O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 19 | Nº 55 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.13377350

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ESTÁGIO DOCÊNCIA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO[1]

Fabiane Fidelis Querino[2]

Daniela Meirelles Andrade[3]

Resumo

A formação docente no ensino superior no Brasil vem ganhando destaque no meio acadêmico, especialmente devido à crescente importância das questões relacionadas à formação de professores, processos de aprendizagem e novas metodologias de ensino. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é analisar se o estágio docência influencia na formação de alunos do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com 15 discentes que já concluíram o estágio docência no referido programa. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo baseada em análise temática. Com o auxílio dos softwares IRaMuTeQ e RStudio, foram identificadas quatro categorias principais: I- Perspectiva positiva do estágio docência, II- Percepção negativa ou limitada do estágio docência, III- Contribuição específica do estágio, e IV- Sugestões para a melhoria do estágio docência. Os resultados indicam que, para muitos discentes da pós-graduação, o estágio docência representou o primeiro contato com a sala de aula. Essa experiência foi maximizada quando associada à aplicação de metodologias ativas, que permitem ao professor uma compreensão mais aprofundada das necessidades dos alunos, enquanto estes assumem um papel central no processo de aprendizagem, com o professor atuando como mediador. Este estudo destaca a importância das metodologias ativas no processo de formação docente, evidenciando os benefícios de sua aplicação durante o estágio docência. Os resultados revelam que os discentes valorizam a oportunidade de envolvimento ativo na construção da disciplina, assim como a importância de um processo contínuo de feedback sobre seu desempenho em sala de aula.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo; Estágio-Docência; Metodologias Ativas; Professor-Estagiário.

Abstract

Teacher training in higher education in Brazil has been gaining prominence in the academic community, particularly due to the increasing importance of issues related to teacher preparation, learning processes, and new teaching methodologies. In this context, the objective of this study is to analyze whether the teaching practicum influences the training of students in the graduate program in administration at the Federal University of Lavras (PPGA-UFLA). Methodologically, this is a qualitative, descriptive study. Data collection was conducted through interviews with 15 students who had completed the teaching practicum in the aforementioned program. Content analysis based on thematic analysis was employed for data analysis. With the aid of the IRaMuTeQ and RStudio software, four main categories were identified: I- Positive perspective on the teaching practicum, II- Negative or limited perception of the teaching practicum, III- Specific contributions of the practicum, and IV- Suggestions for improving the teaching practicum. The results indicate that, for many graduate students, the teaching practicum represented their first contact with the classroom. This experience was maximized when associated with the application of active methodologies, which allow the teacher to gain a deeper understanding of students' needs, while the students take on a central role in the learning process, with the teacher acting as a mediator. This study highlights the importance of active methodologies in the teacher training process, emphasizing the benefits of their application during the teaching practicum. The findings reveal that students value the opportunity for active involvement in the construction of the course, as well as the importance of a continuous feedback process on their classroom performance.

Keywords: Active Methodologies; Content Analysis; Intern-Teacher; Teaching-Internship.

[1] A presente pesquisa contou com o apoio institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[2] Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: fabianequerino@hotmail.com

[3] Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutora em Administração. E-mail: daniela.andrade@ufla.br

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está centrado no estágio docência, com ênfase no conceito de ensino-aprendizagem utilizando metodologias ativas, que têm o potencial de desafiar o paradigma tradicional dos programas de pós-graduação, onde a formação de novos professores é frequentemente baseada na repetição de práticas educacionais estabelecidas. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas no ensino-aprendizagem destaca a socialização, que assume um papel natural e essencial, promovendo o compartilhamento do conhecimento, o crescimento pessoal e profissional, e tratando erros e acertos como parte integrante da estratégia de entendimento e aprendizado. O foco, portanto, está na identificação do uso de metodologias ativas durante o estágio docência, com o intuito de verificar como essa prática gera benefícios e rompe com os paradigmas existentes na formação docente.

Essa relevância se deve ao fato de que compreender a utilização das metodologias ativas durante o período de formação docente é crucial. Por isso, este estudo é justificado pela importância de refletir sobre novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem, as quais oferecem diferentes possibilidades de abordagem do conteúdo e colocam o aluno em um papel mais ativo em sua formação. Além disso, a formação de professores por meio de metodologias ativas pode ser um processo mais dinâmico e participativo, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Ainda, existe uma carência de estudos que avaliem a utilização dessas metodologias durante o estágio docência em cursos de administração. Este estudo foca em cursos de pós-graduação em administração devido à interdisciplinaridade do curso, que atrai alunos de diferentes áreas de formação; no entanto, observa-se que essa diversidade nem sempre é plenamente acolhida nas práticas sociais.

A utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem permite que a socialização ganhe destaque, assumindo um caráter de naturalidade, promovendo o compartilhamento de conhecimento e o crescimento pessoal e profissional, enquanto erros e acertos são vistos como estratégias de entendimento e aprendizado. Diante dos potenciais benefícios de uma abordagem ativa no estágio de docência, este estudo teve como objetivo responder às seguintes questões de pesquisa: Como tem sido a experiência de aplicação de metodologias ativas durante o estágio docência em termos de aplicação, habilidades e desafios para os alunos de um programa de pós-graduação em administração? Especificamente, busca-se entender se o estágio docência influencia na formação docente dos alunos do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA). Os objetivos específicos são: i) avaliar a função do estágio na formação docente; ii) analisar a aplicação de metodologias ativas no estágio docência; iii) verificar as habilidades e competências desenvolvidas por

meio do estágio docência; e iv) identificar os principais desafios enfrentados pelos discentes ao realizarem o estágio docência no PPGA-UFLA.

