

O Estágio Docente e o Desenvolvimento de Competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba

Autoria: Kenia Cristina Gonçalves dos Santos, Diogo Henrique Helal

RESUMO

A pesquisa analisa como o estágio docência desenvolve competências docentes, com base em Paiva (2007), no Programa de Pós Graduação em Administração da UFPB. No referencial teórico, aborda-se Docência, o Estágio Docência e Competência Docente. A abordagem é qualitativa, e descritivo-explicativa. Foram coletados dados primários e secundários, os primários por meio de entrevistas semiestruturadas, e os secundários, legislação do ensino superior, regulamentações sobre estágio docente, e relatórios de estágio docente. Os resultados indicam que o Programa disponibiliza no mercado profissionais docentes que tiveram suas competências desenvolvidas por meio da prática. A análise revelou a predominância de competências cognitivas e funcionais.

1. INTRODUÇÃO

O avanço nos números da educação superior no Brasil, nos últimos anos, é reflexo da crescente importância com que o tema vem sendo tratado pelos governos, instituições e pela sociedade civil. Grande parte desse avanço deve-se a política da educação superior implementada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio de processos de expansão, interiorização, diversificação e privatização que impulsionaram a educação superior no país.

De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2010ⁱ, os cursos que aparecem em maior proporção são: Administração, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis e Enfermagem, respectivamente. O curso de Administração, em particular, possuía 2.447 cursos espalhados pelo Brasil, de um total de 29.507, sendo responsável por 8,3% do total, divididos entre as áreas de Administração, Comércio Exterior, Marketing, Administração de Empresas, Administração Geral, entre outros.

Além de apresentar o maior número de cursos de ensino superior, o curso de Administração apresenta também o maior número de matrículas realizadas, com um total de 833.876 (13,07%), de um total de 6.379.299, no ano de 2010.

Os números apresentados, de cursos e matrículas, certamente mostram a necessidade de profissionais docentes qualificados. Face ao número de cursos de Administração no país, a demanda por docentes na área é particularmente elevada. Bezerra e Helal (2009), a partir de pesquisa realizada em cursos de Administração em Belo Horizonte, destacam que um dos principais desafios para o recrutamento e seleção de docentes é encontrar professores qualificados, que reúnam a formação profissional (experiência) e a formação acadêmica na área do curso. Neste desafio, os cursos de mestrado, e em particular, os em Administração, tem sido buscados como locais de formação docente universitária.

O Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal da Paraíba é o objeto de estudo deste artigo. Destaque-se que, na formação de docentes, para atender a crescente demanda, os programas de Pós-Graduação tem exercido papel fundamental na formação e desenvolvimento de competências desses profissionais. No intuito de desenvolver essa formação, os programas passaram a incluir em seus currículos a prática de docência, por meio da realização do Estágio Docência, como forma de levar o aluno a uma experiência que permita o desenvolvimento de competência necessária a suas atividades como docente.

A prática docente desenvolvida no estágio docência tem como função o exercício prático da profissão, com o acompanhamento do professor pelo estagiário docente. Tal prática aproxima-se da perspectiva da imitação, permitindo ao estagiário aprender a partir da observação, imitação, reprodução e reelaboração dos modelos entendidos e consagrados na prática como bons (PIMENTA; LIMA, 2011). Instituído em diferentes concepções por cada instituição de ensino superior, o Estágio Docência não apresenta uma legislação comum a todos os estudantes de Pós-Graduação, existindo algumas exigências por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, bem como do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, que estabelece a obrigatoriedade do estágio para quem recebe bolsa de estímulo à formação de recursos humanos de alto nível.

No que se refere ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, cumpre destacar que se trata de um dos mais tradicionais programas de Pós-Graduação brasileiros em Administração, criado em 1976, tendo formado cerca de 500 mestres, estando atualmente na turma de número 38. Em 2012, o mesmo Programa de Pós-Graduação teve o curso de Doutorado aprovado, iniciando sua primeira turma, estando atualmente na turma 2.

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de um estudo que venha a revelar como o Estágio Docência está integralizado nos Programas de Pós-Graduação em Administração. Para tanto, escolheu-se como locus de pesquisa o Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal da Paraíba, e tomou-se como base para análise o modelo teórico conceitual apresentado por Paiva (2007) que envolve os principais atores e competências profissionais em reflexão no momento de formação docente. Tem-se, assim, a seguinte pergunta de pesquisa: como o estágio docência desenvolve competências docentes na formação do pós-graduando em Administração da Universidade Federal da Paraíba?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Docência e Estágio Docente

A crescente expansão do ensino superior, o avanço nos números de IES espalhados pelo país e a ampliação de cursos ofertados atraem cada vez mais interessados em atuar na docência e desperta nos professores a necessidade de buscar uma formação continuada.

Acompanhando o crescimento da demanda e da oferta do profissional docente no mercado tem-se a preocupação com a sua formação. Para tanto, o desenvolvimento da atividade docente no Ensino Superior é assunto contemporâneo, uma vez que, historicamente, a crença é esta: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003). Sendo assim, basta um título de nível superior para a prática da docência. Porém Freire (1996) acredita que a formação docente deve causar a indagação do educador, desafiando-o a aprimorar-se de técnicas de saberes que são necessários a atuação da prática educativa. Para tanto, o docente deve ter um comportamento discente, uma busca por recursos que permita adquirir novas práticas, aprender a pesquisar, um aprendizado contínuo, que permita uma melhor qualificação no exercício de sua função. “É preciso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima” (FREIRE, 1996, p.44).

A responsabilidade principal do professor é desenvolver conteúdos, desenvolvimento esse que deve criar condições para que o aluno adquira as informações, desperte o seu aprendizado, em que o docente deve agir como facilitador do processo de aprendizagem dos alunos (ABREU; MASETTO, 1987). Ainda sobre o papel do docente no processo de aprendizagem, Queiroz (2001) afirma que o papel do professor é fazer com que os alunos adquiram certos saberes, presentes, em geral, nas matérias escolares, participando, além disso, da educação no sentido mais amplo, preparando-o para a vida em sociedade.

