

Estágio Docência: Reflexões sobre o tornar-se professor de Administração

Autoria: Aghata Karoliny Ribeiro Gonsalves, Priscila Keller Pires, Barla Leosi Testoni, Karina Matheus dos Santos Faraco, Milton Freitas Borges

Resumo: Este trabalho contempla a reflexão de um grupo de estudantes de pós-graduação em Administração de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina sobre a formação e a prática docente vivenciada por estes, em um projeto de extensão de curso complementar em administração. O artigo aborda no referencial teórico conceitos sobre educação, o papel do professor e a formação docente, contextualizando o papel do estágio docente nesta trajetória formativa nos cursos de pós-graduação em Administração. Partindo da experiência vivenciada e da reflexão sobre o estágio docente por este grupo de estudantes, a metodologia utilizada como método de coleta de dados o grupo focal e reflexões coletivas, a partir de experiências semelhantes. Ficou evidente na reflexão realizada a importância de maior preparo e apoio aos novos docentes, através de disciplinas e cursos de docência, necessidade de maior troca de experiências com outros docentes, sistematização de experiências anteriores e necessidade de gerar mais espaços e formas de reflexões sobre as práticas docentes.

Palavras-Chave: Estágio docência, Formação docente, Reflexão, Aprendizagem.

1. Introdução

O ensino de Administração no Brasil cresceu consideravelmente no século XX, advindo da intensa urbanização, aumentando a pressão pela demanda de serviços urbanos, estando à educação entre estes (BERTERO, 2006). Atualmente, conforme Censo do Ensino Superior de 2012 (INEP, 2012), temos no Brasil cerca de 31.866 mil cursos de graduação, com um total de 7.037.688 alunos matriculados, sendo o curso de administração com mais alunos matriculados no ensino superior do país. Portanto, discutir a formação dos docentes que serão professores destes futuros profissionais apresenta-se como prática reflexiva extremamente relevante.

A Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o dispositivo constitucional do país que regulamenta o sistema educacional. Em seu artigo 66, estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior deve ser realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Desde 1999 o governo federal recomenda, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), a criação da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, como também regulamenta a obrigatoriedade de participação em estágio docente sob sua tutela (JOAQUIM, et. al. 2011).

Como forma de levar o aluno a uma experiência que permita o desenvolvimento das competências necessárias às suas atividades como professoras, o estágio docência na pós-graduação é “uma oportunidade de praticar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolver competências e oportunizar a reflexão sobre a prática.” (SANTOS; HELAL, 2013).

Os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade, por isso, segundo Pimenta e Lima (2008), a docência é um campo de conhecimento específico de intervenção profissional, através do qual os professores contribuem com seus saberes, valores e experiências nesta complexa tarefa social de desenvolvimento dos seres humanos.

Apesar de existirem diversos trabalhos que refletem sobre a prática docente na Administração (ALCADIPANI, 2005; SOUZA SILVA; DAVEL, 2005; FISCHER,

2006; JÚNIOR; FEITOSA, 2008; MAGALHÃES; OLIVEIRA; ALVES, 2013; BARROS; PAIVA, 2013), uma busca realizada na base de dados Scielo e Spell, no dia 10 de junho de 2015, revelou apenas três artigos publicados em revistas científicas que versam especificamente sobre “estágio docente” (JOAQUIM, *et al*, 2011; JOAQUIM; VILAS BOAS, 2013; ARAÚJO, *et al*, 2014).

Realizou-se uma busca bibliográfica nas edições anteriores (2007, 2009, 2011 e 2013) do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPO) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Esta busca resultou em um total de dez artigos que versam sobre a formação docente, sendo especificamente apenas dois sobre o tema “estágio docente”. (SANTOS; HELAI, 2013; JOAQUIM, *et al* 2009).

Este trabalho amplia o debate sobre o processo de formação de futuros professores, evidenciando como o estágio docente possibilita a prática e reflexão sobre a atividade de ensino e do processo de tornar-se professor em Administração. Ele foi motivado a partir de questionamentos e reflexões de um grupo de acadêmicos de um curso de mestrado em Administração de uma universidade pública estadual do estado de Santa Catarina.

Para tanto, abordamos no referencial teórico conceitos sobre educação, o papel do professor, a formação deste professor e a formação docente em Administração, contextualizando assim o papel do estágio docente nesta formação e nos cursos de Administração. Entendendo este último como uma oportunidade de reflexão sobre as práticas docentes, descrevemos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, que foi composta por um processo de reflexão, utilizando como método de coleta de dados o grupo focal e reflexões coletivas a partir de experiências semelhantes. Os resultados e a análise deste trabalho são abordados no item subsequente e as conclusões encerram este artigo, mas reabrem a possibilidade de novas reflexões sobre este tema tão caro aos futuros professores de Administração.

2. Reflexão ação do processo educacional: tornar-se professor

Apresentamos nesta sessão uma discussão teórica acerca dos aspectos que envolvem a formação de docentes nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado para o ensino superior em Administração.

A construção de práticas educacionais que sejam pertinentes para o contexto social que vivemos no século XXI, ampliam os debates, estudos, teorias e reflexões, sendo uma importante ferramenta de integração entre nações e diminuindo as fronteiras culturais. A inadequação cada vez mais evidente entre os saberes separados, fragmentados e compartimentados entre as disciplinas, é incapaz de contribuir para a resolução de problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e globais (MORIN, 2000; SAMPAIO; SAMPAIO, 2014).

Nos estudos etimológicos, o vocábulo educação tem como raiz a ideia de conduzir, guiar. O verbo latim “*educare*” tinha o sentido de criar uma criança. Ensinar significa indicar, designar, marcar com um sinal. Este verbo possui um significado dúbio, na medida em que denota uma ideia de imposição, mas também o nascimento do caráter do aluno, pois em grego sinal é “*karakter*”. Esta dubiedade pode ser observada também no verbo formar, que etimologicamente significa molde, mas que em Platão assume outro significado, conforme a tradução latina do verbo *eidós* (conectado a “ideia”) o verbo indica o aflorar do conhecimento. Já o verbo instruir tem origem na raiz do verbo estender, espalhar; também sendo entendido como estender em camadas

sobrepostas. Instrução traz a ideia de sobrepor os conhecimentos das diversas matérias, ao contrário da educação que visa a integração dos conteúdos (MARTINS, 2005; BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006).