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com 15 discentes que já concluíram o estágio docência no referido programa. Os dados obtidos foram analisados por meio de uma análise de conteúdo baseada em análise temática, utilizando os softwares IRaMuTeQ e RStudio. Dessa análise, emergiram quatro categorias principais: I- Perspectiva positiva do estágio docência, II- Percepção negativa ou limitada do estágio docência, III- Contribuições específicas do estágio, e IV- Sugestões para a melhoria do estágio docência.

Este estudo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na seção seguinte, apresenta-se o referencial teórico, dividido em três subseções que abordam o processo de formação docente nos programas de pós-graduação no Brasil, uma perspectiva sobre a disciplina do estágio docência e a aplicação de metodologias ativas. Em seguida, é descrito o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Posteriormente, os resultados são discutidos, com a apresentação das categorias que emergiram da análise de conteúdo sobre a aplicação, habilidades e desafios do uso de metodologias ativas durante o estágio docência. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

ESTÁGIO DOCÊNCIA

A formação didático-pedagógica é condição para a docência, que está relacionada com a edificação acadêmica que os professores vivenciaram em suas trajetórias, principalmente durante a pós-graduação (MARIUS-COSTEL, 2010; CENII *et al*., 2022; SCHEFFER *et al*., 2023). Para Freire (2001), os professores aprendem a ensinar a partir da observação das aulas, seu desempenho na sala de aula, ação instrucional, ação comunicativa, interação com seus pares e orientadores. Portanto, devido à falta de preparação didática-pedagógica existente nos programas de pós-graduação (JOAQUIM *et al*., 2013) é comum que os indivíduos reproduzam o que aprenderam em sala de aula com seus professores (LAVE, 1996; TOMLINSON; IMBEAU, 2023).

O ensino superior no Brasil remonta a 1808, quando foram estabelecidos tribunais portugueses no país (JOAQUIM *et al*., 2013). A oferta de cursos de pós-graduação tem como objetivo formar professores qualificados para o desenvolvimento do ensino superior, e de forma paralela, contribui para a melhoria da qualidade do ensino oferecido (SCHEFFER *et al*., 2023). A partir disso, a universidade foi se consolidando como um ambiente de discussão social, não estando focada apenas nos termos teóricos (JOAQUIM *et al*., 2013).

Da década de 1960 à década de 1970, o governo brasileiro investiu no aumento do número de cursos e vagas em universidades públicas (JOAQUIM *et al*., 2013). Nesse caminho, cresce o número de programas de pós-graduação no país, com o objetivo de formar professores competentes para atender às demandas do ensino superior e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido. No entanto, desde 1968, o investimento público tem se concentrado na pesquisa, isso levou à transmutação de professores universitários em pesquisadores. Em outras palavras, os cursos de pós-graduação passaram a formar novos professores e pesquisadores (GAVIOLI; MOURÃO, 2019).

Além disso, é observado que até a primeira década dos anos 2000, a formação de pesquisadores se sobressaiu em relação à formação de professores (SOUSA; SANTOS, 2020). Esse fato é decorrente porque no Brasil, as universidades públicas são as fontes principais de desenvolvimento de pesquisa e inovação (ROSSONI *et al*., 2024), sendo que a pós-graduação assume um papel de destaque para esse processo (RIBEIRO; NAGANO, 2023). Além disso, dado que o trabalho final dos programas de pós-graduação são uma dissertação no mestrado e uma tese no doutorado, isso reforça o viés voltado para a formação de pesquisadores nesses programas (FISCHER, 2006). Com isso, é possível observar que em todos os programas existem disciplinas voltadas para a formação do pesquisador, e em menor número são as disciplinas visando a formação do professor (JOAQUIM *et al*., 2013).

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

Dado a necessidade dos cursos de pós-graduação de atenderem a demanda para a formação de professores, em 1999, a CAPES passou a tornar obrigatório a realização do estágio docência para seus bolsistas, tanto do nível de mestrado quanto de doutorado (SCHEFFER *et al*., 2023). Essa exigência visava suprir a necessidade dos discentes da pós-graduação de terem contato com a prática didática, visto que muitos são formados em cursos de bacharelado e não de licenciatura (GUIMARÃES; SILVA COSTA, 2022). Assim, para mitigar o impacto no ensino superior, essa medida visava oferecer um contato preliminar para os estudantes pós-graduandos com as práticas didáticas e pedagógicas para poderem lecionar, mesmo sem terem uma formação de caráter pedagógico (JOAQUIM *et al*., 2013).

O estágio docência é uma prática que institui a vivência do magistério no ensino superior, com a finalidade de institucionalizar a necessidade de uma orientação para a atuação docente (SILVA *et al*., 2016). Essa prática é vista pelos pós-graduandos como sendo positiva, visto que é uma forma de

aproximação com o saber prático em uma sala de aula, aproximação com os alunos e aumento da segurança perante os alunos na sala de aula. Sendo assim, essa prática não se trata apenas da preparação, mas sim um processo de formação no qual por meio de uma vivência crítico-reflexivo a prática é gerada no aluno de modo que ele se torne apto a se formar professor, principalmente para alunos que não possuem a prática na sala de aula (JOAQUIM *et al*., 2013).