Nesse contexto, percebe-se que o professor é um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, que em vez de enfatizar conteúdos, resultados, conceitos e informações mecânicas a serem memorizadas e copiadas, deve reconhecer a importância do processo voltado à valorização da pesquisa e dos trabalhos em grupo, adaptáveis às condições dos alunos, e ao ritmo de aprendizagem individual e grupal, num processo de assimilação do conhecimento (PERRENOUD, 2001). Para Pimenta e Lima (2011), o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento.

Segundo Santos (2006), o que distingue uma profissão é o seu papel social e o conhecimento específico que a legitima. O que faz do professor universitário um profissional diferente dos demais é a capacidade que tem de fazer o outro aprender, agir como mediador, despertando-o para um novo aprendizado, o que justifica a necessidade de possuir vários saberes, diferentes competências e habilidades.

Para Rodrigues (2012), a prática é considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores. O estágio docência na Pós-

Graduação é, portanto, uma oportunidade de praticar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolver competências e oportunizar a reflexão sobre a prática.

O estágio pedagógico permite um primeiro contato com a prática docente e possibilita a aquisição de saber, de saber fazer e de saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano profissional (FREIRE, 2001). Para Pimenta e Lima (2011), a formação do professor dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução da prática modelar, como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Daí percebe-se a importância em vivenciar essa prática com o docente experiente, uma troca de conhecimento entre graduando, pós-graduando e docente que permite um intercâmbio de experiência e permite ao pós-graduando uma inserção no cenário em que pretende atuar.

O exercício de qualquer profissão é prático, e é através desse modelo de imitação, reprodução e, às vezes, de reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons, que o estagiário docente pauta seu processo de desenvolvimento docente, separando o que considera adequado, acrescentando novos modelos e adaptando ao contexto em que se inserem. Nesse cenário, de filtrar e saber dosar o que pode desenvolver sua formação para a atuação docente, é imprescindível à relação docente e estagiário docente. É nessa relação que muitas vezes o docente tem sua figura reproduzida no processo de trocar experiências e filtrar o que pode ser bom para o desenvolvimento do estagiário.

Para Soares (1983, p. 52), a prática de ensino é um “momento privilegiado de vivenciar o movimento dialético: prática-teoria-prática”, sendo, portanto, o estágio docência esse momento de desenvolvimento das competências docentes, onde o estagiário tem a oportunidade de vivenciar o movimento prática-teoria-prática.

O processo de formação de um docente, dentro de um programa de mestrado, não acontece apenas no desempenho do estágio docência. Deve ser composto pela observação e participação em sala de aula, pelas interações com os pares, docentes e orientadores, e pela ação comunicativa, como ele assimila e desenvolve essas competências ao longo da formação.

No desenvolvimento das competências docentes nos programas de Pós-Graduação, percebe-se no cenário atual uma preponderância do incentivo à pesquisa, em detrimento da prática do ensino. Os mestres e doutores são mais capacitados para a pesquisa, tornando-se menos preparados para as exigências da educação de nível superior. Tal fato pode ser percebido pela não integralização em todos os programas de Pós-Graduação da obrigatoriedade do estágio docência.

Percebe-se então as vivências acadêmicas tem relevante papel na formação do mestrando como professor do ensino superior, em particular nas atividades relacionadas à docência e à pesquisa (BARROS e PAIVA, 2013).

A busca por uma formação voltada tanto para a pesquisa quanto para a docência deve ser incentivada pelos Programas de Pós Graduação, favorecendo assim o desenvolvimento de competências e formando docentes mais complexos. De acordo com Barros e Paiva (2013) a vivência em pesquisa tem o objetivo de proporcionar o aluno neófito à pesquisa científica ou aprimorar suas habilidades nesse campo, já a vivência em docência tem como finalidade identificar as competências docentes e a didática necessárias para gerir a sala de aula.

Cabe destacar que ao longo do processo de desenvolvimento das competências docentes, uma figura é indispensável nesse processo, a do professor orientador. É ele o espelho nesse processo de aprendizagem por imitação, bem como o facilitador e dinamizador deste contexto de aprendizado contínuo.

A falta de uniformidade neste processo de desenvolvimento de competências docentes nas universidades brasileiras traz à tona uma realidade: a de que muitos dos docentes universitários, que estão em atividade no país, não passaram por qualquer forma de

treinamento específico que viabilizasse sua atuação como docente, valendo para o exercício da função de exemplos conhecidos e valorização das práticas de seus próprios mestres.

Bastos *et al* (2011) afirmam que:

Geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior, pois se considera suficiente o domínio de conhecimentos específicos; o docente universitário é valorizado pela pesquisa e/ou pelo exercício profissional no campo; ou seja, a formação exigida do professor universitário privilegia o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, pouco se exigindo de domínio de capacidade específica para ensinar.

Esse comportamento acaba levando para as salas de aulas docentes com conhecimento técnico-científico, mas sem competências docentes desenvolvidas.

Fischer (2010, p. 375) corrobora com tal preocupação e avança:

Constata-se que mesmo a formação de professores não tem sido priorizada por todos os programas; e isto é indicado pela escassa oferta de componentes curriculares voltados à qualificação docente. Em todos os programas temos disciplinas, atividades e um trabalho final de dissertação ou tese. Os estágios obrigatórios para bolsistas, em geral, são acompanhados pelo orientador do trabalho final. Não há preparação didática nem suporte pedagógico para o aluno que ensina. E a dimensão profissional da formação de mestres em cursos acadêmicos como fica?