Morin (2000) indica que “educação” refere-se a utilizar meios que permitam a formação e desenvolvimento de um ser humano. A utilização do termo formação traz consigo a ideia de moldagem, que segundo o autor ignora a missão do didatismo que busca desenvolver a autonomia. A palavra “ensino” aproxima-se de instrução na medida em que é entendida como o transmitir conhecimentos ao aluno, ideia bastante restrita já que a missão do ensino não é apenas transmitir os saberes (FREIRE, 1996).

A discussão sobre os termos e os seus significados é representativa da própria discussão sobre a educação, onde se sobrepõe forças e ideias mais tradicionais; conectadas ao ato de transferir conhecimento e moldar o sujeito; e ideias de construção do conhecimento, onde o aluno é parte importante do processo. Estas dicotomias apresentam duas importantes oposições epistemológicas entre a Escola Tradicional e a Escola Construtivista. (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006).

A escola tradicional surgiu com a própria ideia de escola, onde foi formatada para dar acesso ao ensino para todos, como dever do Estado. A escola surge da burguesia como forma de auxiliar a construção de uma sociedade mais democrática. Desenvolvida ainda no século XIX, o professor é considerado a peça central, pois ele é o que possui o conhecimento, enquanto aos alunos cabe receber e absorver o que lhes é ensinado. Este movimento conquistou o direito a educação gratuita para todos, entretanto não garantiu que as diferenças entre classes desaparecessem, como pensando em seu início. Seu formato favorece que existam diferentes escolas para diferentes classes e as universidades continuam sendo segregadoras (LEÃO, 1999).

Morin (2000; 2001) levanta que o ensino está muito segmentado, buscando a análise profunda de cada tópico, existem muitas disciplinas, bem como uma hiperespecialização, onde cada sujeito é especialista em uma parte pequena de cada assunto. Este fenômeno dificulta o entendimento global dos problemas, bem como a integração das disciplinas. A ideia de disciplinas isoladas é baseada no fato de que os professores devem passar o conteúdo e o aluno deve integrá-lo. O ensino é encarado de forma tradicional dentro deste formato. É necessário ensinar a aprender e melhorar a capacidade de análise, tornando a condição humana o objeto essencial do ensino. Para tanto se faz necessário o entendimento do sujeito inserido no mundo biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

O construtivismo é um paradigma que se opõe às ideias institucionalizadas da Escola Tradicional, na medida em que indica que nenhum conhecimento está terminado, e sim em constante construção na interação do indivíduo com o meio. Se a educação for assim encarada, é impossível ao professor passar o conteúdo para um aluno passivo, pois o conhecimento acontece na interação. O professor não é o centro do ensino-aprendizagem, e seu aluno aprenderá na sua relação com o mundo, com os colegas, e com o professor (LEÃO, 1999; PIAGET, 1973; 1996; VYGOTSKY, 1987; WADSWORTH, 1996).

Para Santos (2001), a prática adequada do professor de ensino superior deve estar assentada sobre a efetiva interação e influência recíproca entre três aspectos principais: o domínio do conteúdo, sua visão de educação, homem e mundo, e os conhecimentos e habilidades que lhe permitam uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

A prática educativa do professor consiste em facilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e, do acadêmico para o profissional. Bolzan e Isaia (2006) afirmam que nesta tarefa reside a essência do papel do professor na

educação, ou seja, ele é responsável por realizar a transposição didática no ato educativo, exigindo, de sua parte, o domínio dos conhecimentos pedagógicos da sua área de atuação e do campo profissional no qual está inserido.

Além disso, para Isaia (2006), o papel do professor na docência do ensino superior é o de integrar o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica e também o modo de auxiliar o aluno a construir estes saberes, considerando sua dimensão formativa. O professor não deve ser encarado como o elemento que apenas transmite o conteúdo, mas principalmente, que oferece assistência e cria condições facilitadoras para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem (BOCCHI; PESSUTO; DELL'AQUA, 1996; FREIRE 2006).

Conforme Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática e competência profissional. Refletir sobre a experiência docente deve levar em consideração a aptidão dos professores para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. A educação é uma prática intencionada pela teoria, e, para tanto, exige saberes fundamentais que são essenciais a formação do docente.

O ensino deve supor um programa interrogativo que parta da curiosidade do ser humano sobre o mundo e sobre a condição humana, de uma consciência que desperte a partir do aprendizado, com o objetivo de aprender a conhecer. Em segundo lugar, a aprendizagem deveria ser destinada ao conhecimento da história da cultura das humanidades e da cultura científica, promovendo o reconhecimento mútuo desses dois universos complementares. Por fim, o terceiro momento o ensino deve adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão de conservação, transmissão e enriquecimento da cultura, fornecendo um ensino metaprofissional que seja capaz de ampliar e encorajar o ser humano a pensar (MORIN, 2000).

Como explicitado, o processo de formação docente inicia-se por questionamentos como: o que significa formar e quais as dimensões contidas na trajetória de formação de um professor? Para Placco e Silva (2000) existem seis diferentes aspectos que devem ser consideradas no processo de formação docente: dimensão técnico-científica (a); dimensão da formação continuada (b); dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico (c); dimensão dos saberes para ensinar (d); dimensão crítica-reflexiva (e); e, dimensão avaliativa (f). Estes aspectos discorrem especificamente sobre:

- a. Dimensão técnico-científica aborda o conhecimento técnico, relaciona a área de atuação do docente e, para além do domínio do conhecimento específico entender como este está relacionado inter e transdisciplinarmente com outros saberes e práticas;
- b. Dimensão da formação continuada destaca a importância que o conhecimento da dimensão técnico-científica continue a ser desenvolvido e questionado ao longo do tempo, que o docente mantenha a busca pelo aprimoramento deste conhecimento em múltiplos espaços e atividades que o mantenham em contato com o novo e com a inquietação do aprender;
- c. Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico destaca a relevância do trabalho conjunto e da interdisciplinaridade em torno do projeto do programa;
- d. Dimensão dos saberes para ensinar abrange o conhecimento que o professor desenvolve a respeito dos alunos, da finalidade dos procedimentos didáticos e a eficácia dos mesmos na atividade docente, a perspectiva afetivo-emocional e o compromisso social da profissão;

- e. Dimensão crítico-reflexiva sobre as ações realizadas, avaliando e modificando-as quando não correspondentes ao compromisso compreendido para o exercício da atividade docente;
- f. Dimensão avaliativa examina todas as dimensões anteriores e o papel destas na sua formação.