A realização do estágio docência contribui para a atuação dos discentes como professores, ao apontar as formas de organização das instituições, aproximando com contextos e situações diversas, como o conhecimento exigido em diferentes disciplinas, cursos e sujeitos, compreensão ampla do papel e atuação do professor (MCKINNEY *et al*., 2008; PARVEEN; MIRZA, 2012). A experiência do estágio pode ser maximizada com a supervisão, orientação e reflexão junto com um docente do ensino superior (URQUÍA-GRANDE; PEREZ ESTEBANEZ, 2020). Portanto, é de extrema importância que durante o período do estágio, haja um trabalho cooperante e dialógico entre o discente com o docente da disciplina (PEREZ ESTEBANEZ; 2020; HADDAD-ADAIMI *et al*., 2022).

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

Porém, em muitos programas a realização deste estágio ocorre somente pela substituição dos alunos de pós-graduação no lugar de seus orientadores nas disciplinas da graduação, o que quebra o sentido do estágio docência, de modo que, essa simples substituição não pode ser entendida como um estágio, mas sim como a execução da prática docente em caráter precário, gerando um comprometimento com a qualidade do ensino para ambas as partes. Isso ocorre, principalmente porque os programas não se voltam para a formação docente porque não sabem como realizar e também porque não é prioridade (JOAQUIM *et al*., 2011; JOAQUIM *et al*., 2013).

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

contribuir para a obtenção destes saberes práticos (HEISSENBERGER-LEHOFER; KRAMMER, 2023).

METODOLOGIAS ATIVAS

O espaço, recursos disponíveis e necessidades dos cursos determinam as escolhas das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (PEDRO *et al*., 2019). É colocado na literatura que a escolha do método a ser aplicado ocorre depois que já se tem definito a ementa e os objetivos da disciplina, bem como do perfil e habilidade dos estudantes. Sendo assim, dado as mudanças presentes sobre o perfil dos estudantes e o desenvolvimento tecnológico, as instituições estão repensando sobre seus métodos e técnicas utilizadas no processo de ensino (LAURILLARD, 2013; RAPANTA *et al*., 2021).

Neste cenário, as metodologias ativas de ensino têm se destacado. As metodologias ativas foram baseadas e desenvolvidas com base na pedagogia da ação (HÄGG; GABRIELSSON, 2020; CARVALHO *et al*. 2021). Esses métodos partem do pressuposto de que a observação a reflexão e a experimentação são necessários para que a aprendizagem ocorra, e que os métodos de ensino devem levar em conta as diferenças individuais, ou seja, a educação deve ser holística. ou mais fatos da experiência do aluno enquanto em outros momentos as diferentes disciplinas devem ser somadas (WAIN, 2017). Consequentemente, eles se baseiam em uma estratégia de aprendizagem baseada na compreensão no ensino reflexivo e crítico (BROOKFIELD, 2017).

Sendo assim, as metodologias ativas são concepções que colocam o aluno como protagonista da sua própria criação do conhecimento, e os professores são mediadores ou facilitadores deste processo. Ou seja, são processos de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos no qual os estudantes são atores e se comprometem com o seu processo de aprendizado (BARAB *et al*., 2012). Dessa forma, o professor e os livros didáticos deixam de ser ativos nesse processo e não são mais os meios exclusivos de saberes nas salas de aula (LIMA *et al*., 2023).

Em contrapartida do ensino tradicional, que é aquele em que os professores colocam primeiro a teoria e depois a prática (SILVA; PEREIRA, 2023), ou seja, colocam os professores no centro das atividades de ensino, e esse tipo de ensino se concentra mais em conceitos, conceitos e formação do pensamento quantitativo e não reflexivo (LIMA *et al*., 2023). O ensino com metodologias ativas é fundamentado no princípio da autonomia (BENSON, 2013). De modo que, o processo de ensinar nessa abordagem progressista, coloca o aluno como próprio construtor do seu conhecimento (GUEDES *et al*., 2014).

Para Lovato *et al*. (2018), por meio destas metodologias ativas o aluno é estimulado a participar das aulas, de forma que eles são retirados das suas posições de conforto, que são puramente receptoras de informações, para uma posição ativa, na qual, eles podem desenvolver novas competências, tornando-se assim ator central no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando, Dudley (2013) completa que por meio da interação com o assunto estudado, ao falar, ouvir, perguntar, discutir e ensinar os alunos são estimulados a construir o conhecimento de forma ativa, deixando de serem agentes passivos que só recebiam informações. A utilização dessas metodologias provoca o interesse dos alunos, visto que por meio delas é despertado a curiosidade devido a utilização de situações cotidianas e ao trazer novas descobertas construídas a partir de conhecimentos prévios dos alunos (LIMA *et al*., 2023).

Dessa forma, a ação do professor tem implicações na aprendizagem ativa, uma vez que para que o aluno assume o papel de agente ativo no processo de aprendizagem, é necessário que o mesmo tenha atuação com a leitura, escrita, na realização de perguntas, discussão ou na resolução de problemas e desenvolvimento de projetos. Existem diferentes práticas possíveis que os professores podem adotar, visando permitir que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem. A autora Vergara (2003) lista oito práticas, que são: estudos de caso, casos de ensino, estudos de caso desenvolvidos pelos alunos, gamificação, estudos de caso de hipertexto, *role-playing*, monitoramento de projetos sociais e dinâmicas de grupo. Estes podem ser usados com os seguintes recursos: filmes, fotos, software e música.

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

METODOLOGIA

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

É necessário contextualizar a disciplina de estágio docência ofertado no PPGA-UFLA. Nesta instituição, o estágio é oferecido semestralmente e é obrigatório para todos os alunos do mestrado e doutorado que são bolsistas, independentemente da agência financiadora. Sendo que os alunos precisam cursar o estágio em apenas um semestre para cumprir os requisitos do programa.