Como forma de reverter essa imagem, o estágio docência deve ser institucionalizado e entendido como a forma de desenvolver ou aprimorar as competências docentes, qual seja, a arte de ensinar, um dos objetivos dos programas de Pós-Graduação.

Competência

Um tema cada vez mais recorrente na Administração contemporânea, seja na área acadêmica ou organizacional, o conceito de competência tornou-se componente essencial para profissionais com foco no resultado.

Como forma de acompanhar as transformações ocorridas nas organizações e nas relações de trabalho, nos trabalhos em grupos, bem como das relações entre as pessoas, e das novas tecnologias de informação e comunicação, o conceito de competência foi evoluindo (ZARIFIAN, 2008). Para Le Boterf (2003), trata-se de um conceito interdisciplinar, ainda em construção e interdisciplinar.

Para Zarifian (2008), competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. O indivíduo, nessa definição, é o responsável por suas ações, detentor do conhecimento necessário e da atitude transformadora no desenvolvimento de suas atividades. Le Boterf (2003) a define como a prática do que se sabe em certo contexto, geralmente marcado pelas relações de trabalho, pela cultura organizacional, pelas contingências, por diversas limitações, traduzindo-se em ação, em saber ser e, daí, a mobilizar conhecimentos em diferentes situações.

Reflexo das discussões sobre o tema e da realidade cada vez mais imprevisíveis, Zarifian (2008) afirma que competência exige do indivíduo a capacidade de assumir iniciativas, estar além do prescrito, onde é necessário compreender e dominar situações em constante mutação, exigindo do mesmo responsabilidade por suas ações e reconhecimento.

Segundo Perrenoud *et al* (2002), competência é definida atualmente como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, que são mobilizadas de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Desaulniers (1997), contudo, vê o conceito de competência de modo mais ampliado. Para a autora, o processo de construção e desenvolvimento de competências, baseado nas habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo, com ênfase na capacidade de crítica e de autonomia, no espírito de iniciativa, na responsabilidade e na flexibilidade em face da mudança e do inusitado, implica rupturas tanto na dinâmica interna dos espaços institucionais voltados a esse tipo de formação, como também na própria dinâmica dos demais espaços sociais em que esse indivíduo atua como cidadão. Há um reflexo, portanto, em todos os campos de atuação do indivíduo, não só no desempenhar da função docente.

Competência Docente

No meio acadêmico, o docente é o responsável por conduzir o processo de aprendizagem dos discentes. Cabe a ele desenvolver e aplicar suas competências de forma que o habilite a ser um educador, o principal responsável pelo processo de envolvimento dos discentes, através do domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica, comprometimento, planejamento, ética, capacidade de despertá-los para a aprendizagem.

Para Perrenoud (2000), o processo de ensino e o exercício da docência envolvem o desenvolvimento artesanal dos saberes, o tornar passíveis de ensino, exercício e avaliação pelos discentes, com os recursos disponíveis, no ambiente acadêmico que está inserido. Algo, portanto, mais amplo que a justaposição de competência acadêmica e pedagógica.

Ressalte-se, no entanto, que o processo de formação docente, vislumbrado a partir do desenvolvimento das competências, é um processo influenciado pela formação inicial, pela formação contínua, por meio da prática, do “saber de experiência”, ou seja, de toda a vivência e influências absorvidas pelo ambiente ao longo de sua formação. Considera-se que esse conjunto de experiência é fator determinante na forma como o docente aprendeu e de como usará esse aprendizado ao exercer a docência.

Masetto (2003) afirma que o processo ensino-aprendizagem deve ser visto como objetivo principal da docência, estando diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos. Para o autor, é necessário aos docentes terem clareza sobre o que significa aprender, como aprender a aprender constantemente, como se aprende na educação superior e quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas, conhecido como andragogia.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, proveniente da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Cabe, assim, ao docente desenvolver tais capacidades adquiridas ao longo da vida para usá-las nas mais diversas situações do cotidiano docente.

Nesse contexto, Paiva e Melo (2008, p.45) competência profissional referem-se a:

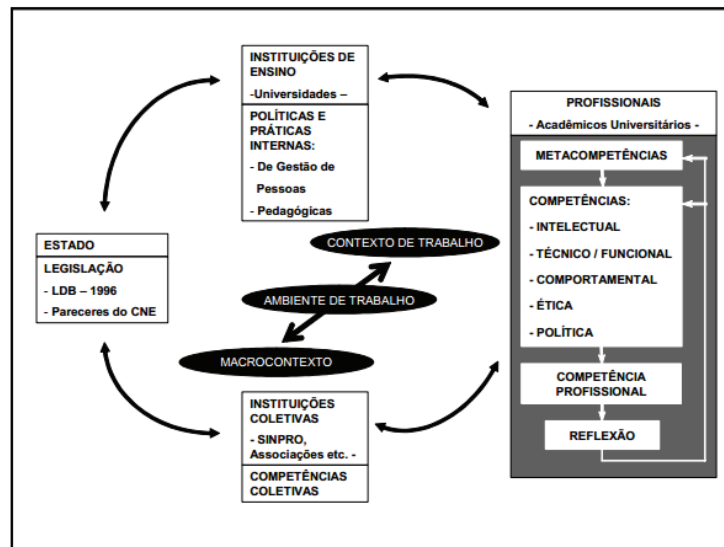
Mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos, individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário).

Referem-se, portanto, à reunião de saberes e habilidades, que se delinea a partir de uma realidade influenciada da relação, bem como do contexto do trabalho e ambiente, dos atores. Tais influências resultam diretamente no desenvolvimento dos diferentes tipos de competências profissionais, como veremos ao longo desta pesquisa.

Esta definição tomou por base os estudos de Cheetham e Chivers (1998), sobre competências profissionais. Paiva e Melo (2008) destacam a aplicabilidade do modelo de Cheetham e Chivers, e incorpora mais uma competência ao modelo: a política.

