experiência do estágio à docência. *Revista Docência do Ensino Superior*, 6(2), 63-88. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1969>>.
- Andere, M. A. & Araujo, A. M. P. de. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de Pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n48/v19n48a08.pdf>>.
- Antonelli, R. A.; Colauto, R. D. & Cunha, J. V.A. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 74-91. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55123361006.pdf>>.
- Bastos, A. V. B.; Tourinho, E. Z.; Yamamoto, O. H. & Menandro, P. R. (2011). Réplica 1- Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1152-1160. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/840/84020810010.pdf>>.
- Behr, T. & Temmen, K. (2012). Teaching experience – improving teacher education with experiential learning. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (3), 60-73.
- Capes. (2014). Mestrado e doutorado: o que são? *Ministério da Educação*. Disponível em:

- <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>.
- Catapan, A.; Colauto, R. D. & Sillas, E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6(2), 63-82. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ricontabeis/article/view/7954>>
- Comunelo, A. L.; Espejo, M. M. S. B.; Boese, S. B. & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Revista Enfoque - Reflexão Contábil*, 31(1), 07-26. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/13375>>.
- Ferreira, M. M. & Hillen, C. (2015). Contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade. *Enfoque*, 34(3), 125-143. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i3.29031>>
- Gil, A. C. (2008). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Hillen, C.; Laffin, M. & Ensslin, S. R. (2018). Proposições sobre formação de professores na área Contábil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(106), 1-30. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3060/2118>>
- Joaquim, N. F. & Vilas Boas, A. A. V. (2011). Tréplica: formação docente ou científica – o que está em destaque nos programas de pós-graduação? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1168-1173. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/1753/>>.
- Joaquim, N. de F.; Vilas Boas, A. A. & Carrieri, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? (2013). *Educação e Pesquisa*, 39 (2), 351-365. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312005>>.
- Joaquim, N. F.; Nascimento, J. P. B.; Vilas Boas, A. A. & Silva, F. T. (2011). Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1137-1151. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/840/84020810009.pdf>>.
- Johnston, T. C.; Milkman, M. I. & McCoy, J. P. (2013). Doctoral training in teaching and preparedness of early-career marketing educators. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(3), 107-116.
- Junges, K. dos S. & Behrens, M. A. (2015). Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, 33 (1), 285-317. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2014v33n1p285/31220>>.
- King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. In: Cassel, C. & Symon, G. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. Londres: SAGE Publications, p. 11-22.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 193-212. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40214287?seq=3#page_scan_tab_contents>.
- Laffin, M. & Gomes, S. M. S. (2014). The Pedagogical Training of Teachers in Stricto Sensu Programs in Accounting Sciences. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(18), 255-265. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/27936/1/The%20Pedagogical%20>

- Training%20of%20Teachers%20in%20stricto%20sensu%20Programs%20in%20Accounting%20Sciences.pdf>.
- Laffin, M. & Gomes, S. M. S. (2016). Formação Pedagógica do Professor de Contabilidade: o tema em debate. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(77), 1-27. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/2750/275043450077/>>.
- Lapini, V. (2012). Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil. 2012. 76f. *Dissertação* (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0260747900160304>>
- Martins, G. de A. & Teóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. Ed. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (2015). *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. Ed. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. & Gaeta, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do Ensino Superior. *Revista Triângulo*, 8(2), 04-13. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/155>>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, G. J. (2011). Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. 2011. 203f. *Tese* (Doutorado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Miranda, G. J.; Casa Nova, S. P. D. C. & Cornacchione Jr., E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142–153. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n59/v23n59a06.pdf>>.
- Nganga, C. S. N.; Botinha, R. A.; Miranda, G. J. & Leal, E. A. (2014). Mestres e doutores em sala de aula: eles estão sendo formados para ensinar? In: *VIII Congresso Anpcont*, 2014, Rio de Janeiro.
- Nganga, C. S. N.; Botinha, R. A.; Miranda, G. J. & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em Contabilidade no Brasil: análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2709>>.
- Nogueira, D. R.; Fadel, M. O. & Takamatsu, R. T. (2012) Em busca da essência de um bom professor: uma análise sobre a percepção discente dos cursos de Pós-graduação na área de negócios. *ReCont: Registro Contábil*, 3(3), 12-31. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/604/420>>.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Disponível em: <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf>.
- Pimenta, S. G. (2009). A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Cunha, M. I.; Soares, S. R.; Ribeiro, M. L. *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora.

- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Puentes, R. V.; Aquino, O. F. & Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, vol. 34, 169-184.
- Rezende, M. G. & Leal, E. A. (2013). Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(2), 145-160. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/13295>>.
- Rocha-de-Oliveira, S. & Deluca, G. (2017). Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. *Cadernos EBAPE.BR*, 15(4), 974-989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v15n4/1679-3951-cebape-15-04-974.pdf>>.
- Santos, K. C. G. dos & Helal, D. H. (2015). O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Gestão & Conhecimento*, 9(1), 1-20. Disponível em: <gc.facet.br/artigos/completo.php?artigo=90&formato=pdf>.
- Slomski, V. G. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: *8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos82008/633.pdf>>.
- Tolentino, J. E. F.; Silva, R. M. P.; Costa, A. J. B. & Neto, L. M. A. (2014). O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 13(39), 09-20.
- Vasconcelos, A. D. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de ciências contábeis. In: *XXXIV Encontro da Anpad, Rio de Janeiro*.
- Wall, M. L.; Prado, M. L. & Carraro, T. E. (2008). A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. *Acta Paulista de Enfermagem*, 21(3), 515-519. Disponível em: <<https://www2.unifesp.br/acta/pdf/v21/n3/v21n3a22.pdf>>.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narceas Ediciones.