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

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

Como forma de tratamento e interpretação dos dados, foi utilizado a técnica de análise de conteúdo. Para Dellagnelo e Silva (2005), a utilização desta técnica em estudos da administração é interessante, especialmente nos casos que são predominantemente qualitativos. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um método que utiliza de procedimentos sistemáticos e têm como objetivo descrever e analisar as comunicações, de modo que são gerados indicadores que permitem realizar essa inferência (OLIVEIRA, 2008; SANTOS; FERNANDES, 2023).

Para este estudo, utilizou-se da análise de conteúdo empregando a abordagem da análise temática. A aplicação dessa abordagem tem a finalidade de identificar, organizar e interpretar padrões de significado dentro de um conjunto de dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2006). Dessa maneira, a utilização desta técnica se deu com o intuito de identificar a aplicação, habilidades e desafios do uso de metodologias ativas durante o estágio docência dos alunos do PPGA-UFLA.

As entrevistas foram submetidas aos softwares Iramuteq e Rstudio, a fim de encontrar as categorias para análise. Por meio da análise do software Iramuteq, foi possível agrupar o conteúdo das entrevistas em 4 categorias, sendo elas: I- Perspectiva positiva do estágio docência, II- Percepção negativa ou limitada do estágio docência, III- Contribuição específica do estágio, e IV- Sugestões para a melhoria do estágio docência.

O agrupamento dessas categorias ocorreu devido a repetição de termos, que permitiram a construção da análise. Esse agrupamento pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Categorias emergentes

Contagem de palavras			
I- Perspectiva positiva do estágio docência	II- Percepção negativa ou limitada do estágio docência	III- Contribuição específica do estágio	IV- Sugestões para a melhoria do estágio docência
N= 30 Termos-chaves: "aprendizado", "positivo", "desenvolvimento".	N= 15 Termos-chave: "desafios", "limitações", "falta".	N= 20 Termos-chave: "metodologias ativas", "primeiro contato", "experiência prática".	N=10 Termos-chave: "melhoria", "feedback", "integração"

Fonte: Elaboração própria.

As partes da apresentação dos resultados foram estabelecidas de acordo com as categorias com seus temas centrais. Os temas da análise temática foram organizados de acordo com o apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorias de análise

I- Perspectiva positiva do estágio docência		
Experiência e Prática "experiência" (n=2), "prática" (n=2), "programação de aulas" (n=1), "elaboração de documentos" (n=1) "aperfeiçoamento" (n=1).	**Reflexão e Autocrítica** "reflexão"/"refletir" (n=2) "autocrítica" (n=1) "interação" (n=1)	**Desenvolvimento de Habilidades** "habilidades"/"desenvolvimento" (n=2) "comunicação" (n=2) "interação" (n=1) "diálogo" (n=1) "confiante" (n=1)
II- Percepção negativa ou limitada do estágio docência		
Insatisfação e Falta de Impacto "insatisfação" (n=1) "falta" (n=1) "impacto" (n=1) "nada" (n=1) "secretária" (n=1)		**Limitações de Tempo e Estrutura** "tempo" (n=2) "curto" (n=1) "preparação" (n=1) "limitações" (n=1)
III- Contribuição específica do estágio		
Metodologias e Didática "metodologias" (n=2) "didática" (n=1) "abordagens" (n=1) "ensino-aprendizagem" (n=1)		**Planejamento e Avaliação** "planejamento" (n=2) "avaliar" (n=1) "processo de ensino-aprendizagem" (n=1) "engajamento" (n=1)
IV- Sugestões para a melhoria do estágio docência		
Integração de Metodologias Ativas "metodologias ativas" (n=2) "dinamicidade" (n=1) "contribuir" (n=1) "ensino" (n=1)		**Aprimoramento do Programa** "melhoria" (n=1) "estruturado" (n=1) "longo" (n=1) "preparação"(n=1)

Fonte: Elaboração própria.

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta a análise dos dados das respostas e as discute de acordo com a literatura sobre o tema que foi apresentado na seção do referencial teórico. Como explicitado na seção da

metodologia, os questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), sobre a aplicação, desafios e habilidades adquiridas no uso de metodologias ativas durante o estágio docência no PPGA-UFLA, desta análise emergiram quatro categorias que acomodam os resultados, estas são: I- Perspectiva positiva do estágio docência, II- Percepção negativa ou limitada do estágio docência, III- Contribuição específica do estágio, e IV- Sugestões para a melhoria do estágio docência. Dentro de cada uma das categorias foram identificadas diferentes subcategorias, demonstrando como, um por um, desses aspectos se manifestava para os entrevistados.

Perspectiva positiva do estágio docência

A primeira categoria perspectiva positiva do estágio docência, é composta por quatro subcategorias que indicam quais foram as perspectivas tidas pelos alunos sobre a função do professor durante o período de estágio docência e a forma como eles se vêem neste processo. A primeira subcategoria é sobre a experiência e a prática, de forma que os entrevistados destacaram que o estágio proporcionou experiência prática, facilitando o aprendizado de atividades como a programação de aulas e a elaboração de documentos acadêmicos. Esse primeiro contato com a docência permite aos docentes realizarem uma análise sobre as ações desenvolvidas por seus orientadores/professores, visando identificar quais práticas adotadas são mais proveitosas e podem ser adotadas por eles quando estes ministrarem aulas no futuro. Esse achado confirma os resultados de Freire (2001), Joaquim *et al*. (2013) e Tomlinson e Imbeau, (2023) ao identificar que os alunos pegam como principal referência de procedimentos de ensino-aprendizagem os métodos adotados pelos seus orientadores/professores.