Considera-se que o elemento político é presente nos Programas de Pós-Graduação e que o estágio docente deve considerar tal aspecto na formação profissional dos mestrands. Por esta razão, escolheu-se o modelo de Paiva (2007) como base para a análise neste artigo. O modelo está apresentado a seguir, na figura 1, com seus respectivos componentes.

Figura 1 – Modelo Teórico Conceitual Proposto para a Pesquisa



Fonte: Adaptado de Paiva, 2007.

Vejamos, de acordo com a autora, os componentes de cada tipo de competências:

Competência cognitiva/conhecimento – corresponde à competência técnica, teórica e especialista, voltada ao conhecimento base da profissão; conhecimento prático e tácito; conhecimento procedural, ligado a rotinas básicas, o como, o quê, quem, quando etc; conhecimento contextual e, por fim, as habilidades de aplicação do conhecimento, capacidade de síntese, transferência e contextualização do assunto abordado.

Competência funcional – conjunto de funções específicas da atividade; processual/organizacional/administrativa, relacionada à habilidade de planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução e Administração do próprio tempo; capacidade mental, em ler e escrever, operar com números etc; e capacidade física, coordenação, destreza manual entre outras.

Competência comportamental – habilidade social/vocacional, relacionadas à autoconfiança, persistência controle emocional etc; e habilidade intraprofissional, incluídos a coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional entre outras.

Competência ética – relacionada aos valores pessoais, aderência a leis, códigos morais e religiosos; a habilidades profissionais, adoção de condutas apropriadas, foco no cliente, sensibilidade ambiental, julgamentos sobre os colegas etc.

Competência política – ligada às habilidades pessoais, profissionais, organizacionais e sociais acerca da percepção dos jogos políticos, adoção de comportamento apropriado diante das estruturas de poder das organizações, domínio e fluência nas fontes pessoais, entre outras habilidades relacionadas às relações de poder existentes no ambiente (PAIVA, 2007).

Sobre essas competências estariam as metacompetências e as transcompetências, as quais poderiam ser exemplificadas por: comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão.

O estudo de Paiva (2007) buscou explorar a relação entre os processos envolvidos na gestão de competências acadêmicas e na profissionalização docente. A pesquisa ocorreu em IES mineiras, públicas e privadas, e os resultados indicam que, individualmente, os professores mobilizam mais de uma competência profissional simultaneamente, característica da própria interatividade da profissão docente. Acredita-se que tal simultaneidade e interatividade também ocorram no desenvolvimento das competências docentes, quando da realização do estágio docente por parte dos mestrands. Os resultados indicaram ainda uma fraca mobilização coletiva no que se refere às políticas de gestão de pessoas e competências. Tal fragilidade é também de se esperar nos resultados desse artigo. Não há indícios de que as Associações Coletivas dos Pós-Graduandos tenha se preocupado com o desenvolvimento de competências docentes nos programas de Pós-Graduação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa está relacionada ao paradigma interpretativista. Classifica-se a presente pesquisa como qualitativa básica, uma vez que há o interesse em compreender como as pessoas, nesse caso os atores envolvidos na pesquisa (estudantes, professores e coordenadores), interpretam suas experiências, como constroem seu mundo e o significado que eles atribuem às suas experiências (MERRIAN, 2009). A pesquisa se configura ainda como descritivo-explicativa.

Contexto e Sujeito da Pesquisa

Nesta pesquisa, utilizou-se da seleção dos sujeitos por critérios, quando da seleção dos mestrands e professores. Adotou-se o grau de “saturação dos dados” para a definição do número de entrevistados.

Além deste aspecto, os estagiários docentes e professores selecionados atenderam a alguns critérios conforme apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Critérios para seleção da amostra

Critérios	
Mestrando/Estagiário Docente	Professores
- Ter cursado a disciplina de Estágio docência; - Ter sido aprovado na disciplina de Estágio docência; - Ser aluno das turmas 35 ou 36 do PPGA;	- Ser professor do PPGA; - Ter sido acompanhado por algum estagiário docente das turmas 35 ou 36 nas disciplinas da graduação em Administração da UFPB.

Fonte: Elaboração própria (2013).

Foram ainda entrevistados os dois coordenadores do Programa em questão, a coordenação de pós-graduação, da Pro Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa (PRPG) da UFPB e um representante da Associação Nacional de Pós Graduandos (ANPG).

Ao final da coleta de dados, a pesquisa foi realizada com quinze pessoas, assim identificados: oito estagiários docentes/mestrands (EST), 3 professores orientadores (PRO), 2 coordenadores do Programa (CO), um representante da PRPG (PR) e um da ANPG (AN).

Técnicas de Coleta e Análise dos Dados

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado específico com os atores citados anteriormente. As entrevistas foram realizadas nas cidades de

Campina Grande, João Pessoa e Recife, ocorrendo no domicílio do entrevistado, nas salas do departamento ou coordenação do PPGA/UFPB e na sala da ANPG, na UFPE. Com cinco roteiros de entrevistas diferentes, buscou-se captar dos entrevistados questionamentos específicos de sua interação com o objeto de estudo.

Quanto ao acesso às informações, após a coleta dos dados, deu-se início à fase de análise. Com os dados secundários, foi realizada uma análise documental e os dados primários foram transcritos na íntegra das entrevistas gravadas e categorizadas de acordo com os temas abordados, com base no modelo teórico-conceitual apresentado por Paiva (2007). Os dados foram analisados com base na análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011). Trata-se de uma análise “transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos” (BARDIN, 2011, p. 222).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A UFPB e o Estágio Docência

A Resolução 26/1999 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, foi o primeiro instrumento a regulamentar o estágio docência nos cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB. Em cinco artigos o então presidente do CONSEPE, considerando a necessidade de integrar graduação e Pós-Graduação na UFPB e com o objetivo de aperfeiçoar a formação de estudantes de Pós-Graduação para o exercício da docência em nível do ensino superior na referida IES, resolveu instituir o estágio docência.