Da mesma forma que Placco e Silva (2000) outros autores (ABREU; MASETTO, 1985; VASCONCELLOS, 2009; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; VEIGA, 2006) destacam a importância da dimensão sobre o conhecimento pedagógico para a formação e o exercício da atividade docente, sendo esta uma lacuna comum no desempenho do docente do ensino superior especificamente. Estudos demonstram que docentes e instituições do ensino superior por vezes não compreendem a necessidade de uma preparação específica para a atuação docente. O exercício profissional e a formação técnica específica são considerados como suficiente para assegurar um bom desempenho docente por parte dos profissionais. (ISAIA 2005, 2002; BEHRENS, 1996; MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; PIMENTA; ANATASIOU, 2002; CHAMLIAN, 2003; ZABALZA, 2004; ISAIA, 2006). No entanto, o conhecimento no seu campo específico não significa que o mesmo domina a área educacional e pedagógica essencial para que este profissional possa atuar como um facilitador da aprendizagem de seus alunos (ABREU; MASETTO, 1985).

Para Pimenta e Lima (2008), a atividade docente introduz objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem seu campo de especialidade. O estágio docente apresenta-se como um espaço de experiência da docência e do processo educacional enquanto prática intencionada pela teoria, que amplia a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar (PIMENTA; LIMA, 2008).

Muitas vezes o estágio é identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, estabelecendo uma relação dicotômica com a teoria. Para Pimenta e Lima (2008), essa contraposição se traduz em espaços desiguais de poder nas estruturas curriculares, atribuindo-se menor importância à carga-horária dos programas de formação, ligadas a prática.

Diversos trabalhos (FISCHER, 2006; JOAQUIM, et. al. 2009; LIMA; RIEGEL, 2011), abordam a falta de atenção dos cursos de pós-graduação em Administração, cujo foco principal está no desenvolvimento de pesquisas e publicações científicas, direcionando menor atenção às práticas docentes e a formação dos futuros professores. Para Fischer (2006), os programas de pós-graduação em Administração estão pouco comprometidos com a formação do professor universitário, muitas vezes porque não sabem como fazê-lo ou porque as pontuações e regulamentações da CAPES não tornam esta prática tão regulada quanto a publicação de resultados de pesquisas em artigos científicos.

Para tentar superar as dicotomias universitárias entre ensino, pesquisa e extensão ou teoria e prática, este artigo está embasado em uma concepção de estágio docente que permite estabelecer a partir deste, uma atividade para conhecer e se aproximar da realidade na qual a atuação docente ocorrerá, gerando processos reflexivos, análise crítica e portanto, aprendizagem. Para Pimenta e Lima (2008), o estágio docente possibilita o desenvolvimento da construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, é o *locus* da experiência, reflexão e crítica sobre a prática docente.

Conforme afirmam os autores op. cit. (2008, p. 41):

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia uma necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).

A prática reflexiva possibilita superar a relação linear entre teoria e prática e reconduz a todo o momento a novas práticas e teorias que embasam a ação. No Quadro 1 apresentamos autores seminais que abordam o processo de reflexão como intrínseco à aprendizagem na formação dos futuros professores.

Quadro 1 - Concepções sobre reflexão e aprendizagem

Autor	Concepções sobre a reflexão e aprendizagem
Dewey (1938)	A reflexão se inicia quando começamos a investigar, questionar o valor de algo. Emerge quando há reconhecimento de um problema, de um dilema ou incerteza.
Jarvis (1987)	Toda experiência ocorre em um contexto sócio-cultural-temporal, que somente a própria pessoa pode atribuir significados às suas experiências, que só ocorre através da reflexão. Habilidades são adquiridas por meio da interação entre experimentação e reflexão até serem internalizadas.
Schön (1983)	Distingue três conceitos de reflexão: reflexão na ação (que ocorre durante a prática), reflexão sobre a ação (após o acontecimento, fora de seu cenário) e a reflexão sobre a reflexão na ação (observação daquilo que acontece, capaz de atribuir novos significados). Esta última constitui-se uma reflexão orientada para a ação futura, que ajuda a compreender novos problemas e a descobrir novas soluções.
Kolb (1984)	O homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir da reflexão de suas experiências. Está ligado à prática profissional, caracterizado por um vaivém permanente entre acontecer e compreender significados a partir das experiências vividas.
Mezirow (1991)	O desenvolvimento de adultos envolve um tipo de aprendizagem que surge através das experiências de vida e cujo foco é a ideia de transformação, desencadeada por uma reflexão crítica. A aprendizagem é o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma nova interpretação do significado da experiência para guiar futuras ações.

Fonte: Adaptado de Pereira e Oliveira (2013).

O profissional reflexivo é aquele capaz de aprender a partir da análise e interpretação de sua prática, a partir da troca de experiência entre pares e da mudança de curso da sua própria ação enquanto docente, de maneira que pense na prática de ontem para melhorar a próxima (FREIRE, 1996; SCHON, 2000).

Apresentamos no próximo item como os mestrandos conduziram suas experiências reflexivas utilizando-as para o desenvolvimento de suas competências no processo de torna-se professor.

3. Caminhos metodológicos da prática reflexiva

A reflexão se inicia quando começamos a investigar, a questionar e, justamente por isso está intimamente ligada ao processo de pesquisa. Para Dewey (1910), o pensamento analítico só acontece quando temos um problema real a resolver, ou seja, a reflexão não envolve simplesmente o pensamento aleatório de ideias, mas uma ordem consecutiva de problematizações que despertam a curiosidade e são geradoras de

consequências, capazes de elaborar fluxos e sistematização de ideias do e no processo reflexivo. O momento de inquietação e questionamento dos acadêmicos ocorreu em um momento e ambiente comum a todos, os quais serão apresentados a seguir.

3.1 Situando o ambiente em que o estudo foi realizado

A necessidade dos mestrados em discutir e aprofundar seus conhecimentos sobre a atividade docente, em todas as dimensões que ela envolve, foi despertada a partir de suas experiências durante e após o estágio docente de um programa de pós-graduação em Administração de uma universidade pública catarinense.