> Proporcionando ótima experiência e conhecimento de programação de aulas, elaboração de documentos acadêmicos e ministração de aulas (Entrevistado 1).
>
> O estágio proporcionou a experiência prática da docência, possibilitando o aperfeiçoamento da prática de ensino (Entrevistado 13).

Ainda, emergiu da análise de conteúdo a subcategoria de reflexão e autocrítica. O ponto principal desta subcategoria está na reflexão do papel do professor na condução de uma disciplina conforme destaca por Urquía-Grande e Perez Estebanez (2020), e principalmente da avaliação crítica feita pelos pós-graduandos em relação a forma como os professores conduzem a disciplina. Esse último ponto, é extremamente importante durante a pós-graduação, pois rompe com os costumes de reprodução dos mecanismos arcaicos de ensino-aprendizagem, que foram destacados por Joaquim *et al*. (2013. As falas abaixo confirmam este ponto.

> As minhas reflexões sobre o estágio docência me fizeram pensar sobre o meu papel como futura professora do ensino superior em relação ao meu perfil, comportamento e atitudes que pretendo ter e desenvolver com os meus alunos [Entrevistado 15].
>
> [...] Me permitiu viver a sala de aula a partir de uma outra perspectiva, então nesse momento lidei com demandas, necessidades e dificuldades dos alunos. Foi positivo especialmente por esse motivo [Entrevistado 5].
>
> É muito diferente você assumir e estar a frente de uma disciplina e acompanhar o professor no estágio docência. As reflexões que me proporcionaram foram principalmente sobre a didática, a condução das aulas em si. Isso principalmente pela postura dos alunos [Entrevistado 6].
>
> Eu observava e analisava a forma como a supervisora de estágio se comportava e tentava me imaginar tendo os mesmos tipos de ações a fim de saber quais seriam mais ou menos adequados à forma como eu quero agir enquanto professor [Entrevistado 1].

Além disso, o estágio docência também permitiu uma autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem já praticada pelos discentes que já são professores. Isso porque, por meio do estágio-docência, os alunos poderão refletir sobre a didática e metodologias utilizadas por eles, ao observar, refletir e agir em conjunto com o professor responsável pela disciplina. Esse resultado, é confirmado pelos achados de Urquía-Grande e Perez Estebanez (2020) e Guimarães e Silva Costa (2022), que destacam que o contexto do estágio docência pode permitir um aprimoramento das práticas já realizadas. As falas abaixo destacam melhor esses benefícios destacados pelos pós-graduandos.

> Eu já havia tido experiência com a sala de aula. Mas acompanhar outro professor, observar a didática, o material e outras coisas associadas à docência permitiu uma postura autorreflexiva sobre como quero praticar minha docência [Entrevistado 4].
>
> Imagino que o estágio me ajudou a desenvolver uma autocrítica sobre meu posicionamento em sala de aula [Entrevistado 1].
>
> Me permitiu analisar outras abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem, diferentes daquelas que utilizo [Entrevistado 11].

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

> O acompanhamento com docente me proporcionou o primeiro contato com os alunos em sala de aula. Ela se mostrou aberta para o meu desenvolvimento no estágio, sempre muito solicita e preocupada, o que facilitou muito a minha participação no mesmo e contribuiu para o meu desenvolvimento em sala de aula [Entrevistado 15].
>
> Por meio do estágio foi possível conhecer melhor a rotina do docente, entendendo o planejamento e funcionamento da disciplina durante o semestre [Entrevistado 7].

> Apesar das limitações devido ao ensino remoto, foi possível acompanhar a disciplina e observar como o professor organizava os materiais e as aulas, sendo que a partir do estágio a atenção esteve voltada para a forma como o professor desenvolveu a disciplina, não para o conteúdo em si. Isso proporcionou uma visão crítica de pontos fortes e também de alguns pontos que podem ser melhorados, podendo servir de exemplo para as aulas que ministrarei no futuro [Entrevistado 8].
>
> O estágio proporcionou a experiência prática da docência, possibilitando o aperfeiçoamento da prática de ensino que muitas vezes é deixada de lado nos cursos de pós-graduação [Entrevistado 13].

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

Percepção negativa ou limitada do estágio docência

A segunda categoria está relacionada com as percepções negativas ou limitada do estágio docência. Assim, foram identificadas duas subcategorias: insatisfação e falta de impacto e limitações de tempo e estrutura. Na primeira subcategoria, insatisfação e falta de impacto, foi percebido pelas falas de alguns dos professores-estagiários a insatisfação com a falta de novidade ou impacto do estágio, sentindo que ele não acrescentou significativamente à sua formação docente.

> Muito pouco ou quase nada. Na verdade, vi as mesmas aulas que já tinha visto na graduação [Entrevistado 5].
>
> Me senti mais uma secretária do que uma docente em formação [Entrevistado 10].

Ainda, foi relatado uma falta de autonomia para a condução das aulas. Isso ocorre, porque muitas das aulas já foram preparadas pelos professores previamente, o que bloqueia as contribuições do estagiário na condução da aula. Para Joaquim *et al*. (2013), essa não é a melhor forma de conduzir um estágio docência, pois acaba adquirindo apenas o base no saber prático.