Para esta Resolução, a implementação do estágio docência foi elaborado conforme seu *caput*, buscando integrar graduação e Pós-Graduação, refletindo assim na possibilidade de melhoria do ensino da graduação. Sobre sua regulamentação ela versa,

Art. 1º Regular na Universidade Federal da Paraíba o Estágio Docência, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da formação de estudantes de Pós-Graduação para o exercício da docência em nível do ensino superior, conforme previsto no § 1º do artigo 42 do Regulamento Geral dos Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB.

Parágrafo único. O Estágio Docência de que trata o *caput* deste artigo será obrigatório para todos os alunos bolsistas, regularmente matriculados em Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* desta Universidade, contemplados pelo Programa de Demanda Social da CAPES, conforme diretriz estabelecida por essa agência de fomento.

Percebe-se com os artigos citados que, no âmbito da UFPB, a instituição do estágio docência, deu-se pela necessidade de aperfeiçoar a formação de corpo docente para atuação em nível superior, podendo ser exercido por mestrandos e doutorandos, sendo obrigatório, a princípio, apenas para os bolsistas da CAPES. Promulgada em 1999, essa resolução expõe a necessidade de capacitar o corpo docente para a atuação, e a preocupação da UFPB para com essa formação nos seus Programas.

Atualmente regido pela Resolução nº 12/2000, que alterou a Resolução nº 43/96 do CONSEPE, o Regulamento Geral dos Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB, apresenta na íntegra os seguintes artigos, na Seção III – do Regime Didático-Científico - Sub-Seção I - da Estrutura Curricular, a saber:

Art. 42. Será oferecida, necessariamente, a todos os alunos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* a oportunidade de cursarem uma ou mais disciplinas didático-pedagógicas de caráter teórico, no total de quatro créditos, em caráter optativo ou obrigatório, conforme a especificação de suas estruturas curriculares.

Art. 43. Os alunos regularmente matriculados nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* poderão, oportunamente, cumprir o Estágio Docência com o objetivo de se aperfeiçoarem para o exercício da docência em nível do ensino superior.

Parágrafo único. O Estágio Docência será regulamentado pelo Colegiado do Programa, obedecidas às normas vigentes na UFPB (CONSEPE, 2000).

Assim sendo, a UFPB instituiu o estágio docência em todos os seus Programas de Pós-Graduação, como forma de aperfeiçoar os alunos para o exercício da docência em nível superior, dando a cada Programa autonomia para regulamentar de acordo com as suas necessidades, porém dentro das normas apresentadas.

No PPGA, até o ano de 2012, não existia obrigatoriedade de realização de estágio docência no PPGA, salvo exceção dos bolsistas da CAPES, como visto anteriormente. Com isso, segundo a fala do entrevistado CO02, que representa o PPGA, gerava-se descontentamento entre os mestrandos que reclamavam que determinadas bolsas de estudo eram favorecidas por não precisar fazer o estágio docência: “mais a minha bolsa é da CAPES a bolsa do CNPQ é melhor por que não precisa fazer estágio docência, então ficava essa briga entre eles” (CO02).

Para a entrevistada PR01, que representa a PRPG, é importante a formação através da vivência acadêmica no estágio docência, pois o aluno já está inserido neste ambiente e deve buscar a sua formação por excelência, com isso:

É importante tanto para o mestrando quanto para o doutorando que eles vejam o estágio docência como uma oportunidade de ter contato com o aluno, de entrar em contato com a realidade da formação, para que possa fazer um exercício desde a Pós-Graduação na docência (PR01).

O estágio docência no PPGA, da Universidade Federal da Paraíba é regulamentado pela Resolução nº 01/2012. Em seu art. 1º apresenta o estágio docência como uma atividade de formação obrigatória para os alunos matriculados nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado do PPGA. Consiste em refletir e vivenciar as práticas docentes na universidade, visando à formação de competências e habilidade de docentes de ensino superior com níveis de mestrado e doutorado.

O Estágio Docente, implantado como uma atividade complementar e obrigatório no Programa, é visto como um diferencial na formação dos futuros docentes, conforme fala do entrevistado CO02:

Por que o nosso Programa tem essa preocupação em está formando um professor que vai futuramente atuar na graduação em nível superior e talvez isso seja até um fator interessante que tem mostrado o bom desempenho dos nossos alunos em concursos públicos e que a gente tenha uma preparação dos alunos (CO02).

O estágio docência é o momento da Pós-Graduação em que o aluno tem a possibilidade de vivenciar a prática docente; quando ele deixa de lado seu papel de aluno, estudante, docente em formação e passa a ser visto e agir como um profissional, tendo um novo papel dentro do contexto da Pós-Graduação,

É então o único momento do curso efetivo que ele vivencia todas as experiências de professor, [...] o estágio docência tem o papel fundamental na formação do aluno por causa disso ele vai viver aí ao longo do semestre, todas as experiências do que é ser professor, observando o professor vivendo, relacionando com os alunos, e com isso aprendendo de fato até de lidar com essas dificuldades e todas essas especificidades que envolvem a educação superior (CO02).

Essas vivências e experiências refletem no desenvolvimento das competências necessárias para uma atuação docente. O PPGA, inclusive, prevê que competências devem ser desenvolvidas nos alunos, por meio do estágio docência.