Entre os anos de 2013 a 2015, a única atividade ligada ao desenvolvimento da docência neste período, era o cumprimento do estágio docente obrigatório aos alunos do mestrado acadêmico, não existindo para além desta exigência, nenhuma disciplina que contemplasse as teorias de educação para o desenvolvimento da competência científico-pedagógica necessária à preparação para a docência universitária. O Governo Federal, através da CAPES e do CNPQ, recomenda que os cursos de pós-graduação ofereçam a disciplina de Didática do Ensino Superior e também o Estágio Docência, porém, tal recomendação não tem caráter obrigatório e por isso, em muitos programas, a disciplina não é oferecida.

Em relação ao estágio docente aqui abordado, seu cumprimento faz parte do currículo obrigatório do mestrado acadêmico do referido programa, podendo os alunos optar por acompanhar um professor em qualquer disciplina dos programas de graduação da universidade ou atuar como professor voluntário em um programa de extensão de formação complementar em Administração oferecido para a comunidade pelo mesmo centro de ensino ao qual o programa de mestrado está vinculado.

A inquietação deste grupo de alunos sobre a docência foi incitada quando os mesmos iniciaram como professores voluntários neste programa de extensão para o cumprimento do estágio docente. Oferecido pelo mesmo centro de ciências da Administração ao qual o mestrado é vinculado, o curso de extensão visa à formação complementar em Administração para pessoas com mais de 45 anos. Objetiva o desenvolvimento de atividades voluntárias, comunitárias e empresarias de seus participantes, atualização profissional e reinserção no mercado. Criado em 2003, o curso está concluindo sua 14ª turma, no ano 2015, e ocorre três vezes por semana à tarde, com a duração total de um ano.

Os professores voluntários que lecionam no curso podem ser profissionais ou estudantes de pós-graduação de outras universidades, entretanto, a grande maioria do corpo docente é de mestrados em Administração da própria instituição de ensino que o curso é ofertado. Estes professores costumam assumir uma disciplina como possibilidade para adquirir e desenvolver a experiência docente. O grupo de mestrados que participaram deste estudo já haviam concluído esta experiência e um deles ainda iria iniciar o processo. Para tanto, a partir dos questionamentos, dúvidas e trocas de experiências que aconteciam informalmente entre os alunos, surgiu a ideia de investigar, sistematizar e refletir e aprender mais sobre o processo de tornar-se professor. Buscando seguir o rigor metodológico para esta atividade, abaixo, apresentamos como este estudo foi conduzido.

3.2 Descrição do percurso metodológico

A reflexão coletiva sobre a experiência docente foi realizada por seis alunos de mestrado em Administração. Sua abordagem é qualitativa e exploratória, tendo como

estratégia principal de investigação o método indutivo, sob uma perspectiva epistemológica construtivista.

O estudo teve como objetivo geral refletir sobre o processo do tornar-se professor, tendo como procedimento de coleta de dados, o grupo focal. Esta estratégia é realizada por meio de interação grupal com discussão de um tópico específico guiado pelo entrevistador (MORGAN, 1997). Com o objetivo de identificar problemas e avaliar conceitos em uma discussão específica, o grupo focal é utilizado como ferramenta avaliativa em pequenos grupos (CAPLAN, 1990).

Com o propósito central de identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos envolvidos a respeito de um assunto ou atividade pontual, os objetivos específicos desta ferramenta variam de acordo com a abordagem de pesquisa adotada. No caso das pesquisas exploratórias, o objetivo é elaborar ideias ou hipóteses e possibilitar que o pesquisador compreenda como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências (DIAS, 2000).

Tendo como tema central do processo de reflexão proposto a experiência docente vivida pelos estudantes, o grupo focal foi realizado em dois encontros de quatro horas cada um, que ocorreram em junho de 2015.

Com o objetivo de refletir a respeito da experiência vivida no estágio docente o primeiro encontro do grupo contou com o relato de experiência dos acadêmicos, quando eram professores voluntários do curso de extensão em Administração, e foi facilitado por uma mestrande que iniciaria com a mesma prática docente no mês seguinte. O método utilizado para facilitar esta atividade foi inspirado na ferramenta “*tree of life*” desenvolvida por Ncube-Millo e Denborough (2007). Tal abordagem permite que as pessoas relatem sobre suas experiências de vida utilizando as partes constituintes de uma árvore simbolicamente para descrever momentos, sentimentos, expectativas e fatos da sua trajetória pessoal.

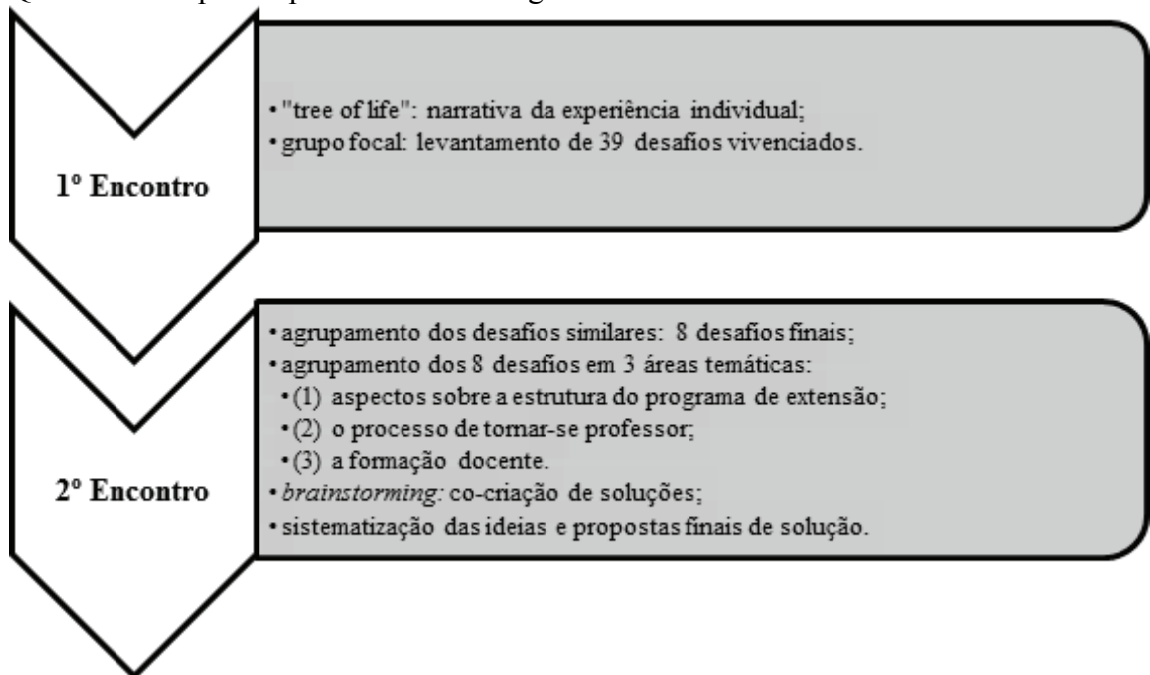
Desta forma, os envolvidos no estudo desenharam sua própria “árvore da vida”, utilizando como metáfora os componentes da árvore para construir seu relato sobre a experiência vivida no estágio docente realizado. A ferramenta foi adaptada para os propósitos do estudo, sendo utilizada da seguinte forma:

- a. as “raízes” representaram as heranças, tradições, pessoas e experiências que proporcionaram que os participantes tenham se tornado quem são no presente, especificamente a respeito da sua trajetória na educação, professores, influenciadores e valores pessoais que ajudaram a construir suas expectativas e motivações quanto a atividade docente;
- b. o “solo” evidenciou o momento presente dos participantes e todos os aspectos que atualmente nutrem sua vivência docente;
- c. o “caule” revelava as competências, valores, qualidades e saberes que os participantes estavam adquirindo com a experiência do estágio docente;
- d. os “galhos” se referiam as esperanças, expectativas, desejos e sonhos que a experiência docente estavam despertando;
- e. as “folhas” identificam as pessoas, parceiros, amigo e grupos que fizeram parte e marcaram, direta ou indiretamente, o processo de tornar-se professor oportunizado pela experiência;
- f. as “frutas” caracterizavam os presentes, ganhos, cuidados de cunho material ou não que os participantes receberam ao longo do processo; e,
- g. as “sementes” simbolizavam as expectativas futuras e as possibilidades que tal experiência poderiam auxiliar a florescer.

Os participantes, após construírem individualmente suas “árvores da vida”, narraram suas experiências. A partir do relato de cada mestrando, a facilitadora elencou 39 desafios centrais da prática docente evidenciadas pelos participantes. Estas reflexões foram reunidas em uma “floresta de vida” que refletiu as diversas dimensões da experiência docente vivenciada pelo grupo no projeto de extensão.

O Quadro 2, a seguir, apresenta resumidamente as atividades realizadas no primeiro e segundo encontro realizados.

Quadro 2 - Etapas do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em um segundo momento os acadêmicos realizaram conjuntamente um processo de agrupamento das questões similares e/ou complementares formuladas no momento anterior. A partir deste agrupamento foram formuladas questões que contemplavam os desafios levantados, resultando em oito desafios centrais. Posteriormente eles foram agrupados e classificados em três áreas temáticas.

Utilizando a técnica de *brainstorming*, o grupo iniciou um processo de co-criação de soluções para os oito desafios centrais identificados, com o objetivo de refletirem possibilidades de outros momentos e espaços de aprendizagem, pensar como podem continuar criando espaços de reflexão crítica sobre a prática docente, contribuir com a gestão do programa de extensão e para incitar as mesmas práticas em futuros mestrandos do referido curso de pós-graduação.

A escolha desta técnica foi permitir que o grupo pudesse gerar ideias de forma livre e não crítica permitindo que o máximo de alternativas para solucionar os desafios fosse desenvolvido conjuntamente. As alternativas criadas foram posteriormente compiladas e avaliadas pelo grupo coletivamente, dando origem aos dados gerados por este processo reflexivo que será descrito e apresentado a seguir.

4. Descrição e interpretação do processo reflexivo

O processo de reflexão compartilhada dos acadêmicos suscitou diversos debates acerca dos desafios encontrados em suas práticas. Os desafios levantados durante a aplicação da técnica da “*tree of life*” apresentou preocupações de diversas ordens, mas com várias similaridades entre si. Demonstrando que certas preocupações eram comuns para aqueles que iniciam na docência.

Nos encontros seguintes os acadêmicos sistematizaram os principais desafios e as propostas de respostas a eles, de forma que foram levantados três grandes temas: (1) aspectos sobre a estrutura do programa de extensão; (2) o processo de tornar-se professor (agrupou os itens de reflexão individual da prática docente; emoções, sentimentos e percepções envolvidos na atuação docente); (3) a formação docente (conhecimento prévio das práticas de ensino; conhecimento científico-pedagógico; domínio do conteúdo específico ministrado), os quais serão apresentados a seguir.

4.1 Aspectos sobre a estrutura do programa de extensão

Diversos desafios específicos sobre o programa de extensão de formação complementar foram levantados durante a reflexão dos participantes. Os resultados do estudo que se referem à estrutura do programa seguiram embasados sobre três desafios/questões principais:

- a. Como melhorar a estrutura disciplinar do projeto e a coordenação entre as disciplinas oferecidas?
- b. Como adequar o cronograma do projeto em relação as férias escolares, horário das aulas e apresentação dos alunos para os professores?
- c. Como melhorar a gestão e o suporte (pedagógico e administrativamente) do programa para alunos e professores a fim de evidenciar que o programa de extensão tem um compromisso sério com a formação complementar dos alunos?

No intuito de propor soluções às questões apresentadas, os acadêmicos salientam que a estrutura física e administrativa do programa de extensão avaliado deveria ser explicitada aos novos professores, já que estes, em sua prática docente, devem estar cientes da proposta e objetivo do curso oferecido. Para tanto, os mesmos refletiram que a elaboração de um plano político pedagógico (PPP) para o projeto de extensão que permita a continuidade das atividades desenvolvidas, a integração da prática às diretrizes propostas e a percepção da estrutura curricular vigente do programa como um todo é essencial para conduzir as atividades de docência.

As sugestões em relação à adequação do projeto concernentes ao período de férias da universidade surgiram a partir da análise do cronograma repassado aos acadêmicos e que apresentava uma ruptura na sequência de encontros das disciplinas recém-iniciadas em decorrência das férias escolares. Os acadêmicos concordaram que as disciplinas do segundo e terceiro trimestre deveriam ter seu início após o término das férias, evitando a prática, por parte do professor, de repassar os conteúdos ministrados antes do período de descanso dos alunos. Em relação ao horário das aulas, visando inibir a mesma prática de recapitulação de conteúdos, torna-se fundamental que as disciplinas sejam distribuídas no decorrer da semana de atividades evitando as semanas intercaladas.

Os acadêmicos perceberam que, no primeiro encontro, em todas as disciplinas, os novos professores dedicavam tempo considerável de suas aulas para a apresentação

dos alunos. Tais apresentações eram estimuladas com dinâmicas de grupo e atividades que já relacionavam a apresentação pessoal com algumas características das disciplinas a serem ministradas. No entanto, os jovens docentes foram informados de que o programa de extensão aplica um questionário na aula de abertura do curso. Tal questionário agrega muitas das informações solicitadas pelas práticas e dinâmicas realizadas em sala de aula. Diante deste fato, uma possibilidade seria que tal instrumento seja disponibilizado aos novos professores antes do início das aulas para que estes possam preparar-se adequadamente para o seu primeiro encontro com a turma, evitando desta forma, a repetição da prática de apresentação, aula após aula.

A criação de um banco permanente de dados aos docentes, onde seja possível acessar as atividades realizadas nos anos anteriores, bem como planos de ensino, material didático, atividades e provas, foi uma das ideias elencadas, visando a criação de mais pontos de apoio ao novo docente. Propostas de reuniões com os demais professores e professores dos semestres anteriores, bem como instrução dos professores orientadores do programa de pós-graduação, no caso de realização do estágio docente, também foram citadas como uma destas possibilidades de apoio.

Por fim, para evidenciar a seriedade do programa de extensão, os acadêmicos desejam inspirar a coordenação do programa a preparar o cronograma de aulas e o recrutamento dos professores antecipadamente e não trimestralmente, como vem sendo realizado. Tal sugestão visa promover o intercâmbio de informações entre os planos de ensino e as práticas didáticas dos docentes para que haja interdisciplinaridade e arremate entre as disciplinas, facilitando a incorporação dos assuntos e o aprendizado consciente dos alunos.

4.2 Processo do tornar-se professor

Os desafios/questões desenvolvidos e agrupados sobre o tópico “Processo de tornar-se professor” foram:

- a. Como preparar as aulas em relação: didática (como?), conteúdo (o que?), plano de ensino, avaliação;
- b. Como conduzir a aula diante das necessidades e expectativas dos alunos no dia a dia? (Imprevistos, personalização de necessidades e habilidades);
- c. Como lidar com as suas emoções e sentimentos enquanto professor?
- d. Como se relacionar socialmente (externo) e emocionalmente com os alunos?

Sobre a preparação de aulas foi levantada como principal fator a coerência entre métodos e conteúdos e a importância de variar as formas de dar aula e de avaliar. É necessário que o professor conheça o objetivo de sua disciplina desde o início e o PPP do curso, desenvolvendo atividades coerentes com este objetivo. Em especial a avaliação deve buscar entender o objetivo da disciplina para então buscar formas de medir se estes objetivos foram cumpridos.

Como sugestões para didática, o docente pode variar entre explanação teórica dos conteúdos, debates, discussão em grupo, produção individual, saídas a campo, etc., trazendo o conteúdo de forma simples. Quanto à avaliação aparecem como sugestões: avaliação da participação, trabalhos práticos, estudos de casos, incentivo a leituras complementares e trabalhos em grupo, também a diversidade destas práticas pode tornar o processo mais efetivo.

Foi levantada a importância do autoconhecimento, para que o professor entenda as formas de comunicação mais adequadas ao seu estilo e habilidade. Bem como prever

mais de um resultado nas aplicações de atividades e intervenções, tendo em vista que podem ocorrer diversos cenários.

Sobre as necessidades e expectativas dos alunos foi evidenciada a importância de conhecer o que os alunos buscam com o curso e com a disciplina, bem como a maneira como eles consideram adequada a forma de ter aula (aula expositiva, atividades em grupo). A importância de estimular a socialização dos participantes do projeto, de forma que eles se conheçam enquanto grupo também foi lembrada. O professor deve levar isto em conta em seu planejamento, buscando harmonizar as diferentes necessidades e mesmo conhecimentos e habilidades prévias de seus alunos. Uma possibilidade, por exemplo, seria dispor os alunos em grupos de atividades, mesclando aqueles que já dominam o assunto com os que não dominam.

Conforme apresentam as teorias abordadas neste trabalho, o conhecimento está em constante construção através da interação humana, com o aluno como foco, a ideia de coerência entre teoria e prática dentro da sala de aula vem com o entendimento de que é preciso vivenciar para aprender. Assim, se o objetivo de disciplina planejada for auxiliar o aluno a administrar um projeto, é preciso oportunizar ao estudante a possibilidade de planejar, agir, tomar decisões e etc., ou de associar suas experiências já vividas neste sentido com o conteúdo apresentado (MORIN, 2000; 2001; LEÃO, 1999; PIAGET, 1973; 1996; VYGOTSKY, 1987; WADSWORTH, 1996).

Utilizando este enfoque teórico é perceptível que conhecer os alunos é essencial, pois o ensino só pode ser planejado aos alunos reais, localizados sócio, cultural e historicamente. Também a ideia de oportunizar a troca de conhecimentos entre os alunos, especialmente entre os alunos do curso de extensão *locus* desta pesquisa, é necessária na medida em que estas experiências proporcionam novas relações de aprendizagem que ao professor seria possível possibilitar. Assim o papel do professor está em trazer os conteúdos técnico-científicos e auxiliar os alunos a conectarem com a prática (MORIN, 2000; 2001; LEÃO, 1999; PIAGET, 1973; 1996; VYGOTSKY, 1987; WADSWORTH, 1996; BOLZA; ISAIA; 2006; BOCCHI; PESSUTO; DELL'AQUA, 1996; FREIRE 2006).

Neste sentido também, há de se considerar que os próprios docentes estão em processo de aprendizado, assim diversas dúvidas e desafios surgem. No desafio de lidar com suas próprias emoções e sentimentos enquanto estão neste processo de aprendizado, foi sugerido como proposta a realização de encontros entre professores novos e antigos, com intuito de dividir a experiência, criando assim um espaço de construção do tornar-se professor. Neste sentido o compartilhamento de conteúdos e materiais anteriormente usados apresenta-se como um ponto de apoio importante. Uma outra possibilidade é que os novos docentes sistematizem sua experiência para compartilhamentos futuros e auxílio neste processo.

A compreensão de que a experiência de docência é um aprendizado (e que nunca está terminada, mas em constante construção) auxilia no entendimento que é preciso conhecer e reconhecer as habilidades, forças e limitações enquanto professor, para desenvolverem-se constantemente, manejando sentimentos como ansiedade, nervosismo, frustrações e dúvidas.

No auxílio deste desenvolvimento, o *feedback* por parte dos alunos é bastante importante, de forma que o docente pode entender o resultado e impacto de seu trabalho. A relação transparente, direta, cordial, respeitosa e honesta com seus alunos, especialmente quando estes são adultos, proporciona uma relação de aprendizado importante e essencial. Para tal é necessário que o professor busque entender que cada aluno é um ser humano único, e que como tal, tem uma percepção única do mundo que deve ser respeitada e compreendida.

4.3 Formação docente

O processo de formação para o ensino por vezes não recebe tanto destaque nos programas de pós-graduação em comparação com a formação para a pesquisa científica. No entanto, os cursos de pós-graduação são basilares para a formação do professorado do ensino superior (JOAQUIM, *et al*, 2009).

Entendendo que a prática docente faz parte de um processo integral de formação dos alunos, no processo de discussão da formação docente foram enfatizadas as questões referentes a capacitação didática do professor de Administração. O desafio/questão que norteou esta discussão foi a seguinte:

- a. Como desenvolver a formação dos professores para o ensino de adultos?

Os acadêmicos sugerem que os futuros professores de Administração busquem capacitar-se em cursos da área da pedagogia e da andragogia. Estas capacitações na referida universidade, tornam-se facilitadas pela proximidade da estrutura física dos cursos de Administração com a estrutura utilizada pelos cursos de pedagogia. Faz-se necessário estimular o diálogo entre estas partes, atualmente tão distantes, dentro dos limites físicos da mesma universidade.

Como sugestão de iniciar esta conversa entre o centro de educação e o centro de estudos da Administração, sugere-se um minicurso inicial para os alunos do programa de pós-graduação que aceitem o desafio da docência no projeto de extensão.

Além disso, tratando-se do ensino da Administração, uma prática didática como qualquer outra, faz-se necessário a inclusão de disciplinas nos programas de pós-graduação que abordem as noções básicas da prática didática em sala de aula e dos métodos avaliativos disponíveis. O mestrado acadêmico de Administração da universidade pública em questão, não possui uma disciplina curricular que aborde temas ligados a educação e formação docente, concentrando o desenvolvimento desta competência apenas na obrigatoriedade do estágio docência. O estágio docência pode ser realizado de duas maneiras: no referido programa de extensão (*locus* de reflexão deste trabalho), ou no acompanhamento de disciplinas oferecidas na graduação em Administração ofertadas por um professor orientador do estágio docente. O programa de mestrado também oferta um programa de mestrado profissional, onde a prática docente não é obrigatória, no entanto, os alunos do mestrado profissional saem aptos a participarem de atividades docentes, tanto quanto os alunos do mestrado acadêmico.

O relato apresentado por Lima e Riegel (2011) sobre a formação de docentes em um curso de mestrado de uma universidade privada de São Paulo demonstra que a instituição ciente da importância dos conhecimentos científico-pedagógicos para a formação profissional dos futuros docentes incluiu na malha curricular do referido curso de pós-graduação das disciplinas obrigatórias de *Didática do Ensino Superior em Administração e Estágio Docente em Administração*.

Os acadêmicos reconhecem as atividades de docência como fundamentais no processo de aprendizagem da prática docente e, para tanto, propõem a ampliação desta prática docente no referido programa de extensão. A proposta seria a formação do vínculo das disciplinas da prática didática do programa de pós-graduação ao estágio docência.

Assim, os alunos teriam o domínio dos conteúdos específicos da Administração desenvolvidos no decorrer do programa de pós-graduação, associados ao aprendizado

da docência e por fim, praticado no estágio docência exercido no programa de extensão da universidade.

Por vezes diversos fatores impedem que os programas de pós-graduação possam dar devida atenção às atividades voltadas a formação docente dos estudantes. Para sustentar esta realidade os autores elencam três justificativas e desafios normalmente encontrados nos programas de pós-graduação. Primeiramente, salientam não terem encontrado referência de qualquer programa de pós-graduação que tenha a prática da formação docente sendo realizada de forma consolidada e consistente. A falta de tempo dos docentes dos programas devido às múltiplas responsabilidades a estes atribuídas seria um segundo desafio a ser enfrentado para que os docentes, junto à coordenação do programa pudessem conceber estratégias e práticas específicas para solucionar esta carência. O terceiro desafio apresentado seria a heterogeneidade dos perfis dos estudantes que ingressam nos programas dificultando uma estratégia comum a ser adotada (LIMA; RIEGEL, 2011).

5. Considerações Finais - Aprendizagens do processo reflexivo

Ser professor requer conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais e criatividade. A atividade docente requer reflexão crítica sobre a sua própria prática e por isso os acadêmicos do mestrado em Administração propõem cada vez mais a ampliação de oportunidades de debates e reflexões sobre a formação de futuros professores.

Este estudo surge da necessidade de apoio e conhecimento para a prática docente e seu desenvolvimento demonstrou como os desafios são comuns aos que iniciam esta prática. A reflexão realizada pelos estudantes identificou desafios e dimensões quanto à formação docente que já haviam sido descritas por outros autores (PLACCO; SILVA, 2000; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; VASCONCELLOS, 2009). Não conhecendo estes estudos e definições, durante o processo reflexivo, as inquietações, observações e considerações a respeito do estágio docente acabaram por demonstrar que a prática vivida guiou os estudantes a refletir sobre as teorias do *tornar-se* professor.

Iniciado por uma reflexão da prática, a partir da prática e posteriormente no momento da sistematização e construção teórica deste artigo, um novo processo de reflexão aconteceu, que permitiu aos envolvidos conhecer mais sobre as teorias da educação e o papel sobre a formação reflexiva para o docente, confrontando novamente a prática com as teorias abordadas e estudadas. Esta trajetória só enfatiza a importância de disciplinas voltadas para a formação do docente durante a realização dos programas de pós-graduação para que os estudantes possam a partir destes conhecimentos iniciar a prática docente cientes das particularidades que iram encontrar, percorrendo um caminho guiado pelo conhecimento científico que os guiará no percurso da profissão docente.

O estágio docente é uma das formas de ampliar a complementariedade entre teoria e prática no desenvolvimento dos futuros professores. Corroboramos com Lima e Pimenta (2010), na crença que o estágio docente proporciona ao aluno uma aproximação da realidade que vai muito além de colocar a teoria em prática, mas que se trata de um processo de reflexão ação a partir da realidade. Por mais que os momentos oferecidos institucionalmente não foram suficientes para suprir as inquietações e a vontade de aprender deste grupo de mestrandos, este artigo e os momentos de reflexão e aprendizagem coletiva que a elaboração do mesmo demandou, mostraram-se como um fértil momento de aprendizagem sobre a experiência do processo de tornar-se professor.

Admitindo o caráter prescritivo das orientações aqui propostas, os autores justificam que todas as reflexões apresentadas partiram de uma prática particular e

específica do estágio docência. No entanto, reconhecem a abrangência da proposta metodológica e das considerações a respeito da prática do estágio docência e aconselham futuros docentes de programas de pós-graduação a colaborarem com a evolução dos programas de extensão das suas universidades a partir das reflexões aqui anunciadas.

6. Referências

- ABREU, Maria Celia; MASETTO, Marcos. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 4. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1985.
- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor Bombril. In: **Organização & Sociedade**, v.12, n.35, out./dez. 2005.
- ARAÚJO, Marcus Vinícius Medeiros de; et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 237-269, mai./abr. 2014.
- BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.
- BARROS, Leandro Eduardo Vieira; DE PAIVA, Kely César Martins. Impactos de vivências acadêmicas nas competências profissionais: percepções de egressos de um curso de mestrado em Administração. **TPA-Teoria e Prática em Administração**, v. 3, n. 1, p. 96-120, 2013.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BOCCHI, Silvia Cristina Mangini; PESSUTO, Janete; DELL'AQUA, Magda Cristina Queiroz. Modelo operacional do estudo de caso como estratégia de ensino na disciplina de enfermagem médico-cirúrgica: avaliação dos alunos. **Rev Latino-americana de Enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 99-116, 1996.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. 29, n. 3, 2006.
- CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 41-64, 2003.
- DEWEY, J. **How we think**. Boston: D. C. Heath & Co Publishers, 1910.
- DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000.
- FISCHER, Tânia. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 193-197, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**.

São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.
HADDAD, Maria do Carmo Lourenço, <i>et al.</i> Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. Rev Latino-americana de Enfermagem , v. 1, n. 2, p. 97-112, 1993.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas . Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Censo do Ensino Superior, 2012. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: ago. 2014.
ISAIA, S. M. A. Ciclos de vida profissional docente: deliniamento teórico-metodológico específico para professor do ensino superior. In: ALONSO, C. Reflexões sobre políticas educativas . Santa Maria: UFSM/AUGM, p. 35-44, 2005.
_____. O professor de licenciatura: desafios para a sua formação. In: SILVA, D.; POLENZ., T. (Orgs.). Educação e contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade . Canoas: Ulbra, p. 143-162, 2002.
_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. Docência na educação superior . Brasília: INEP, p. 65-86, 2006.
JOAQUIM, Nathália de Fátima; et al. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ . Curitiba/PR, nov., 2009.
_____. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. RAC - Revista de Administração Contemporânea , Curitiba, v.15, n.6, pp. 1137-1151, nov./dez. 2011.
JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração. Administração: ensino e pesquisa , Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, jul-ago, p. 617-652, 2013.
JÚNIOR, Antonio de Souza Silva; FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. Estágio docência em ética empresarial: a reflexão de um aprendiz. XI Seminários em Administração - SEMEAD , Universidade de São Paulo, 2008.
LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa , Fortaleza, v. 0, n. 107, fev., p.187-206, 1999.
LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
LIMA, Manolita Correia; RIEGEL, Viviane. A formação docente nos cursos de pós-graduação em administração: a gênese de uma experiência. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ . João Pessoa/PB, nov., 2011.
LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. Póiesis Pedagógica , v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2010.
MAGALHÃES, Yana Torres de; OLIVEIRA, Daysa Andrade; ALVES, Grazielle Lage. Formação docente: formação inicial e continuada de professores de cursos de especialização. XVI Seminários em Administração - SEMEAD , Universidade de São Paulo, out., 2013.
MARCELO GARCÍA, C. Formación del profesorado para el cambio educativo . Barcelona: EUB, 1999.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. Olhares & Trilhas . Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.
MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação . São Carlos: Edufscar, 2002.
MORGAN, D. Focus group as qualitative research . Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications. 1997.
MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro . Brasília: Editora Cortez, 2001.
NCUBE-MILLO, N.; DENBOROUGH, D. Tree of Life, mainstreaming psychosocial care and support: a manual for facilitators . Randburg, South Africa: REPSSI, 2007.
PEREIRA, Renata Cherém de Araújo; OLIVEIRA, Karla Karina de Oliveira. A aprendizagem reflexiva como meio para a formação docente. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnPQ . Brasília/DF, nov., 2013.
PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos . Petrópolis: Vozes, 1973.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no ensino superior . São Paulo: Cortez, 2002.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência . 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. p. 25-36. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente . São Paulo: Loyola, 2000.
SAMPAIO, Daize Duarte; SAMPAIO, Bruno Duarte. Mudanças na educação nas fronteiras brasileiras: um breve estudo histórico. Revista Thema , v. 11, n. 2, p. 89-102, 2014.
SANTOS, Kenia Cristina Gonçalves dos; HELAL, Diogo Henrique. O Estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ . Brasília/DF, nov., 2013.
SCHON, Donald A; Roberto Cataldo Costa. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem . 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SOUZA SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. In: Organização & Sociedade , v.12, n.35, out./dez., 2005.
VASCONCELLOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência universitária . 10. ed. Campinas: Papirus, p. 77-94, 2009.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo I.; SEVEGNANI, Palmira; Simpósio Educação Superior em Debate, Docência na Educação Superior . Brasília, DF: INEP, 2006. p. 87-98

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança** . São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.