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

A segunda subcategoria emergida é sobre a limitação de tempo e estrutura. Os entrevistados relataram que realizar o estágio docência em apenas um período de seis meses, não é suficiente para a preparação para a atuação independente em uma sala de aula. Além disso, ao acompanhar apenas um

professor durante esse processo, foi relatado uma limitação sobre as possibilidades metodológicas e de conteúdo.

> [...] um semestre, uma aula por semana e não ter noções sobre o fazer além da sala de aula (planejamento) é insuficiente [Entrevistado 3].
>
> O período de um semestre com uma disciplina, não pode ser capaz de preparar [Entrevistado 5].
>
> Seria uma boa oportunidade se pudéssemos acompanhar mais professores e conhecer diferentes estratégias metodológicas adotadas por eles [Entrevistado 10].

Logo, é possível observar que nessa categoria foi relatado que uma melhor preparação para esse processo de formação é desejada pelos pós-graduandos que realizam o estágio docência na instituição. Isso é justificado porque muitos pós-graduando relataram que a forma de condução do estágio docência em algumas disciplinas está relacionado apenas com a execução da prática e não com a formação docente (JOAQUIM *et al*., 2011; JOAQUIM *et al*., 2013). Contudo, esse cenário pode ser melhorado com a aplicação de metodologias ativas, dado as contribuições geradas por ambas com essa aplicação, (LOVATO *et al*. 2018; DUDLEY, 2013; LIMA *et al*. 2023).

Contribuições específicas do estágio

A terceira categoria está relacionada com as contribuições do estágio para a atuação profissional. Assim, foram identificadas duas subcategorias: metodologia e didática e planejamento e avaliação. Na primeira subcategoria, metodologia e didática, um ponto que foi destacado pelos entrevistados, foi que o estágio docência proporcionou para os entrevistados uma compreensão da profissão do professor como um todo, ou seja, a atuação que ultrapassa os limites da sala de aula. Isso foi demonstrado pelas falas que destacaram que o conhecimento adquirido neste processo foi além da sala de aula, de modo que para alguns, proporcionou um aprendizado amplo sobre todo processo, incluindo os administrativos e didáticos que são requeridos pela profissão, conforme destacado por Perez Estebanez (2020) e Haddad-Adaimi *et al*., (2022). Essa demonstração das atividades extras realizadas pelos docentes, permite ao aluno uma maior institucionalização sobre o que é ser professor, principalmente para aqueles que não possuem experiência com a profissão.

> Proporcionando ótima experiencia e conhecimento de programação de aulas, elaboração de documentos acadêmicos e ministração de aulas [Entrevistado 3].
>
> Permitiu analisar outras abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem [Entrevistado 9].

> Por meio do estágio docência foi possível ter um maior contato com a sala de aula e as atividades desenvolvidas pelo professor, incluindo o uso de sistemas de informações [Entrevistado 11].
>
> Infelizmente devido à pandemia não foi possível a vivência em sala de aula, no entanto, foi possível o acompanhamento de todas as etapas da disciplina durante o semestre, bem como maior entendimento sobre o planejamento de atividades e aulas, por exemplo [Entrevistado 10].

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

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

Em razão do exposto, é possível observar que a utilização de diferentes metodologias ativas e o processo de planejamento e avaliação da disciplina pode contribuir positivamente para a formação do novo profissional.

Sugestões para melhoria do estágio docência

O ponto de interesse nas entrevistas foi a utilização das metodologias ativas durante o processo de formação docente, por meio do estágio docência. Sendo assim, a quarta categoria que emergiu da análise de conteúdo é sobre as sugestões para melhoria do estágio docência, ela é composta por duas subcategorias: integração de metodologias ativas e aprimoramento do programa, por meio da utilização de metodologias ativas.

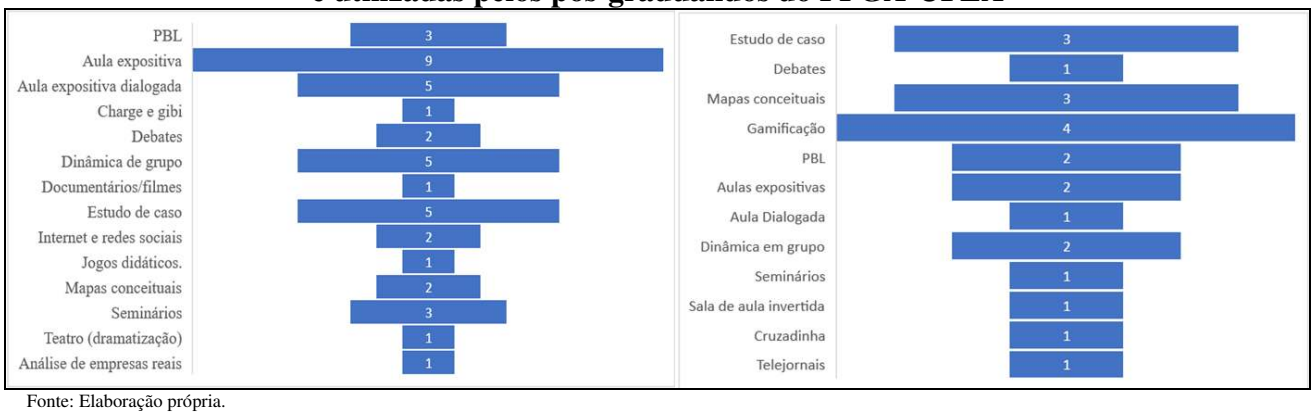
Antes de analisar as subcategorias, vale destacar que foi questionado aos entrevistados sobre o que eles entendem por metodologias ativas e quais foram utilizadas durante o estágio docência. Em relação ao entendimento sobre as metodologias ativas, foi relatado que são metodologias utilizadas durante a aula em que o aluno assume papel central no processo de ensino-aprendizagem. Essa definição geral dada pelos estudantes é coerente com as definições oferecidas pelos autores Pedro, Laurillard e Rapanta (PEDRO, *et al*., 2019; LAURILLARD, 2013; RAPANTA *et al*.2021).