No âmbito da PRPG, a efetividade do estágio docência para o pós-graduando permite vivenciar a prática do que foi visto ao longo da formação. Para a PRPG, nesse momento:

o mestrando e o doutorando vai ter contato com a legislação, ele vai ter contato com o projeto político pedagógico do curso [...], onde há fragilidade no processo de graduação [...] eles vão estar sentindo, eles vão estar vivendo os problemas na academia no processo de formação, e isso é importante também que eles desenvolvam uma sensibilidade, e essa sensibilidade que ela seja diferenciada, vinculada a problemas reais de cada curso (PR01).

Segundo os coordenadores do Programa estudado, espera-se que o mestrando realize algumas atividades durante o estágio docente:

Eu acho que ele deve participar de todas as etapas do processo pedagógico e as etapas do processo pedagógico clássicas, tá nos textos de pedagogia é: **planejamento, avaliação, ministrar aula, gerenciar relacionamento humano no sentido pleno relacionamento, com aluno relacionamento com outros colegas, relacionamento com a equipe administrativa** (CO01)

No estágio docência a função do aluno é **acompanhar o professor nas atividades de sala de aula e planejar com os professores algumas atividades**, [...] pode ser que em determinados dias o professor solicita ao aluno que ele **operacionalize determinados conteúdos** Programado para que o próprio professor possa avaliar a postura do aluno o desempenho dele no ambiente, (CO02).

A seguir, resume-se as ações esperadas a serem desempenhadas no estágio docente e sua relação com as competências:

Quadro 2 – Classificação das competências citadas pelos coordenadores do PPGA

Relato dos coordenadores do PPGA	Classificação da competência
planejamento, avaliação, ministrar aula	Competência Funcional
gerenciar relacionamento humano no sentido pleno relacionamento, com aluno relacionamento com outros colegas, relacionamento com a equipe administrativa	Competência Comportamental e Política
acompanhar o professor nas atividades de sala de aula e planejar com os professores algumas atividades,	Competência Cognitiva e Funcional
operacionalize determinados conteúdos Programado para que o próprio professor possa avaliar a postura do aluno o desempenho dele no ambiente	Competência Cognitiva e Funcional
o professor pode pedir pra um aluno aplicar um trabalho	Competência Funcional

Fonte: elaboração própria (2013)

Percebe-se a predominância de competências cognitiva e funcional, sendo identificadas ainda características relacionadas à competência comportamental e política. Não foi identificado característica de classificação de competências éticas.

O Estágio Docência na Visão de Mestrandos e Orientadores

Sobre a relação da disciplina acompanhada no estágio docência com a linha de pesquisa dos estudos no PPGA, temos que, dos oito entrevistados, apenas três afirmaram que a disciplina não compõe sua linha de pesquisa no mestrado. O EST03 afirma que “apesar de fazer parte de outro curso à disciplina de estágio docência foi bastante útil para o meu

aprendizado. Os conteúdos tratados por ela estavam intimamente ligados à minha pesquisa e a área em geral”.

Apresentou-se como uma das maiores dificuldades, pelos pós-graduandos, bem como pelos professores-orientadores, o não alinhamento entre disciplina do estágio docência e linha de pesquisa no mestrado.

Na visão do estagiário EST08, “já temos muita coisa para estudar durante o mestrado, e fazer o estágio em uma área diferente da minha dissertação foi complicado, porque eu não tinha muito tempo pra estudar o assunto novo, me deixava insegura mesmo”.

Sobre as dificuldades no decorrer das atividades do estágio docência, relatou-se:

As falhas na comunicação com o professor foram sem dúvida a maior dificuldade, provavelmente devido a esse problema não foi possível realizar as atividades que eram esperadas no estágio. Acredito que faltou orientação por parte do PPGA aos professores que acolheriam os estagiários docentes, o meu orientador por vir de outra área estava habituado a outra forma de lidar com os estagiários e sempre se mostrava surpreso quando eu dizia que deveria fazer algo. Seria interessante informar aos professores a respeito das competências que eles deveriam ajudar a construir durante o período de estágio (EST03).

Bem, vou dividir essa pergunta em dois aspectos: o subjetivo e o objetivo. No subjetivo eu diria que a minha maior dificuldades foram o receio e a insegurança de nunca ter ministrado aula para uma turma tão numerosa quanto a que tive, cerca de 45 pessoas. No objetivo, diria que a maior dificuldade está na estrutura física que o professor tem disponível para dar aula. Faltam recursos tecnológicos, uma boa sala de aula e livros atualizados disponíveis para a prática pedagógica (EST01).

Essas falas relatam experiências enriquecedoras para a formação do docente, conhecer o ambiente docente que pretende atuar, as dificuldades, os fatores internos que influenciam diretamente a atuação do profissional, bem como os desafios pessoais, internos, ligados ao não domínio das habilidades e competências cognitivas e comportamentais faz com que o aprendizado se der na prática.

Algumas dessas dificuldades poderiam ter sido evitadas, se houvesse entre estagiário docente e professor-orientador uma relação de aprendizado, de condução efetiva ao desenvolvimento das competências necessárias a atuação docente, orientar o estágio conforme já relatado anteriormente pela coordenação do PPGA, delegando a ele as responsabilidades de forma adequada. É possível supor, contudo, que a inserção da nova cultura que está sendo disseminada no Programa será percebida na formação das novas turmas, quando, a partir do acompanhamento mais efetivo da recém-formada coordenação de estágio, problemas dessa ordem não mais aconteçam no PPGA.

Vejamos agora, no quadro 3, a classificação das competências desenvolvidas pelos demais mestrandos, com base nas competências apresentadas por Paiva (2008), que foi adaptada e utilizada como modelo nessa pesquisa.

Quadro 3 – Classificação das competências desenvolvidas pelos estagiários docente

Código	Competência citadas como desenvolvidas	Tipo de competência de acordo com Paiva (2008)
EST01	1. fazer um plano de aula 2. organizar o trabalho pedagógico 3. conviver em equipe e não menosprezar o conhecimento individual 4. perceber modos estratégicos de conduzir com eficácia os trabalhos em sala de aula	1. Funcional 2. Cognitiva 3. Comportamental e política 4. Funcional
EST02	1. ampliei meu conhecimento sobre o que realmente é uma carreira docente,	1. Cognitiva 2. Cognitiva e funcional

	2. sobre técnicas de ensino e métodos de aprendizagem	
EST03	Nenhuma	
EST04	1. desenvolvimento de questões de provas, correção de provas 2. postura em sala de aula 3. controle do tempo de exposição de conteúdo 4. fiscalização de provas	1. Funcional 2. Comportamental 3. Funcional 4. Funcional
EST05	1. “ministramento” (sic) de aula 2. elaboração e preenchimento da caderneta, 3. elaboração de plano de aula 4. elaboração de questões para os alunos 5. saber se comportar dentro de sala de aula	1. Funcional 2. Funcional 3. Funcional 4. Funcional 5. Comportamental
EST06	1. a maneira de lidar com o aluno 2. tive que seduzir muito aluno para que eles confiassem na minha aula”	1. Comportamental 2. Comportamental
EST07	1. preparação de aula 2. preparar o conteúdo que será ministrado 3. elaborar e corrigir provas 4. aprender a controlar a turma, saber o que fazer com eles 5. capacidade de adaptação, faz o planejamento, mas as vezes o que planejou não é possível fazer, saber se adequar a isso, a turma	1. Funcional 2. Funcional 3. Funcional 4. Comportamental 5. Funcional/Cognitivo
EST08	1. elaborei e ministrei aula 2. atividade para a turma 3. orientei exercício 4. elaborei questão de prova 5. perdi o medo da turma 6. achar o tom de voz 7. saber se impor mesmo	1. Funcional 2. Funcional 3. Funcional 4. Funcional 5. Comportamental 6. Comportamental 7. Comportamental

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

É percebido ao longo de todas as falas apresentadas que esse momento é único na formação para a docência do mestrando. Trata-se de um momento de aprendizado, de errar, de conhecer o mercado em que se deseja atuar. Por essa razão é visto cada vez mais pelo mercado como primordial na preparação desse corpo docente.

O Estágio Docência na Visão das Instituições Coletivas: a visão da ANPG

A Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG – é a entidade que representa os pós-graduandos brasileiros, fazendo parte de uma rede de Associações de Pós-Graduandos que estão espalhadas ao longo do território nacional. Em seu estatuto apresenta:

Art. 1º - A Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG – fundada em 12 de julho de 1986, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, sem filiação político-partidária, independente de órgãos públicos e governamentais, e de duração por prazo indeterminado.

Art. 2º - A ANPG é a entidade máxima de representação e coordenação dos pós-graduandos matriculados nas instituições de pesquisa, universidades ou estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, do país.

Para os fins deste artigo, foi entrevistado o vice-presidente da região NE, no intuito de identificar como a entidade se posiciona em relação ao estágio docência.

Percebe-se inicialmente que o seu estatuto, não faz referência a essa atividade na Pós-Graduação.

Partindo para a análise dos dados primários relacionado à ANPG, buscou-se a percepção da instituição como um todo sobre o estágio docência:

Um importante espaço e oportunidade do pós-graduando obter uma maior intimidade e experiência com o ambiente do ensino. Pois, a meu ver, a Pós-Graduação, no caso mestrado e doutorado, forma os futuros professores-pesquisadores (AN01).

Percebe-se com isso a visão da ANPG para a orientação da Pós-Graduação em oferecer ao mercado professores, com experiência no ambiente acadêmico.

No que se refere à importância da integralização do estágio docência nos Programas de Pós-Graduação, a ANPG acredita ser:

Fundamental. Inicialmente para os pós-graduandos que desejam ao término de vossas formações, ingressarem efetivamente na carreira docente. O estágio docência possibilita um primeiro contato com esse universo.

Questionado sobre quais competências docentes pode ser desenvolvidas no estágio docência, apresentou-se as seguintes: “disciplina, pontualidade, compromisso, aprofundamento de algumas temáticas basilares que são tratadas e conseqüentemente absorvidas no campo do ensino, senso crítico, dentre outras”. Tem-se com essa relação à predominância de competências ética e comportamental.

Por fim, ressalte-se que os resultados dessa pesquisa coadunam com outras sobre estágio docente. Joaquim (2011), por exemplo, concluiu que o estágio docência traz novos desafios aos alunos de Pós-Graduação. A autora considera ainda que o desenvolvimento da didática e o contato estreito com a relação aluno-professor foi ingrediente fundamental para o desenvolvimento de habilidades que serão ainda mais aprimoradas no exercício da profissão de educador. Tratam-se de resultados coerentes com o aqui apresentado, que também revelou a importância da relação entre estagiário e professor-orientador, e da forma como ambos se relacionam e direcionam o processo de aprendizagem desse futuro docente.

Patrus e Lima (2012, p.3), por sua vez, destacaram que,

Mesmo em reputadas universidades, não é incomum que os orientadores transfiram para os orientados a condução de (grande) parte das aulas, realização e avaliação da aprendizagem que estão sob a sua responsabilidade, na graduação.

Destaque-se, contudo que o comportamento mencionado acima não foi identificado na execução do estágio docência do PPGA, pelo menos na percepção dos entrevistados. Professores-orientadores e estagiários relataram o trabalho em conjunto, a partir de atividades delegadas e ações compartilhadas, tendo os dois atores exercidos o verdadeiro papel na execução do estágio.

5. CONCLUSÕES

Ao longo dessa pesquisa buscou-se responder ao seguinte questionamento: como o estágio docência desenvolve competências docentes na formação do pós-graduando em Administração, da Universidade Federal da Paraíba? Nesse intuito adotou-se o modelo de competências proposto por Paiva (2007), buscando identificar a percepção de todos os atores envolvidos no processo.

Os dados primários foram transcritos e analisados conforme modelo adotado. A classificação das atividades, habilidades e competências desenvolvidas ao longo do estágio e relatadas na entrevista permitiu-nos uma visão sobre as principais atividades desenvolvidas pelos estagiários, destacando o alinhamento entre as dez citadas pelo PPGA com as relatadas pelos pós-graduandos, com predominância de competências funcional, cognitiva e

comportamental. Não foi percebido desenvolvimento de competências éticas e política nas falas dos estagiários. Apenas a PRPG relata sobre a importância de formar docentes com valores éticos e morais que foram esquecidos na profissão. A ANPG também citou as competências éticas como essenciais ao docente, tais como: disciplina, comprometimento e pontualidade; e como necessárias o seu desenvolvimento no estágio docência.

A análise dos relatos nas entrevistas e relatórios dos estagiários docentes nos leva a acreditar que o mestrando que passou por essa experiência de forma positiva, que refletiu diretamente na sua formação e desenvolvimentos das competências necessárias a atuação docente no ensino superior. Essa experiência deve refletir positivamente na sua atuação.

Várias habilidades e competências foram desenvolvidas pelos estagiários, e relatadas em frases como: “conviver em equipe e não menosprezar o conhecimento individual”, “ampliei meu conhecimento sobre o que realmente é uma carreira docente”, “perceber modos estratégicos de conduzir com eficácia os trabalhos em sala de aula”, “a maneira de lidar com o aluno”, “seduzir muito o aluno para que eles confiassem na minha aula” e “capacidade de adaptação, faz o planejamento, mas às vezes o que planejou não é possível fazer, saber se adequar a isso, a turma”. Tais relatos são exemplos de ações e atividades desempenhadas pelos pós-graduandos que fazem com que eles se sintam mais seguros e preparados para despertar o aprendizado no graduando.

Os momentos de práticas docentes vivenciados como: ministrar aula, elaborar questão de prova, bem como os momentos de interação com o professor-orientador, os feedbacks recebidos e relatados pelos estagiários tendem a promover uma maior aprendizagem e um conhecimento inovador. Tais contextos de interação social, e de “comunidades de prática”, promovem no estagiário, bem como em quem passa por uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento de competências, um processo de reflexão (SILVA e DAVEL, 2007).

Tavares (2005) apresenta que um dos grandes desafios das sociedades dos nossos dias é esse processo de formação docente e investigação da relação ensino-aprendizagem, semelhante ao discurso da representante da PRPG, que acredita que nesse processo estão os desafios de formar docentes com os valores éticos, moral e valorização do conhecimento.

Em relação às competências citadas no modelo escolhido para estruturar essa pesquisa, percebe-se nos relatos das experiências vividas pelos estagiários, uma predominância de competências funcional e cognitiva, refletindo a ênfase existente na visão dos coordenadores e orientadores do Programa.

Por fim, acredita-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados, pois descrevemos o processo de institucionalização do estágio docência no PPGA, identificando as competências que o mesmo se propõe a desenvolver ao ser integralizado e agora obrigatório ao pós-graduando do PPGA; apresentamos as perspectivas dos estagiários ao realizar o estágio, e identificamos e classificamos de acordo com o modelo adotado as competências apresentadas pelos pós-graduandos como desenvolvidas e na visão dos professores como se deve acompanhar e orientar o estagiário nesse momento de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M., MASSETO, M.O **O professor universitário em aula**. SP: MG Editores, 1987.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, L.; PAIVA, K. Impactos de Vivências Acadêmicas nas Competências Profissionais: percepções de egressos de um curso de mestrado em Administração. **Teoria e Prática em Administração**, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2013.
- BASTOS, A. *et al* . Réplica 1 - formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão?. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 15, n. 6, dez. 2011 .

BEZERRA, S.; HELAL, D. H. Os Desafios do Recrutamento e Seleção de Docentes do Curso Superior de Administração. XXXIII EnANPAD. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

CHEETHAM, G., CHIVERS, G. The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, 22(7), 267-276, 1998.

DESAULNIERS, J. Formação, competência e cidadania. **Educ. Soc.** 1997, vol.18, n.60.

FISCHER, T. Tréplica - reimaginar a Pós-Graduação: resgatando o elo perdido. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 14, n. 2, abr. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>, Acesso em: 23 de dezembro de 2012.

JOAQUIM, N. **Desafios da formação docente: Estágio Docência e a prática de ensino em Administração**. Dissertação de Mestrado. Administração – UFLA, 2011.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. P. Alegre: Artmed, 2003.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. SP: Summus, 2003.

MERRIAN, S. B. **Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e a Profissão Docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais**. Tese, Administração, UFMG, 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v.12, n 2, 2008.

PATRUS, Roberto; LIMA, Manolita C. Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração: Contradições e Alternativas. **Anais...** EnANPAD, 2012

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. P. Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. P. Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para ensinar no Século XXI**. P. Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e Docência**. 6. Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, G. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

RODRIGUES, Â. **A Formação de Formadores para a prática na Formação Inicial de professores**. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/arodrigues.pdf>. Acesso em 17 Set.. 2012

SANTOS, A. A. P. O Papel do Estágio na Formação de Professores: desafios e perspectivas. in: ENANPED 2006. **Anais...** 2006, Cuiabá: PROVIVAS - UFMT, 2006. p. 1-14.

SILVA, J. C. S.; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexivas em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas**, 47(3), 53-65, 2007.

SOARES, M. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação**. Encontro Nacional de Prática de Ensino, São Paulo: FE/USP, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, J. **Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento**. http://www2.dce.ua.pt/daes_pt_artigo_brasil.pdf. Acesso em 11 de set. 2012.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2008.

ⁱ Censo da Educação Superior 2011 – Dados divulgados em outubro de 2012.