Todos os entrevistados utilizaram termos chaves como ‘estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem’, ‘professores como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem’, ‘alunos

ativos', 'prática' e 'ação', em suas respostas. Esse fato pode ser justificado porque anualmente é ofertado uma disciplina de 'Tópicos Especiais: Métodos de Ensino Baseados no Conceito do Empreendedorismo' na qual é ensinado os conceitos de empreendedorismo, capacitação e formação docente para o ensino superior, com a utilização de metodologias ativas, no referido programa de pós-graduação.

O gráfico1 traz uma relação sobre as metodologias conhecidas pelos pós-graduandos. Observa-se que a aula expositiva é a mais conhecida, isso indica que embora os alunos estejam se informando e aplicando diferentes metodologias, o uso da aula expositiva tradicional ainda é a mais utilizada. Esse resultado indica que muitos dos alunos ainda repliquem as metodologias arcaicas pela qual são instruídos.

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



Fonte: Elaboração própria.

Após essa análise inicial, a primeira subcategoria que emergiu foi a integração das metodologias ativas, de forma que há uma recomendação generalizada para a inclusão de metodologias ativas durante o estágio docência. Os pós-graduandos apontaram que a utilização das metodologias ativas proporciona um maior envolvimento dos alunos, de modo que eles deixam a posição de sujeitos passivos para ativos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao incorporar essas metodologias durante o estágio, foi percebido uma maior aproximação entre o professor estagiário com os alunos, permitindo assim ver quais são as formas mais eficientes para a condução das aulas. Esse resultado corrobora os achados de Hägg e Gabrielsson (2020) e Carvalho *et al*. (2021), ao ser destacado pelos estagiários que ao realizar a observação, reflexão e aplicação das metodologias ativas durante o período de estágio, foi possível colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizado e isso proporcionou uma maior aproximação entre os três atores envolvidos no processo (professor, professor estagiário e aluno).

> Acredito que a aplicação de metodologias ativas contribui tanto para os alunos quanto para os docentes [Entrevistado 5].
>
> [...] as metodologias ativas criam uma aproximação e interação maior do aluno o que permite a nós como futuros docentes entender a identificar as necessidades dos alunos e como ser mais didáticos [Entrevistado 10].

A segunda subcategoria é o aprimoramento do programa. No qual, os entrevistados sugerem que o estágio deveria ser mais estruturado e ter um período mais longo para oferecer uma preparação mais completa para a docência. Ou seja, o estágio docência poderia se beneficiar de uma estrutura mais definida. Isso significa que o estágio deve ter objetivos claros, orientações específicas e uma sequência bem planejada de atividades que conduzam ao desenvolvimento gradual das habilidades docente, e não seguir o processo de repetição de práticas tradicionais. Esse resultado é sustentado pelos achados Joaquim *et al*. (2011) e Joaquim *et al*. (2013).

> O estágio docência deveria ter mais de um semestre, pois quanto mais contato com alunos, melhor é [Entrevistado 1].
>
> Um semestre, uma aula por semana, não é suficiente para preparar alguém para a docência [Entrevistado 10].

Portanto, essa categoria mostrou as sugestões dos pós-graduandos sobre o estágio docência, uma vez que foi ressaltado os benefícios da utilização das metodologias ativas em uma sala de aula, e que essa utilização traz benefícios desde a utilização no estágio-docência, tendo em vista que vai trazer uma maior aproximação com os alunos, sendo que o professor estagiário passa a entender melhor as ‘dores’ dos alunos, propondo mais agilmente soluções para elas. Dessa forma, ao analisar os relatos dos discentes do PPGA, foi possível identificar uma experiência positiva com a aplicação das metodologias ativas, durante o estágio docência. Esse resultado também foi encontrado por Brookfield (2017). Além disso, foi sugerido o aprimoramento do estágio docência, a fim de que a realização dele não fique restrito apenas um semestre e também o treinamento dos professores supervisores para não gerar uma repetição das práticas tradicionais (JOAQUIM *et al*. 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi entender se o estágio docência influência na formação docente de alunos do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA). Para atingi-lo, foi realizada a aplicação de um questionário argumentativo para 15 alunos do programa de mestrado e doutorado em administração da UFLA. As questões do questionário emergiram

de uma revisão da literatura, e o mesmo foi analisado com a aplicação da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Com a aplicação da análise de conteúdo sobre os questionários, observou-se que quatro temas emergiram desse processo, sendo eles referentes percepção positiva do estágio docência, percepção negativa ou limitada do estágio docência, contribuições específicas do estágio e sugestões para melhoria do estágio docência. Percebeu-se que o estágio docência foi o primeiro contato com a sala de aula para muitos discentes da pós-graduação e essa experiência obteve uma maximização de resultados quando foi associada com a aplicação de metodologias ativas. Isso ocorreu, pois a utilização das metodologias ativas permite que o professor tenha um maior entendimento sobre as necessidades dos alunos, tendo em vista que esses assumem um papel de destaque o professor atua como um mediador entre o conhecimento e os alunos.

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

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

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

REFERÊNCIAS

BARAB, S. *et al*. "Game-based curriculum and transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content, and context". **Computers e Education**, vol. 58, n. 1, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BENSON, P. **Teaching and researching**: Autonomy in language learning. London: Routledge, 2013.

BRASIL. **Circular n. 28, de 01 de setembro de 1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <www.mec.com.br>. Acesso em: 13/03/2024.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. London: John Wiley and Sons, 2017.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. "Mestrado e doutorado: o que são?" **CAPES** [2022]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 13/03/2024.

CENII, J. C. *et al*. "Is didactic training essential for professors?". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 27, 2022.

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

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

DUDLEY, P. "Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning". **Teaching and teacher Education**, vol. 34, 2013.

FISCHER, T. "Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração". **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 10, n. 4, 2006.

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

GAVIOLI, L.; MOURÃO, P. R. "Teaching Teachers for Brazilian Universities: A Content Analysis of Scientific Publications Focused on the Sustainability of Stricto Sensu Programs". **Higher Education Studies**, vol. 9, n. 4, 2019.

GODOY, A. S. "Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades". **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 2, 1995.

GUEDES, K. L. *et al*. "A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas". **Administração: Ensino e Pesquisa**, vol. 16, n. 1, 2014.

GUIMARÃES, M. C. S.; SILVA COSTA, E. A. "O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos". **Revista Educação e Formação**, vol. 7, n. 1, 2022.

HADDAD-ADAIMI, M. *et al*. "Internship Assessment and Evaluation in Higher Education". **International Journal on Integrating Technology in Education**, vol. 11, n. 1, 2022.

HÄGG, G.; GABRIELSSON, J. "A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research". **International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research**, vol. 26, n. 5, 2020.

HEISSENBERGER-LEHOFER, K.; KRAMMER, G. "Internship integrated practitioner research projects foster student teachers' professional learning and research orientation: a mixed-methods study in initial teacher education". **European Journal of Teacher Education**, vol. 46, n. 3, 2023.

JOAQUIM, N. F. *et al*. "Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras". **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 15, n. 6, 2011.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. "Tréplica-formação docente ou científica: o que está em destaque nos Programas de Pós-Graduação?". **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 15, n. 6, 2011.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. "Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?". **Educação e Pesquisa**, vol. 39, n. 2, 2013.

LAURILLARD, D. **Rethinking university teaching**: A conversational framework for the effective use of learning technologies. London: Routledge, 2013.

LAVE, J. "Teaching, as learning, in practice". **Mind, Culture, and Activity**, vol. 3, n. 3, 1996.

LIMA, T. B. *et al*. "Aplicação de sala de aula invertida e de tecnologias digitais na educação profissional". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

LOVATO, F. L. *et al*. "Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão". **Acta Scientiae**, vol. 20, n. 2, 2018.

MARIUS-COSTEL, E. "The Didactic Principles and Their Applications in the Didactic Activity". ***Online* Submission**, vol. 7, n. 9, 2010.

MCKINNEY, S E. *et al*. "Developing teachers for high-poverty schools: The role of the internship experience". **Urban Education**, vol. 43, n. 1, 2008.

OLIVEIRA, D. C. "Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização". **Revista de Enfermagem UERJ**, vol. 16, n. 4, 2008.

PARVEEN, S.; MIRZA, N. "Internship program in education: effectiveness, problems and prospects". **International Journal of Learning and Development**, vol. 2, n. 1, 2012.

PEDRO, A. *et al*. "Redesigning initial teacher's education practices with learning scenarios". **The International Journal of Information and Learning Technology**, vol. 36, n. 3, 2019.

RAPANTA, C. *et al*. "Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education". **Postdigital Science and Education**, vol. 3, n. 3, 2021.

RIBEIRO, S. X.; NAGANO, M. S. “On the relation between knowledge management and university-industry-government collaboration in Brazilian national institutes of science and technology”. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, vol. 53, n. 4, 2023.

ROSSONI, A. L. *et al*. “Barriers and facilitators of university-industry collaboration for research, development and innovation: a systematic review”. **Management Review Quarterly**, vol. 74, n. 3, 2024.

SANTOS, K. S.; FERNANDES, R. M. “Formação docente durante a pandemia da covid-19: caracterização de vídeos do youtube sobre competências socioemocionais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

SCHEFFER, D. C. D. *et al*. “O estágio de docência no ensino superior na pós-graduação stricto sensu: o fazer docente e a formação para a cidadania”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 46, 2023.

SILVA, L. M.; PEREIRA, V. B. “As tecnologias digitais da informação e da comunicação e suas contribuições para a metodologia ativa e inclusão digital na educação de jovens e adultos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 45, 2023.

SILVA, P. *et al*. “Stairway to employment? Internships in higher education”. **Higher Education**, vol. 72, 2016.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. “Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer”. **Pesquisa e Debate em Educação**, vol. 10, n. 2, 2020.

TOMLINSON, C. A.; IMBEAU, M. B. **Leading and managing a differentiated classroom**. Arlington: ASCD, 2023.

URQUÍA-GRANDE, E.; PEREZ ESTEBANEZ, R. “Bridging the gaps between higher education and the business world: internships in a faculty of economics and business”. **Education+ Training**, vol. 63, n. 3, 2020.

VERGARA, S. C. “Repensando a relação ensino aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos”. **Organizações e Sociedade**, vol. 10, n. 28, 2003.

WAIN, A. “Learning through reflection”. **British Journal of Midwifery**, vol. 25, n. 10, 2017.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 19 | Nº 55 | Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima