

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Mestrado Acadêmico em Administração

KÊNIA CRISTINA GONÇALVES DOS SANTOS

**O ESTÁGIO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS:
UM ESTUDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

João Pessoa

2013



KÊNIA CRISTINA GONÇALVES DOS SANTOS

**O ESTÁGIO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM
ESTUDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Gestão Organizacional, linha de pesquisa Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Henrique Helal.

João Pessoa

2013

KÊNIA CRISTINA GONÇALVES DOS SANTOS

**O ESTÁGIO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM
ESTUDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

Dissertação aprovada em: 29/04/2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
Orientador - UFPB

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo
Membro Interno - UFPB

Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça
Membro Externo – UFPE

*Ao que me enche de **FÉ**,
e aos que me enchem de **AMOR**!*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Ti meu Deus, minha força e guia maior, meu sustento nos momentos de aflição, meu calmante e fortificante para continuar constantemente a busca pelos meus objetivos. Em diversos momentos dessa caminhada senti Sua presença, às vezes ao meu lado, outras vezes sendo carregada em Seus braços.

Aos meus pais, Maria de Carmo e José Pedro, nada que eu escreva aqui conseguirá exprimir toda a minha gratidão por vocês, então eu digo: “eu gosto tanto de vocês, que até prefiro esconder, deixa assim ficar subentendido”.

À Wellington, pelo apoio, paciência e compreensão. Por entender as ausências, as chatices e sempre me motivar (mesmo às vezes não concordando) no alcance dos meus objetivos.

Aos meus irmãos Pedro Dannel e Carlos Henrique, pela torcida e apoio, e por fazerem do “nosso lar” um abrigo de amor e afeto que me dava sempre vontade de correr para casa.

Aos meus tios Pedro e Maria Calixta, por me abrigar, sempre com um sorriso nos lábios e uma boa vontade que me fazia sentir em casa.

Ao professor Diogo Helal, por ter me recebido de braços abertos, por ser bem mais que um orientador, tendo um papel importantíssimo para que eu chegasse aqui. Agradeço a paciência, dedicação e incentivo a mim dedicado e por me mostrar a verdadeira essência da atuação docente.

Aos meus amigos e familiares que entenderam minha ausência e torceram por mim nessa jornada, serei eternamente grata. Aos meus colegas de mestrado, especialmente a Francivaldo, Fábio e Trícia por ter sempre um sorriso no rosto e belas palavras de conforto. O peso desta etapa da vida foi bem mais fácil de carregar por dividir com pessoas como vocês, compartilhando sonhos, medos, angústias, viagens, almoços e ótimas risadas. Desejo muito SUCESSO a todos!!

Agradeço também ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação (PPGA) da UFPB, em especial aos professores Anielson Barbosa, André Machado, Marcelo Bispo, Francisco Costa, José Carlos e Carlos Bellini, bem como aos funcionários do PPGA, nas pessoas de Helena e Joca.

Aos membros da banca examinadora, o meu agradeco pelas contribuições realizadas no meu trabalho.

A todos, meus sinceros agradecimentos. Afinal, nenhum de vocês passou por minha vida sem deixar algum ensinamento.

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que
me insere na busca, não aprendo nem ensino.”*
Paulo Freire (1997)

RESUMO

Nas últimas décadas, é perceptível o crescimento no número de Instituições de Ensino Superior (IES), reflexo de ações governamentais, com o engajamento de instituições e da sociedade civil, tornando o ensino superior cada vez mais acessível. Um dos cursos que mais cresce no país, em números de alunos matriculados e oferta é o de Administração. Como reflexo desse aumento, cresce também a demanda por profissionais docentes, com competências docentes para atuarem em diversos tipos de instituições, sejam elas privadas ou públicas. No intuito de desenvolver essas competências existem atualmente no país 150 cursos de Pós-Graduação, que tem como meta desenvolver o aluno para o ensino, a pesquisa e a extensão. O programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba tem integralizado em sua estrutura curricular o estágio docência, que é visto como uma forma de desenvolver na prática competências docentes. Diante desta realidade, a presente pesquisa visa: compreender como o estágio docência desenvolve competências docentes, segundo o modelo de Paiva (2007), na formação do profissional docente em Administração. No referencial teórico, aborda-se a Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil, Docência, o Estágio Docência, Competência e Competência Docente. A abordagem é qualitativa básica, caracterizando-se como descritivo-explicativa. Foram coletados dados primários e secundários, os primários através de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores, professores e alunos do PPGA-UEPB, com a coordenadora geral da Pós-Graduação da UEPB e com representante da ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos). Os dados secundários referem-se à legislação do ensino superior, demais regulamentações sobre estágio docente no âmbito da CAPES, CNPq, UEPB e PPGA, e aos relatórios de estágio docente produzidos pelos mestrados e validados pela coordenação do Programa. Os resultados da pesquisa indicam que com a oferta do estágio docência, o PPGA está disponibilizando no mercado profissionais docentes que tiveram suas competências desenvolvidas por meio da prática. Tais experiências foram relatadas nas entrevistas e em relatórios, que serviram como material para análises. Com os dados coletados utilizou-se o modelo de Paiva (2008) para a análise, que classifica as competências em cognitiva, funcional, comportamental, política e ética. Foi identificado que ao ingressar no mestrado nem todos tinham como propósito a formação para a docência, mas sim uma Pós-Graduação que lhe garantisse boa oportunidade no mercado. A análise revelou a predominância do desenvolvimento de competências cognitivas e funcional. Algumas das atividades realizadas pelos pós-graduandos que refletiram no desenvolvimento dessas competências foram:

ministrar aula, elaborar questão de prova, corrigir prova, achar o tom de voz correto, ter domínio sobre a turma, entre outros. Percebe-se ainda o direcionamento do PPGA desenvolvimento de competências cognitiva e funcional, ao estabelecer as dez competências que o estágio docência se propõe a desenvolver, onde não foi incluída nenhuma ação voltada ao desenvolvimento das competências política e ética. Por fim, acredita-se que apesar das limitações observadas, o estágio docente representa uma excelente oportunidade de desenvolver competências docentes, desde as funcionais até as éticas, e disponibilizando no mercado profissional docente para atuar em nível superior com capacidades e habilidades para lidar com as diferentes situações do dia-a-dia.

Palavras-chave: Docência, Competência, Estágio Docência.

ABSTRACT

In the last decades, it has been noticeable the growth of the number of Higher Education Institutions what reflects the government actions, in addition to the engagement of civil society and institutions, making higher education more accessible. One of the courses that has grown in Brazil, in numbers of students registered and in offer is Administration. Consequently, it also increases the demand for professors with teaching skills to work in different kinds of institutions, whether private or public. In order to develop these skills, nowadays, there are in the country 150 post-graduation courses, which aim to develop the student for teaching, research and extension. The Post-Graduation Program in Business Administration of this institution has integrated on its curriculum the teaching training, which is seen as a way to develop teaching skills in practice. Therefore, this research aims to understand how the training develops teaching skills in the future administration professors. In the theoretical framework, we present the higher education and post-graduation studies in Brazil, teaching, the teaching training, skills and teaching competence. The approach is qualitative, characterized as descriptive and explanatory. We collected primary and secondary data, the primary by semi-structured interviews with coordinators, professors and students from this post-graduation program, the general coordinator of the post-graduation program of this institution and representatives of the National Association of Post-graduation. Secondary data refer to the law of higher education, other regulations on teaching training based in CAPES, CNPq, this university and its post-graduation program, in addition to the teaching training reports produced by the master's degree students and validated by the program coordination. The survey results indicate that with the offer of teaching training, the program is providing professors who have developed their skills through practice. Such experience has been reported in interviews and reports, which were used as material for analysis. To analyze the collected data we used the model of Paiva (2008), which classifies the skills in cognitive, functional, behavioral, policy and ethics. It was identified that when joining the master's not all students intended to do the teaching training, but to have a post-graduation degree that would guarantee good job opportunities. The analysis revealed the predominance of cognitive and functional development. Some of the activities conducted by the post-graduation students that reflected the development of these skills were: ministering class, preparing exams, correcting exams, finding the correct tone of voice, having class control, among others. We noticed that this program focus on the development of cognitive and functional skills and establishes ten competencies that the teaching training aims to develop, which didn't include

any action focused on the development of policy and ethics skills. Finally, we believe that despite the limitations noted, the teaching training is an excellent opportunity to develop teaching skills, from the functional to the ethical one, enabling professionals to work at colleges and universities with skills and abilities to deal with different day by day situations.

Keywords: Higher Education, Teaching, Skill, Teaching Training.

LISTA DE FÍGURA

Figura 1 – Ações que resultam na competência	36
Figura 2 – Modelo de competência profissional proposto por Chetham e Chivers (1998)	41
Figura 3 – Modelo Teórico Conceitual Proposto para a Pesquisa	42
Figura 4 – Modelo Teórico Conceitual Adotado para a Pesquisa	44
Figura 5 – Estrutura Curricular da Pós-Graduação do PPGA.	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Critérios para seleção da amostra	48
Quadro 2	Classificação das entrevistas realizadas	49
Quadro 3	Dados utilizados na pesquisa	50
Quadro 4	Tipos de dados, características e abordagens à coleta	51
Quadro 5	Artigos da LDB e a formação docente	54
Quadro 6	Relação entre competências do PPGA com o modelo de PAIVA (2008)	63
Quadro 7	Experiências relatadas pelo entrevistado PR01	64
Quadro 8	Classificação das competências citadas pelos coordenadores do PPGA	66
Quadro 9	Quadro informativo sobre os estagiários docente	68
Quadro 10	Competências desenvolvidas pelos estagiários docente	73
Quadro 11	Classificação das competências desenvolvidas pelos estagiários docente	74
Quadro 12	Competências desenvolvidas pelos estagiários docente relatadas nos relatórios	76
Quadro 13	Competências desenvolvidas pelos estagiários docente relatada relatórios	81
Quadro 14	Competências a ser desenvolvida pelos estagiários docente de acordo com a ANPG	84

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Distribuição quantitativa de publicações	22
Tabela 2	Conceito CAPES e quantidade de cursos	27
Tabela 3	Distribuição das entrevistas realizadas	48

LISTA DE SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba
ENADE	Exame Nacional de Rendimento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPELL®	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	15
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	19
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	19
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	19
1.3 JUSTIFICATIVA	19
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	23
2.2 DOCÊNCIA	27
2.3 ESTÁGIO DOCÊNCIA	30
2.4 COMPETÊNCIA	32
2.5 COMPETÊNCIA DOCENTE	36
2.6 MODELO DE ANÁLISE	43
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.2 CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA	46
3.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	48
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	51
4.1 O ESTÁGIO DOCÊNCIA E SUAS REGULAMENTAÇÕES	51
4.2 A UFPB E O ESTÁGIO DOCÊNCIA	54
4.3 O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA VISÃO DE MESTRANDOS E ORIENTADORES	66
4.4 O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA VISÃO DAS INSTITUIÇÕES COLETIVAS: A VISÃO DA ANPG80	66
5. CONCLUSÕES	83
5.1 RECOMENDAÇÕES AO PPGA	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados	95
APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados	97
APÊNDICE C – Instrumento de Coleta de Dados	98
APÊNDICE D – Instrumento de Coleta de Dados	99
APÊNDICE E – Instrumento de Coleta de Dados	100
ANEXO – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	101
ANEXO – Portaria nº 76 de 14 de Abril de 2010 (CAPES)	147
ANEXO – Resolução nº 26/1999 – CONSEPE	149
ANEXO – Resolução nº 01/2012 – PPGA	151
ANEXO – Estatuto ANPG	156

1. INTRODUÇÃO

A primeira etapa deste estudo científico apresenta as seções introdutórias que proporcionam ao leitor uma visão geral do objeto estudado, com o seguinte ordenamento, a saber: contextualização do tema, objetivos, justificativa e estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

O ensino superior surgiu no Brasil no começo do século XIX, formado por instituições elitistas, com ênfase no ensino e em poucas práticas de investigação. Alguns fatos marcaram o avanço da educação superior no Brasil: o surgimento das Universidades públicas, datado dos anos de 1930, caracterizado pela contratação de docentes europeus; o surgimento de Universidades religiosas; o movimento de reforma universitária nos anos 1960; o desenvolvimento, nos anos 1970 de cursos de Pós-Graduação e o incentivo a realização desses cursos no exterior; e a promulgação da Constituição de 1988, que homologou as leis que regulamentam a educação superior no Brasil (STALLIVIERI, 2007).

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), através de processos de expansão, interiorização, diversificação e privatização que impulsionaram a educação superior no país.

Neste período, tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a reforma na educação superior brasileira, apresenta números expressivos de seu avanço.

Os números que compõem o Censo da Educação Superior 2011¹, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentam um total de 2.365 Instituições de Ensino Superior (IES) no país, com um total de 6.953.300 matrículas efetuadas, representando um aumento de 120% no número de matrículas nos cursos de nível superior presencial e à distância de 2001 a 2011. Essa ampliação nos números é percebida tanto nas instituições públicas como nas privadas, com um aumento proporcional de ambas.

¹ Censo da Educação Superior 2011 – Dados preliminares divulgados em outubro de 2012.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2010², os cursos que aparecem em maior proporção são: Administração, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis e Enfermagem, respectivamente. O curso de Administração, em particular, possui 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. O Censo da Educação Superior 2011 apresenta um total de 357.418 docentes em exercício. O corpo docente é formado por professores que, além de serem excelentes profissionais, também são pesquisadores e desenvolvem uma formação continuada com relação à própria competência pedagógica (TEODORA; VASCONCELOS, 2003). As exigências do Ministério da Educação, no que se refere a regulação do ensino superior, e a própria competição do mercado entre as IES, notadamente as particulares, fazem com que tais docentes tenham que ter minimamente o mestrado concluído. Considera-se também o mestrado um dos ambientes em que são formados os docentes universitários.

Na busca pela titulação que garanta o requisito mínimo para exercer a atividade docente, o número de matriculados na Pós-Graduação, de acordo com o Censo da Educação Superior 2011, é de 187.760 matrículas nos cursos de mestrado e doutorado.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013)³, existem atualmente 164 cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela instituição no Brasil, na área de Administração, sendo 75 cursos de mestrado, 39 de doutorado e 50 de mestrado profissional. Esses cursos, em sua grande parte, são voltados à capacitação em nível superior para atuação como docente e pesquisador.

O crescimento na oferta de cursos de graduação e Pós-Graduação se reflete na elevação da titulação dos docentes em atuação no país. Segundo o INEP (2011), de 2001 a 2010, o maior crescimento foi no número de doutores em atividades docentes, na ordem de

² Censo da Educação Superior 2011 – Dados divulgados em outubro de 2012.

³ Dados referentes à Janeiro de 2013.

123,1%, seguido por mestres 99,6%, e 23,2% com até especialização. Destaque para o aumento do número de pós-graduados e o decréscimo de 42,9% de docentes apenas com graduação.

O Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal da Paraíba (2012), por exemplo, “tem como missão produzir, transmitir e divulgar conhecimentos teóricos e práticos, vinculados à formação de docentes, pesquisadores e profissionais na área de Gestão Organizacional, procurando alinhar o rigor acadêmico com aplicações voltadas para a realidade regional”. Um dos objetivos do Programa é: “formar docentes e pesquisadores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Administração em Instituições de Ensino Superior das várias regiões brasileiras, especialmente no Norte e Nordeste”. Resta que um dos principais propósitos da formação em Pós-Graduação em Administração reside na própria formação docente, e nessa senda um dos principais desafios é o desenvolvimento de competências docentes.

Vários autores como Perrenoud (2002), Ramos (2001), Zarifian (2008) e Le Boterf (2003) abordam o desenvolvimento das competências profissionais como prática de desenvolvimento dos recursos humanos e melhoria na qualidade do desempenho. Perrenoud (2010) apresenta a noção de competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação; estar relacionado ao indivíduo, e não a qualificação do emprego, só se manifesta na atividade prática, ou seja, na sua utilização em dada situação profissional (ZARIFIAN, 2008). Le Boterf (2003) apresenta dois modelos de competências: no primeiro, o profissional competente se limita a um saber-fazer descritivo em termos de comportamento esperado e observável; no segundo, o profissional com competências é aquele que sabe ir além do prescritivo, que sabe agir e tomar iniciativas.

Partindo-se dessas premissas, nossa pesquisa contextualiza a expansão e desenvolvimento da educação superior no Brasil, em especial no curso de Administração, consequentemente relacionado ao aumento na demanda por profissionais docentes com competências para atuar nas instituições, de forma a fomentar o desenvolvimento e o aprendizado dos discentes.

Na formação de docentes, para atender a crescente demanda, os programas de Pós-Graduação exercem papel fundamental na formação e desenvolvimento de competências desses profissionais.

No intuito de desenvolver essa formação, os programas de Pós-Graduação incluíram em seus programas a prática de docência, através do Estágio Docência, como forma

de levar o aluno a uma experiência que permita o desenvolvimento de competência necessária a suas atividades como docente.

Ao analisar a teoria e a prática nas relações de estágio, constata-se que, no caso da formação do docente, em que a Pós-Graduação nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência, para o direcionamento maior do curso de Pós-Graduação, percebe-se assim a necessidade de dosar a relação da teoria e da prática (PIMENTA; LIMA, 2011).

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.

Enfim, o investimento na educação superior ocorrido no Brasil nos últimos anos aumentou consideravelmente o número de alunos matriculados por curso, tendo o curso de Administração o maior número. O aumento da demanda por professores qualificados, com competências para atuarem nas diferentes áreas abrangidas pela Administração, faz com que os Programas de Pós-Graduação em Administração adotem práticas de formação docentes em seus programas. Uma das possibilidades utilizadas para o desenvolvimento dessas competências se dá com a participação do aluno no estágio docência, que é integralizado ao fluxograma acadêmico de muitos programas de Mestrado e Doutorado.

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.

Sendo assim, mediante o contexto exposto, percebe-se a necessidade de um estudo que venha a revelar como o Estágio Docência está integralizado no Programa de Pós-

Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba – PPGA/UFPB, para tanto, utilizou-se o modelo teórico conceitual apresentado por Paiva (2007) que envolve os principais atores e competências profissionais em reflexão no momento de formação docente, buscando respondendo à seguinte questão: como o estágio docência desenvolve competências docentes na formação do pós-graduando em Administração da Universidade Federal da Paraíba?

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como o estágio docência desenvolve competências docentes, segundo o modelo de Paiva (2007), na formação do profissional docente em Administração, da Universidade Federal da Paraíba.

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever a natureza e os principais objetivos da integralização do Estágio Docência no Programa de Pós-Graduação estudado;
- Identificar, sob a ótica dos coordenadores do programa, as competências docentes que o programa se propõe a desenvolver;
- Caracterizar as perspectivas dos mestrandos e dos docentes quanto à realização do estágio docente;
- Analisar, sob a ótica do estagiário docente e dos docentes envolvidos, se as competências docentes do estagiário foram desenvolvidas.
- Analisar, sob a perspectiva da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFPB e da Associação Nacional de Pós-Graduandos, as competências docentes que o estágio docente pode desenvolver.

1.3 JUSTIFICATIVA

O aumento no número de cursos superiores no país e, conseqüentemente, do número de matrículas não foi acompanhado por uma regulamentação que estabelecesse regras de formação de docentes para atuar nos cursos que foram surgindo ao longo dos anos. Assim, a institucionalização do Estágio Docência, apesar de existir regras que aplica-se aos bolsista

da CAPES e do CNPQ, tem ocorrido de forma individualizada por cada programa de Pós-Graduação, ou seja, os Programas de Pós Graduação tem autonomia para operacionalizar o estágio docência de acordo com a proposta do programa. Tal realidade faz com que não haja uma formação e desenvolvimento de competências docente de forma homogênea entre mestrandos e doutorandos em Administração pelo espalhado pelos diversos Programas de Pós-Graduação pelo país.

O PPGA/UFPB passou, nos últimos anos, por um processo de reestruturação, e não há estudos que apresentem como o programa desenvolve as competências dos mestrandos de forma a capacitá-los para a atividade docente.

A produção acadêmica voltada para o estudo das competências e estágios apresenta um campo vasto e cada vez mais em expansão, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Porém, quando se trata de estágio docente percebe-se que o desenvolvimento de pesquisas não acompanhou o referido campo.

Sendo assim, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar a produção acadêmica nacional para o tema estágio docente no campo da Administração, a partir de cinco fontes: Anais da ANPAD, biblioteca *Scielo on line*, banco de teses e dissertações da CAPES, portal de periódicos da CAPES e biblioteca eletrônica SPELL® *Scientific Periodicals Electronic Library*. A busca foi realizada entre os dias 26 e 28 de dezembro de 2012, e considerou as palavras chave: estágio docente e estágio docência.

Tendo como base todas as áreas do conhecimento, encontrou-se 231 publicações com essas palavras-chaves, sendo apenas 13 relacionadas à área da Administração. Ressalva-se que uma dada publicação repete-se em quatro bancos de dados, o que reduziria o número para nove publicações, a saber:

- O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor (SANTOS, 2008).
- Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de Administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL 2008).
- Réplica 2 – mestrado profissional, você sabe com quem está falando? (MENANDRO, 2010).
- Tréplica - reimaginar a Pós-Graduação: resgatando o elo perdido (FISCHER, 2010).
- Desafios da formação docente: Estágio Docência e a prática de ensino em Administração (JOAQUIM, 2011).

- Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (JOAQUIM *et al*, 2011)⁴.
- Réplica 1 – formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão? (BASTOS *et al*, 2011).
- Réplica 2 – produção de conhecimento de aprendizagem e de tecnologia são papéis dos programas de Pós-Graduação na capacitação de cientistas para o país? (BOTOMÉ; ZANELLI, 2011).
- Tréplica – formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de Pós-Graduação? (JOAQUIM; BOAS, 2011).

Distribuídos quantitativamente de acordo com a tabela 1 apresentadas a seguir:

Tabela 1 – Distribuição quantitativa de publicações

Base de Dados	Publicações
Anais ANPAD	1
Biblioteca Scielo	1
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	4
Portal de Periódicos CAPES	6
Biblioteca Eletrônica SPELL	1
Total	13

Fonte: Elaboração própria (2013).

Observou-se que, em sua maioria, as publicações referem-se a trabalho de relatório final de estágio pedagógico em licenciatura, nas mais diversas formações, não sendo assim o foco de interesse desta pesquisa.

Dessa forma, essa pesquisa se justifica pela carência de publicações, bem como pela importância de se verificar no meio acadêmico como o Estágio Docência desenvolve as competências docentes dos alunos de mestrado em Administração.

A delimitação dos objetivos do estágio docente, bem como a identificação das competências que o estágio se propõe a desenvolver, e o entendimento do desenvolvimento ou não dessas competências na percepção dos mestrandos, que participaram do estágio docência, permitirá aos Programas de Pós-Graduação em Administração, o acesso às informações pertinente à efetividade do estágio.

⁴ Publicação disponível nos cinco bancos de dados pesquisados.

Permitindo aos programas identificar se os propósitos pelo qual o estágio docência foi instituído no Programa estão sendo cumprido. Bem como identificar se o mesmo está disponibilizando no mercado, docentes com as devidas competências exigidas para o bom desempenho de suas funções acadêmicas.

A facilidade de acesso às informações, bem como aos sujeitos da pesquisa, é outro fator que evidencia sua aplicabilidade.

As contribuições desse estudo permitirão aos Programas de Pós-Graduação em Administração, e ao meio acadêmico como um todo, identificar a efetividade do estágio docência nos moldes atuais, levando a uma reflexão sobre quais competências docentes o mercado exige que sejam desenvolvidas e se o estágio docência está contribuindo para esse aprimoramento visando à atuação docente; bem como diminuirá a carência de estudos sobre o estágio docência.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O seguinte trabalho está estruturado em seis capítulos, que foram organizados de forma a estabelecer uma sequência lógica sobre o tema abordado.

O primeiro capítulo é formado pela estruturação do tema de pesquisa, com a contextualização do tema, questão de pesquisa, objetivos (geral e específicos) e justificativas, formando assim a parte introdutória da pesquisa.

O segundo capítulo aborda os fundamentos teóricos de embasamento da pesquisa, focalizando: o desenvolvimento de competências dos profissionais, principalmente as competências docentes; o estágio e a docência; e a evolução da educação e do trabalho docente em nível superior no Brasil ao longo dos anos.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia empregada no estudo. Descreve-se o tipo de pesquisa, o delineamento da pesquisa, o contexto, os métodos escolhidos para levantamento das informações junto aos sujeitos, os procedimentos para a coleta dos dados, o tratamento e a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados e o resultado da pesquisa, com enfoque na gestão por competências.

Em seguida, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, as implicações, limitações da pesquisa e recomendações para pesquisas futuras.

Por fim, são expostas as referências, apêndice e anexos..

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e está dividido em três seções. A primeira seção aborda a educação superior e a Pós-Graduação no Brasil: a evolução, contexto atual e perspectivas. A segunda seção aborda os principais conceitos de estágio e docência. Em seguida, aborda-se os conceitos de competência, bem como de competência docente e, por fim, são apresentadas as dimensões e modelos de análise.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

À medida que o mundo se desenvolve cresce a demanda por profissionais especializados com competências técnica e científica aprimorada de modo a suprir as necessidades do mercado, prova disso é o avanço nos números da educação superior nos últimos anos. No Brasil, esse crescimento foi impulsionado pela necessidade do mercado por mão de obra mais qualificada e por ações efetiva dos governos, instituições e sociedade civil.

Datado do início do século XIX, as primeiras Instituições de Ensino Superior no Brasil caracterizavam-se pela pouca ênfase na investigação, foco no ensino e forte perfil elitista. Com isso, alguns fatos marcaram o avanço da educação superior no Brasil: o decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 do Senado Federal, em seu artigo 1º, institui a Universidade do Rio de Janeiro, que era formada pela Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, em seguida, o surgimento das Universidades públicas, como a Universidade de São Paulo e a de Olinda, datado dos anos 30 e caracterizado pela contratação de docentes europeus, e o surgimento de Universidades religiosas (católica e presbiteriana) (STALLIVIERI, 2007).

As universidades federais surgiram entre os anos de 1950 e 1970, espalhadas por todo o Brasil, ao menos uma em cada Estado. Na mesma época, começou a expansão das universidades estaduais, municipais e particulares. Essa descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961.

Destaque também para o movimento de reforma universitária nos anos de 1960; o desenvolvimento, nos anos de 1970, de cursos de Pós-Graduação e o incentivo a realização desses cursos no exterior; e a promulgação da Constituição de 88, que homologou as leis que regulam a educação superior no Brasil (STALLIVIERI, 2007).

Embora já existentes, o ensino superior no Brasil teve sua classificação estabelecida apenas no ano de 1961, com a aprovação da primeira LDB, que apresenta em seu Título IX, Capítulo 1, artigo 69, a seguinte classificação para os cursos que devem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior:

- Graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- Pós-Graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- Especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino aberto a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Não satisfeito com a denominação apresentada pela LDB, e acreditando “estar um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes”, o relator Newton Sucupira utilizou como base a organização da Pós-Graduação norte-americana para regulamentar a Pós-Graduação brasileira. Com isso, a Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Federal de Educação (CFE), apresenta o parecer nº 977/65, que expõe as definições mais precisas que a Pós-Graduação brasileira deve adotar.

Considerando a Pós-Graduação a cúpula dos estudos na legislação brasileira, formado por um sistema especial de cursos, caracterizado pela exigência da pesquisa científica e da necessidade de treinamento avançado, que tem como objetivo proporcionar ao estudante de Pós-Graduação o que não foi alcançado na graduação, um aprofundamento do saber que lhe permita obter elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional (BRASIL, 1965).

Com a regulamentação da CFE/65, tem-se os seguintes motivos fundamentais para a instauração dos cursos de Pós-Graduação:

- Formar professorado competente que possa atender a expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- Assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965).

Dando prosseguimento ao histórico do avanço educacional, nos anos de 1980 e 1990 surgiram os primeiros princípios legais que regem a educação brasileira. Quanto às normas gerais, os cursos de graduação e Pós-Graduação, tem como instrumentos legais a Constituição Federal de 1988 – CF/88 em seus artigos 205, 207, 208, 213 e 218; e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) promulgada em 20 de dezembro de 1996, que são orientados pelo Ministério da Educação - MEC, através de regulação da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A CF/88, em seu Artigo 205, institui “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 2º apresenta “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa sintonia entre a Constituição Federal/88 e a LDB institui a educação como direito de todos, sendo, portanto, responsabilidade do governo, da família e da sociedade preparar o cidadão para o trabalho e para a vida.

O Artigo 207 da CF/88 apresenta que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Atualmente, a Pós-Graduação é determinada pelo artigo 44, inciso III, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece que os cursos de Pós-Graduação compreendam os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

No que tange ao parâmetro de qualidade do ensino superior ofertado no Brasil, seja ele em nível de graduação ou Pós-Graduação, a partir da LDB/1996 os processos de avaliação ganharam maior importância como política pública, sendo uma atribuição e responsabilidade da União para com a qualidade da educação o art. 9º, inciso VIII, que apresenta – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

Diante desta responsabilidade, o Ministério da Educação e Cultura criou requisitos e critérios básicos para que os referidos cursos sejam validados e tenham sua

certificação reconhecida. Essa regulamentação está apresentada no Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006, e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, bem como a da Lei 10.861/2004, do governo federal, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Uma das formas utilizadas para avaliar a graduação é através do Exame Nacional de Rendimento Estudantil, o ENADE, que teve sua primeira avaliação em 2004 e avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, tanto os ingressantes quanto os concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. Através das notas dos alunos, o MEC utiliza indicadores de qualidade que são utilizados na regulação do ensino superior e, pelas IES, para promover ações de planejamento e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos.

A Pós-Graduação, por sua vez, utiliza o sistema de avaliação adotado pela CAPES em 1976, que compreende um acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os resultados dessa avaliação conjunta atribui notas de 1 (um) a 7 (sete) para cada programa. Dos 164 cursos de Pós-Graduação recomendados pela Capes em janeiro de 2013, tem-se a seguinte avaliação conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Conceito CAPES e quantidade de cursos

Conceito	Quantidade de Programas
3	69
4	58
5	27
6	6
7	4
Total	164

Fonte: CAPES (2013).

Entre os objetivos dessa avaliação, tem-se de acordo com a CAPES (2013):

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- Fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam

expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;

- Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- Contribuir para o aprimoramento de cada programa de Pós-Graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- Contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- Dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da Pós-Graduação;
- Oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da Pós-Graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e Pós-Graduação (CAPES, 2013):

2.2 DOCÊNCIA

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. Paula e Rodrigues (2006) apresentam a seguinte preocupação em relação ao crescente número de instituições de ensino superior no Brasil:

A tecnologia de *fast food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas ‘universidades-lanchonete’, professores ‘adestrados’ apresentam ‘receitas de bolo’ e ‘doutrinas sagradas’ dos manuais de gestão.... Nesse contexto, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com o foco na maximização dos ganhos pessoais.

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. Ainda segundo Freire (1996, p.44) “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”.

Com a inovação nos recursos didáticos é imprescindível que o docente saiba dosar o que acrescenta e facilita o processo de aprendizagem. Contudo, Moraes (1996) acredita que na era da Internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte de informação, mas é o responsável por transmitir o saber, articular experiências que possibilitem ao aluno refletir sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido.

Já Vergara (2006) acredita que a responsabilidade principal do professor é desenvolver conteúdos, desenvolvendo 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.

De acordo com Freire (1996), o primeiro passo para uma boa formação do docente é a consciência de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas construir possibilidades para a sua produção ou construção. Tem-se assim uma relação entre dois agentes, o que desperta no docente a necessidade e o interesse em uma formação continuada, em estar numa busca constante pelo novo, e outro que desperta em seus alunos um processo

cada vez mais dinâmico, que facilite o processo de aprendizagem, respeitando as diferenças entre os envolvidos e facilitando uma maior interação entre as partes.

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 (MORAES, 1996; PERRENOUD, 2001). Para Pimenta e Lima (2004), “o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento”.

Sendo assim, o exercício da docência universitário exige do profissional, além do domínio da disciplina que leciona, compreensão e segurança para mediar o processo de ensino-aprendizagem, convicções e controle em relação ao caráter ético-valorativo da atividade docente, e outras habilidade que vão se agregando e se adequando ao longo do desenvolvimento da atividade docente. (GUIMARÃES, 2004).

Para 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.

Por fim, diante desta realidade, os estudantes de mestrado e doutorado que buscam uma formação voltada para a atuação docente precisam estar conscientes desse seu papel social.

Precisam estar habilitados e abertos ao desenvolvimento das competências, bem como cientes das novas características da formação para atuação como futuros docentes, voltados para uma sociedade cada vez mais orientada para o conhecimento, que precisam levar em consideração o redimensionamento de seu papel na sociedade, num processo de formação contínuo e sistêmico, um processo em constante aprendizado, de “vir a ser” (MORAES, 1996).

2.3 ESTÁGIO DOCÊNCIA

Para Rodrigues (sd), 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 docente.

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 (2004), 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, esse acompanhamento 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. Destacando que a prática de ensino, ou o estágio docência, não deve ser a única responsável pela formação do licenciado, sem a atividade de estágio o mestrando jamais conseguirá um nível aceitável de formação profissional.

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, observando que

A aprendizagem da ação instrucional inicia-se, com frequência, na componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos quando lhes são atribuídas turmas reais e começam a funcionar como docentes. (FREIRE, 2001).

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 que, pautar às contribuições das vivências acadêmicas, na formação do mestrando como professor do ensino superior, destacam-se atividades relacionadas à docência e à pesquisa (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 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.

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.

Para Tavares (2005), um dos grandes desafios das sociedades dos nossos dias é esse processo de formação docente e investigação da relação ensino-aprendizagem. Desafio para as instituições de ensino em formar corpo docente capacitado para uma área cada vez dinâmica, que possa refletir positivamente na qualidade da educação do país, e desafio para os estagiários docentes em utilizar-se de todos os recursos disponíveis para desenvolver suas competências de forma a atuar na área acadêmica.

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. Contudo, uma das principais críticas dos graduandos recai sobre a didática dos professores, isto é, afirmam que muitos professores possuem o conhecimento, mas não têm competências desenvolvidas para transmiti-lo. Constatando-se na fala de Bastos *et al* (2011):

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, que é o principal objetivo dos programas de Pós-Graduação. Porém, o estágio docente, não deve ser o único meio para desenvolvimento das competências, o que acaba sendo pouco para completar ou dar sentido ao trabalho da Pós-Graduação. (BOTOMÉ, ZANELLI, 2011).

2.4 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. Perrenoud (2001) assim define competências:

A capacidade do indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e

afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura.

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, 2001). E segundo Le Boterf (2003), é um conceito ainda em construção e interdisciplinar.

Por sua vez, Zarifian (2008) afirma que “é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. Tais definições trazem para o indivíduo a responsabilidade por suas ações, ter o conhecimento necessário e a 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 (2001) 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.

Dutra (2001) exhibe o termo competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que mesmo perceptível no indivíduo não é garantia de sucesso, pois o fato de possuir o conjunto não implica necessariamente sua efetivação. Além de deter tal conjunto o indivíduo precisar estar apto, entregue e motivado no desempenhar de suas atividades, de modo a utilizar suas competências de forma eficiente, buscando os melhores resultados (DUTRA, 2001; DUTRA, 2004).

No pensamento da corrente americana, Vieira (2002) apresenta a competência baseada em três dimensões apresentadas por Durand (1998, 1999), que são: conhecimento, habilidade e atitude (Knowledge, Know-How and Attitudes). Na visão dos autores, o desenvolvimento de competências envolve as questões técnicas e cognitivas. Para Rabaglio (2001), a junção das iniciais é definida da seguinte forma:

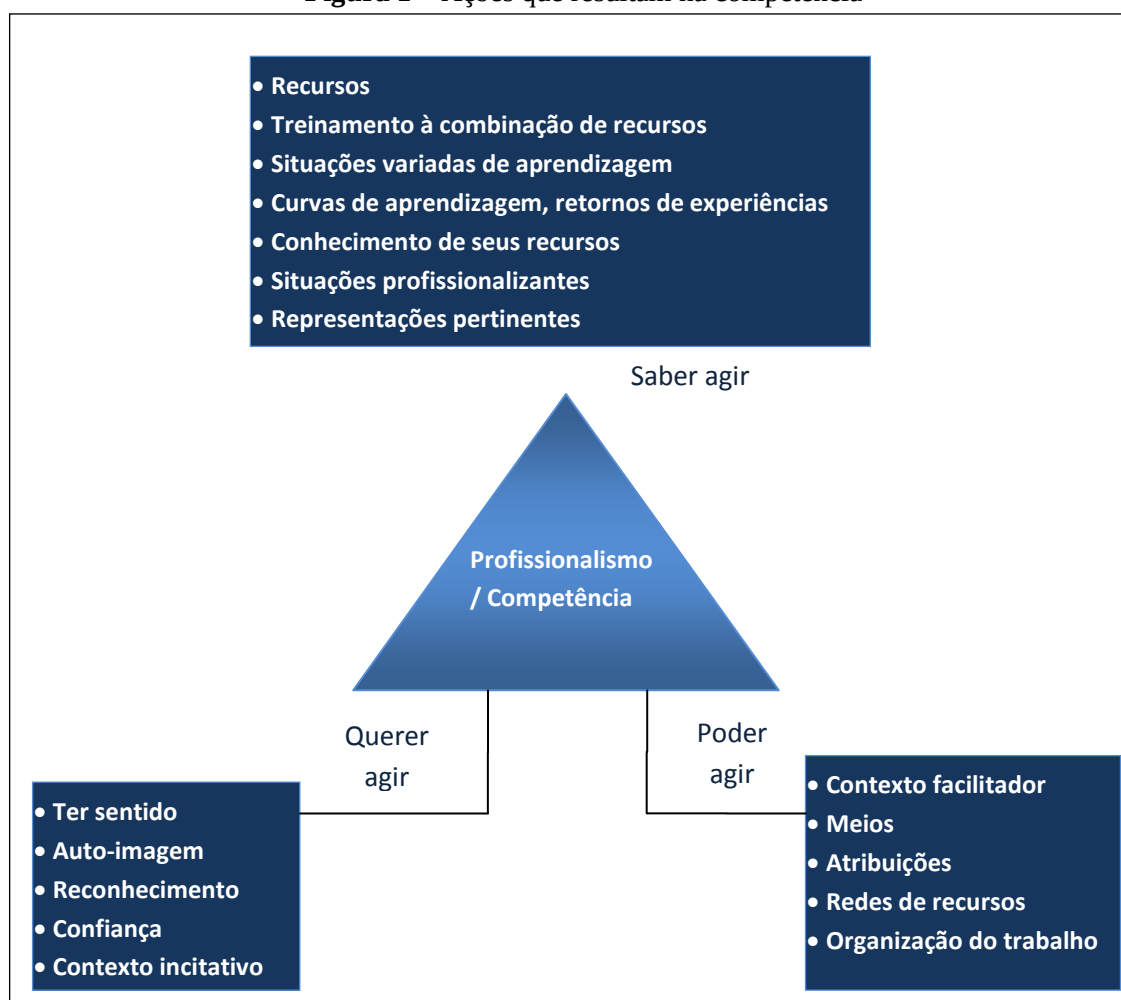
- C = Saber – São os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida, seja nas escolas, universidades, cursos etc. Ex: conhecimento de técnico de negociação;
- H = Saber fazer – capacidade de realizar determinadas tarefas, físicas ou mentais. Ex: análise da concorrência e negociação;

- A = Querer fazer – são os comportamentos que temos diante de situações do cotidiano e das tarefas que desenvolvemos no dia a dia. Ex: participar da negociação.

Nessa perspectiva, percebe-se que as pessoas têm preferências por alguns tipos de atividades, podendo desenvolver certos eventos em detrimento de outros. O caráter interdependente dessas dimensões exige do indivíduo a detenção de conhecimentos, habilidades e atitudes (DURAND, 1997).

Nas características do mercado de trabalho contemporâneo, o profissional precisa ter competência para lidar com as diferentes situações do dia-a-dia. Orientado para a perspectiva das competências individuais, tem-se as correntes francesa e brasileira, onde Le Boterf (2003) afirma que é necessário que o profissional saiba navegar na complexidade, que se deixe levar no piloto automático, não esquecendo que em diversos momentos precisa parar, refletir e se necessário começar um novo percurso.

Ainda segundo Le Boterf (2003), o profissionalismo e a competência do indivíduo resultam de três pilares: o saber agir, o querer agir e o poder agir; e para um maior desenvolvimento é necessária intervenção coerente e pertinente nos polos, a fim de alcançar um melhor resultado pelo profissional. A figura 1 mostra algumas ações que interferem no desenvolvimento e agem como resultante da competência.

Figura 1 – Ações que resultam na competência

Fonte: Le Boterf, 2003.

Le Boterf (2003) relaciona os três pilares que resultam em competência à aprendizagem, na medida em que determinada situação converge entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. Tais acontecimentos exigem do indivíduo atitudes para dominar determinadas situações, um saber agir adquirido ao longo da sua formação, com as experiências e aprendizado gerados ao longo dos acontecimentos.

Para Zarifian (2001), a competência está relacionada às realizações das pessoas, àquilo que elas provêm ou produzem. Nessa perspectiva, o cargo não é mais o foco de referência, começa-se a observar as pessoas a partir das necessidades das organizações, do que cada um pode contribuir para a organização. Cabe ao indivíduo desenvolver sua capacidade, ter iniciativas, ir além das atividades prescritas, e ser capaz de compreender e dominar novas situações (ZARIFIAN, 2001).

Rios (2005) afirma que a competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes, sendo, assim, uma prática evolutiva do

indivíduo, que com a evolução do mercado sente cada vez mais essa necessidade de se aprimorar, desenvolver suas competências.

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, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Desaulniers (1997) 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.

2.5 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 influenciar e despertá-los para a aprendizagem.

Nesse contexto, Pereira (2007) considera que competências de um docente universitário referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias para o exercício das atividades de ensino e pesquisa na educação superior.

Dolz e Ollangnier (2004), por sua vez, afirmam que competência pode ser resultante de uma evolução das mentalidades pedagógicas, que podem se basear em três enfoques: o alinhamento a um contexto histórico, o direcionamento a problemas e mecanismos sociais e as possibilidades de uso da competência nos diferentes ambientes. Percebendo-se que apesar das diferentes abordagens, a competência está associada à atividade do aprendiz, às tarefas e ações a serem realizadas em diferentes contextos de aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), 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.

Para tanto, Perrenoud (2000) define a noção de competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para o enfrentamento de situações, apresentando quatro aspectos:

- a) As competências não são por si só saberes, ou atitudes, mas mobilizam, integram e direcionam estes recursos;
- b) Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular;
- c) O exercício da competência passa por operações mentais complexas (esquemas de pensamento), que possibilitam a determinação e realização de uma ação relativamente adaptada à situação;
- d) As competências profissionais constroem-se e desenvolvem-se durante o processo de formação.

Perrenoud (2000) ainda apresenta dez famílias de competências que representam um horizonte nesse cenário em constante mudança, para onde se encaminha o ofício do professor, salientando que elas não são definitivas nem exaustivas, mas que norteia a conduta do docente. As dez famílias de competências:

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- b) Administrar a progressão das aprendizagens.
- c) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
- d) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- e) Trabalhar em equipe.
- f) Participar da Administração da escola.
- g) Informar e envolver os pais⁵.
- h) Utilizar novas tecnologias.
- i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

⁵ Ao analisar o ensino superior, como é o caso deste estudo, esta competência precisaria de revisão e adequação.

j) Administrar a própria formação contínua.

Ainda segundo o autor, o acompanhamento das dez famílias de competência ainda oferece outros benefícios para o profissional: fornece subsídios para a manutenção de um plano de formação profissional continuada, promove comunicação e integração da equipe envolvida e desperta a inovação a partir da reflexão dos pontos apresentados (PERRENOUD, 2000), dando ao mesmo a oportunidade de analisar como está a conduta de sua atuação docente, bem como refletir para inovar quando confrontado com alguma das famílias apresentadas.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD *et al*, 2002, p.19)

Percebe-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, através da prática, do “saber de experiência”, ou seja, de toda a vivência e influências absorvidas pelo ambiente ao longo de sua formação, 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.

Sendo assim, percebe-se que no processo de formação de um aluno, de desenvolvimento de competências para formar um administrador de empresas, é primordial que as competências e saberes acumulados pelo docente sejam absorvidos pelo aluno. Essa troca de conhecimento é um processo que desafia o docente a despertar o aprendizado dos alunos em sala de aula, exigindo do mesmo os saberes vivenciados ao longo de sua formação.

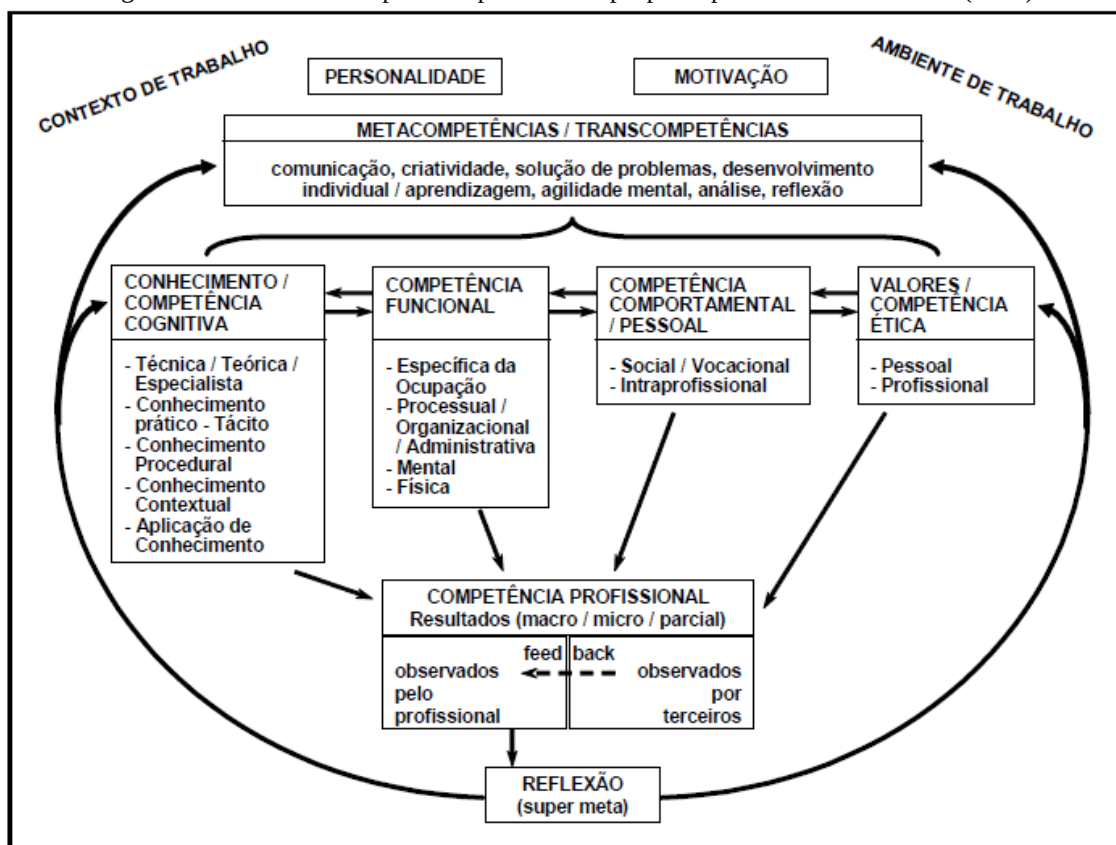
Nesse contexto, em seus estudos, Paiva (2008, p.45) apresenta competência profissional como a:

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) (PAIVA, 2008).

Referem-se, portanto, à reunião de saberes e habilidades, que delineia-se 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 Cheetam e Chivers (1998), sobre competências profissionais, resumidos na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Modelo de competência profissional proposto por Chetham e Chivers (1998)



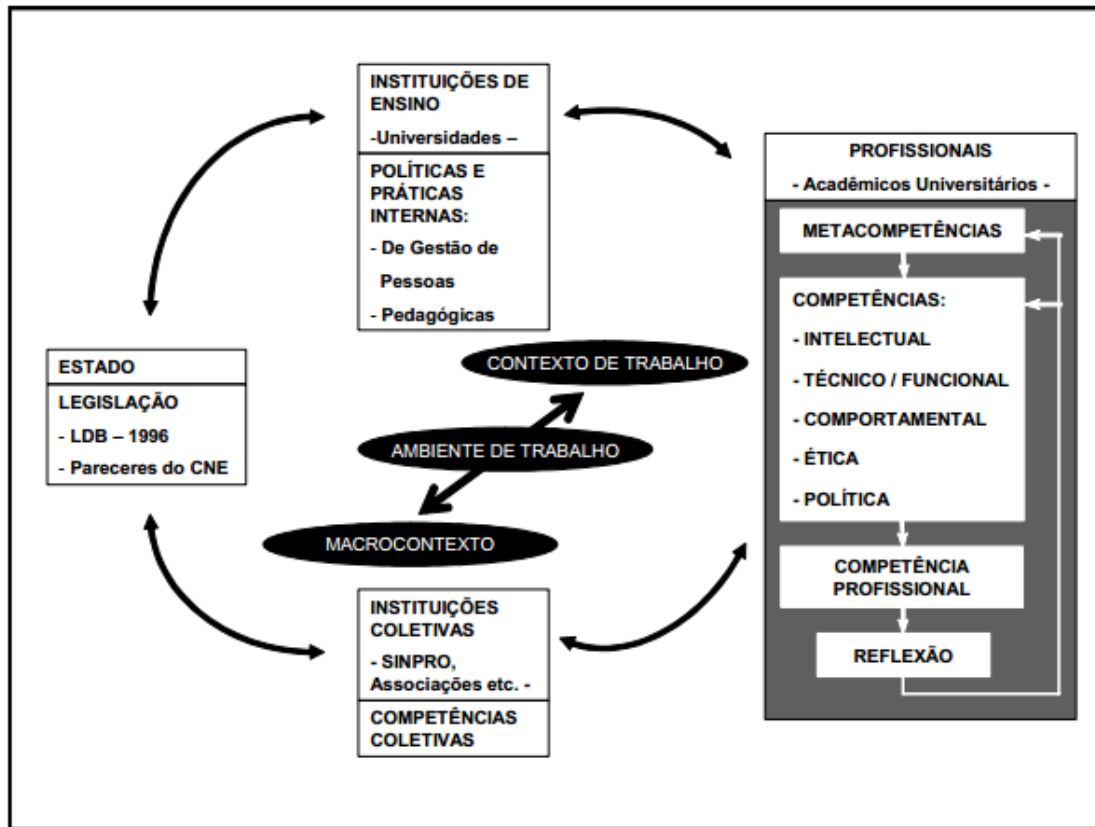
Fonte: Chetham e Chivers (1998, p.275) *apud* Paiva (2008, p.45).

A autora, em sua tese, destaca a aplicabilidade do modelo de Chetham e Chivers, e incorpora mais uma competência ao modelo: a política. Para Paiva (2008, p. 46),

Em função do ambiente em que o professor atua, julgou-se apropriado acrescentar-se ao modelo de Chetham e Chivers (1998) a ‘competência política’, com vistas a considerar as relações de poder inerentes a qualquer estrutura organizacional e, daí, às razões e formas de atuação do profissional na teia política e interorganizacional.

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 (2008) como base para a análise desta dissertação. O modelo está apresentado a seguir, na figura 3, com seus respectivos componentes.

Figura 3 – Modelo Teórico Conceitual Proposto para a Pesquisa



Fonte: Paiva, 2008.

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 normas e estruturas de poder das organizações, domínio e fluência nas fontes pessoais, entre outras habilidades relacionadas às relações de poder existentes no ambiente (PAIVA, 2008).
- 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 (2008) 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 ocorra no desenvolvimento das competências docentes, quando da realização do estágio docente por parte dos mestrados.

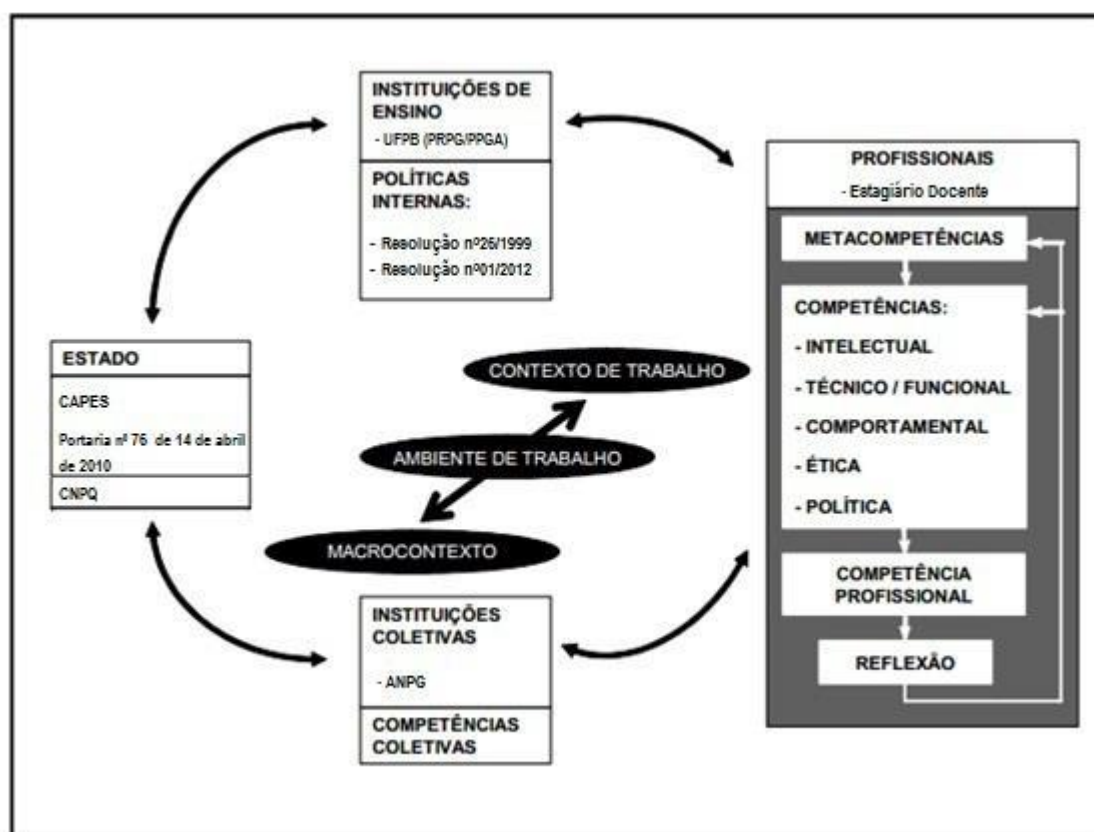
Os resultados indicaram ainda uma fraca mobilização coletiva no que se refere às políticas de gestão de pessoas e competências. Tal fragilidade é também de se esperar nesta dissertação. Não há indícios de que as Associações Coletivas dos Pós-Graduandos tenha se preocupado com o desenvolvimento de competências docentes nos programas de Pós-Graduação.

O estudo, por fim, assevera a existência de diferenças entre grupos profissionais, e tipo de IES onde são desenvolvidas as atividades docentes, no que se refere a mobilização de competências profissionais e a própria identidade profissional. Tais aspectos, certamente, devem ser levados em consideração quando do desenvolvimento de competências docentes no estágio realizado pelos mestrados.

2.6 MODELO DE ANÁLISE

Integralizando os conceitos apresentados ao longo desse referencial, optou-se pela utilização do modelo teórico-conceitual proposto por Paiva (2008), conforme figura 3, apresentada na pag. 41. O modelo em questão foi concebido e testado em docentes universitários e permite a visualização dos atores sociais envolvidos no processo, com a identificação dos aspectos relevantes da atuação no campo das competências. No caso em estudo, dos mestrandos estagiários docentes do PPGA/UFPB, buscou-se identificar a relação e a influência entre o ambiente e o contexto que permeia o ambiente pesquisado, dando origem a figura 4, apresentado a seguir:

Figura 4 – Modelo Teórico Conceitual Adotado para a Pesquisa



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Paiva (2008).

Aplicando-o em nossa pesquisa, verifica-se nesse modelo a presença dos seguintes atores:

1. **O Estado:** na figura da CAPES, do CNPQ, do MEC e das legislações relacionadas ao ensino superior.

2. **As instituições de interesse coletivo:** nesse estudo ligadas a Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, que é a entidade representativa dos pós-graduandos brasileiros.
3. **A instituição de ensino:** a UFPB, em particular a PRPG e o PPGA, e suas políticas e práticas internas, destacando a análise das Resolução nº26/1999 - UFPB, e Resolução nº 01/2012 - PPGA/UFPB
4. **O PPGA e os principais sujeitos envolvidos:** coordenador, supervisor acadêmico, professores, entre outros.
5. E, por fim, a figura do **mestrando**, estagiário docente e suas competências profissionais em constante reflexão.

Por fim, a aplicabilidade desse modelo no referido estudo permite uma análise do macrocontexto em que o estagiário docente está inserido, conforme já explicitado. Esse contexto determina o dia-a-dia do mestrando, estagiário docente, que será estudado de forma a alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa para o alcance dos objetivos propostos. Por meio da abrangência e caracterização do estudo, apresentam-se o tipo de pesquisa e a perspectiva epistemológica, destacando o instrumento e o processo que será utilizado na coleta dos dados, bem como o processo de análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A teoria social é formada por quatro paradigmas, cada um baseado em diferentes pressupostos e abordagens aos estudos organizacionais, que separam um grupo teórico de outro, apresentando pontos de vista diferentes para dada realidade social (BURREL; MORGAN, 1979).

A presente pesquisa está relacionada ao paradigma interpretativista apresentado por Burrel e Morgan (1979). Em tal paradigma, existe um interesse em entender a essência do mundo social no dia a dia, através das experiências subjetivas e intersubjetivas dos indivíduos (BURREL; MORGAN, 1979; SILVA; ROMAN NETO, 2010), destacando que o pesquisador (intérprete), mesmo sendo parte integrante dos atores pesquisados, tentará manter sua postura no processo interpretativo externo às experiências relatadas, com objetividade e distanciamento em relação ao processo de pesquisa (SCHWANDT, 2006; GRAY, 2012).

Após definição do problema de pesquisa e dos objetivos quanto à abordagem, 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). Para Gray (2012), a pesquisa qualitativa é altamente contextual, sendo coletada no contexto natural, na vida real, e o foco principal é entender as formas como as pessoas agem e explicam suas ações.

A pesquisa se configura como descritivo-explicativa. Descritiva, pois buscou-se descrever situações e eventos, especificando propriedade de pessoas, grupos, comunidades ou outros fenômenos estudados através da medição ou avaliação de diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno, e explicativa, pois os estudos vão além da descrição de conceitos ou fenômenos, estabelecendo relações entre eles (SAMPHERE; COLLADO; LUCIO, 1991).

3.2 CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA

O desenho qualitativo desta pesquisa apresenta como objetivo entender como o estágio docente desenvolve competências na formação do profissional docente em Administração, tendo como unidade de análise o estágio docente desenvolvido no PPGA da UFPB através dos mestrandos, professores e coordenadores envolvidos no processo nos últimos dois anos.

Nesta pesquisa, utilizou-se da amostragem por critérios, quando da seleção dos mestrandos e professores, que consiste numa amostra selecionada com base no foco principal do estudo, bem como optou-se por uma amostra qualitativa do ponto de vista do discurso, experiências, comportamentos, valores e crenças para melhor compreender o fenômeno estudado. Segundo Godoi e Mattos (2006), na definição dos participantes de um estudo qualitativo deve ser considerada a qualidade das entrevistas e conversações com os entrevistados. Sendo assim, adotou-se o grau de “saturação dos dados”, em que não se estabelece número prévio de entrevistados. Nesta perspectiva, são entrevistados tantos quantos necessários, até que se perceba que a nova entrevista pouco ou nada acrescentou em relação a anterior.

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 (2012).

No caso dos coordenadores, utilizou-se a amostragem abrangente, que englobou o coordenador do PPGA e o coordenador do estágio docência. Quanto à PRPG e a ANPG, foi

utilizado a disponibilidade como critério de seleção, salientando-se que o acesso aos entrevistados foi facilitado pela pesquisadora ser aluna do PPGA.

Ao final da coleta de dados, a pesquisa foi realizada com quinze pessoas, distribuídos de acordo com a tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição das entrevistas realizadas

Ator	Total
Estagiário docente	8
Professor – orientador	3
Coordenador PPGA	2
Representante PRPG	1
Representante ANPG	1
Total	15

Fonte: Elaboração própria (2013).

Os quinze participantes entrevistados não foram identificados ao longo da pesquisa. Para tanto, foi utilizado à codificação no decorrer dos resultados da pesquisa. O quadro 2 apresenta informações relevantes à pesquisa, como: codificação, sexo e duração das entrevistas.

Quadro 2 – Classificação das entrevistas realizadas

Código	Sexo	Duração da entrevista (em minutos)
EST01	MAS	12:38
EST02	FEM	13:39
EST03	FEM	10:04
EST04	FEM	11:43
EST05	MAS	10:58
EST06	FEM	9:42
EST07	MAS	8:04
EST08	FEM	13:21
PRO01	MAS	19:14
PRO02	FEM	9:35
PRO03	MAS	12:41
CO01	MAS	24:43
CO02	MAS	25:52

AN01	MAS	14:21
PR01	FEM	12:29

Fonte: Elaboração própria (2013)

Onde **EST** refere-se aos estudantes pós-graduando, **PR** refere-se à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, **AN** refere-se à Associação Nacional de Pós-Graduação, **PRO** refere-se aos professores do PPGA, e **CO** a coordenação do PPGA. A seguir, delinea-se o processo de coleta de dados, explicitando como foi desenvolvida essa etapa da pesquisa.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a efetivação desta pesquisa, foram coletados dados primários e secundários. A coleta de dados primários ocorreu através de entrevista. Optou-se pela entrevista, pois a mesma permite tratar de temas complexos que dificilmente se conseguiria com outros métodos.

A interatividade possibilitada por esse método, e os questionamentos básicos utilizados na entrevista semiestruturada, apoiados em teorias e pressupostos que interessam à pesquisa, oferece a possibilidade de novas interrogativas diante do que for surgindo do diálogo com o entrevistado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDDSZNAJER, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A, B,C, D e E) específica 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.

Ainda sobre a coleta dos dados primários, a entrevista foi conduzida pela própria pesquisadora, gravadas em meio digital (gravador do celular e no programa *Audacity* no notebook) e transcrita na íntegra.

Os dados secundários foram coletados no PPGA da UFPB, bem como em sites especializados. Vejamos no Quadro 3, a relação de dados primários e secundários utilizados na pesquisa.

Quadro 3 – Dados utilizados na pesquisa

Dados Primários	Dados Secundários
• Entrevista com coordenador do PPGA • Entrevista com coordenador de estágio docência • Entrevistas com docentes • Entrevistas com estagiários docente • Entrevista com representante da PRPG • Entrevista com representante da ANPG	• Relatório de estágio docência (PPGA/UFPB). • Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 (CAPES). • Resolução nº26/1999 (UFPB) • Resolução nº 01/2012 (PPGA/UFPB)

Fonte: Elaboração própria (2013).

O quadro 4 apresentado na pag. 51, expõe os tipos de dados que foram coletados, suas características e como foram coletados de acordo com a abordagem de Gray (2012).

Quadro 4 – Tipos de dados, características e abordagens à coleta

Tipo	Características	Método de coleta	Exemplos
Narração	O que as pessoas dizem ou escrevem ao pesquisar – literal.	Entrevista, gravação de áudio, transcrição.	Relato dos professores sobre a participação do estagiário docente nas atividades docentes do curso de Administração.
Fala	As palavras reais que as pessoas são ouvidas dizendo.	Gravação de áudio, transcrição.	Relatos de sua experiência como estagiário docente.
Documento	Dados Secundários. Escritos pertencentes ou relacionados ao estágio docente do PPGA.	Fotocópia.	Registro de matrícula no estágio docente, relatório entregue ao fim do estágio.

Fonte: Adaptado de Gray (2012, p. 147).

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 (2008). 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).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Seu interesse não está na descrição dos conteúdos, e sim no que estes poderão ensinar após serem tratados, no caso desta pesquisa, na classificação adotada. A análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num determinado momento, com o contributo das partes observáveis, permitindo que se observe assim o estagiário docente em atuação (BARDIN, 2011).

Ainda segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados. Na pré-análise ocorre a organização do esquema de trabalho a ser seguido na análise, de forma a sistematizar as ideias iniciais. Na fase seguinte, ocorre a exploração dos dados coletados; em seguida, o tratamento dos resultados obtidos e interpretados são tratados de maneira significativa e válida.

Considerando que foram pesquisados cinco grupos de atores distintos, esta técnica tornou-se viável por possibilitar compreender as diferentes realidades sociais geradas pela participação e efetivação no estágio docente.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 O ESTÁGIO DOCÊNCIA E SUAS REGULAMENTAÇÕES

O macrocontexto abordado nesta pesquisa apresenta como atores principais: O Estado, representado pela LDB, CAPES e CNPQ; a IES, representado pela UFPB e PPGA; os mestrandos e as instituições coletiva, na figura na ANPG. Estes são os atores envolvidas nesta pesquisa bem como na regulamentação da educação superior brasileira, mais especificamente na utilização do estágio docência como forma de desenvolver corpo docente com competências necessárias para o exercício da função. Vejamos como se configura esse processo.

O sistema educacional brasileiro é regido pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases, atualmente em sua 7ª edição, que versa sobre a educação em todos os níveis. No quadro 5, apresenta-se o conteúdo de alguns artigos da LDB relacionados à formação de corpo docente destacados nesta análise.

Quadro 5 – Artigos da LDB e a formação docente

Artigo	Conteúdo
Art. 52	As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
Art. 53	No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II – fixar os currículos dos seus cursos e Programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
Art. 61	Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.
Art. 66	A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em Programas de mestrado e doutorado.
Art. 67	§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.
Art. 82	Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Fonte: LDB (2012).

O que pode-se inferir, que o ensino superior brasileiro, objeto de estudo nesta pesquisa, é tratado na LDB exclusivamente em seu Capítulo IV. Dentre os pontos abordados em nossa pesquisa destaca-se no Art. 52, inciso II menciona que – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Remetendo à pesquisa, verificamos que, a formação de um corpo docente com mestrado e/ou doutorado é exigência da LDB, para que possa atuar na educação superior. É de se esperar, por conseguinte, que tais cursos de Pós-Graduação se preocupem com a formação para a sala de aula, em preparar o pós-graduando para a docência nesse nível de educação.

O Art. 53 apresenta que é assegurado às universidades o exercício da autonomia, podendo fixar os currículos dos seus cursos e Programas, desde que observada às diretrizes gerais (inciso II). Cabe, portanto, a cada IES fixar o seu currículo. Desta forma, percebe-se que a não existência de uma regulamentação geral atribuída a todas as IES, mais especificamente nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que obrigue o mestrando a desenvolver o estágio docência está respaldado no inciso II do art. 53.

No Art. 82 tem-se que os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. Percebe-se então que, a autonomia transmitida às IES faz com que não haja uma padronização ou metodologia única, aplicadas de forma a promover o desenvolvimento das competências docentes nos diversos Programas de Pós-Graduação. O que é institucionalizado em uma IES, como exemplo, o Estágio docência, não é aplicado da mesma forma em todos os Programas de Pós-Graduação do país.

Ainda na LDB, o art. 61 apresenta que a formação de profissionais da educação terá como fundamento, entre outros, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Art 61, inciso II). O Art. 66 expõe que para o exercício da função docente em nível superior, faz-se necessário a Pós-Graduação, prioritariamente em mestrado e doutorado, e o artigo 67, § 1º afirma que para o exercício das funções de magistério um dos requisitos é a experiência docente.

Apesar da LDB não mencionar diretamente o estágio docente, na lei são apresentados os parâmetros para a formação docente, em nível superior e a importância de haver um ambiente prático para seu desenvolvimento. O estágio docência, neste sentido, pode ser considerado uma ótima oportunidade para o mestrando e/ou doutorando associar a teoria e a prática, desenvolver as competências necessárias ao exercício da função docente.

Corroborando com os artigos apresentados da LDB, temos o entrevistado CO02, que acredita que uma forma de desenvolver o mestrando para a atuação docente, com a experiência necessária e a relação entre teoria e prática exigidas para o exercício da função docente, conforme indicações da LDB possam ser alcançados através do estágio docência institucionalizado no PPGA:

Bem na verdade a nossa concepção de estágio docência tanto no mestrado quanto no doutorado [...] é que a gente trabalha com a proposta de formação e aí dentro da proposta de formação no projeto do Programa a gente tinha uma concepção de formação que era vinculada a alguma dimensão e em uma dessas dimensões era a questão da formação dos professores [...] então a gente passa a ter essa preocupação por que na nossa concepção principalmente no que diz respeito ao mestrado eu

preciso formar um professor, então além do estágio docência tenho que dar a ele condições pra que ele tenha isso (CO02).

O PPGA-UFPB utiliza o estágio docência em sua estrutura curricular como forma de desenvolver nos mestrandos a capacitação para o exercício da docência, na formação de professores aptos para a função. O processo de regulamentação do estágio no PPGA será abordado mais adiante. Vejamos, em primeiro lugar, a Resolução 26/1999 da UFPB, e a portaria CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010 que servem como instrumento para regulamentar o estágio no Programa.

4.2 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, entretanto, o fato da obrigatoriedade de realização do estágio ser apenas para os bolsistas, a resolução pode ser entendida apenas para normatizar o cumprimento da exigência da agência financiadora da bolsa.

Ainda sobre o processo de estágio tem-se:

Art. 2º O Estágio Docência será exercido por alunos regularmente matriculados em Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB, nos níveis de mestrado ou doutorado, e compreenderá atribuições relativas a encargos acadêmicos, com participação no ensino supervisionado em 01 (uma) disciplina dos cursos de graduação da UFPB relacionada com o regulamento e a estrutura curricular do Curso ou Programa ao qual pertença o aluno.

§ 1º A atividade de Estágio Docência será desenvolvida sob a responsabilidade de 01 (um) professor designado pelo Departamento encarregado da disciplina e supervisionada pelo orientador do aluno.

§ 2º Os alunos de Pós-Graduação, em nível de mestrado, exercerão o Estágio Docência durante 01 (um) semestre letivo.

§ 3º Os alunos de Pós-Graduação, em nível de doutorado, exercerão o Estágio Docência durante 02 (dois) semestres letivos, consecutivos ou não, ou durante um 01 (um) ano em cursos seriados anuais.

§ 4º A carga horária atribuída ao aluno para o exercício do Estágio Docência não poderá ultrapassar 04 (quatro) horas semanais (CONSEPE, 1999).

Com isso, ao ingressar no estágio, o pós-graduando tem responsabilidades acadêmicas para com uma turma da Pós-Graduação que esteja alinhada a sua formação, ficando sob a responsabilidade do professor, aqui nesta pesquisa identificado como “professor orientador”, pois parte do professor a orientação necessária para a realização de suas obrigações acadêmicas, que não deve ultrapassar a carga horária de quatro horas semanais.

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.

Saindo do âmbito da UFPB e analisando as agências financiadoras de bolsa de estudo, tem-se que: a portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 da CAPES, apresenta os objetivos e os critérios de concessão de bolsas de estudo voltadas à formação de recursos humanos em nível superior. Em seu artigo 18 apresenta o estágio docência como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES.

O CNPQ não apresenta em suas regulamentações obrigatoriedade quanto ao cumprimento do estágio docência pelos bolsistas.

Diante do exposto, percebe-se que como detentora das bolsas de estudo, a CAPES exige dos pós-graduandos contemplados com a bolsa-auxílio a prática do estágio docência, necessitando assim, que universidades e Programas para atender ao critério de exigibilidade da agência tenham que adequar suas resoluções para atender a tal exigência de obrigatoriedade.

Conhecidos as regulamentações que instituíram e regulamentaram o estágio docência na UFPB, vejamos como ocorreu o processo de regulamentação do estágio docência no Programa de Pós-Graduação em Administração, considerando as resoluções que regulamentam o Estágio docência no Programa.

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).

Considerando que a prática do ensino vivenciada no estágio docência é um momento oportuno de vivenciar o movimento dialético prática-teoria-prática (SOARES, 1983), e com isso buscar o desenvolvimento das competências docentes, ao questionar e

reivindicar a não participação no estágio, como ocorreu nas turmas anteriores a 2012, o mestrando não teria o privilégio de vivenciar esse momento de dosar teoria e prática, que leva ao aprimoramento das competências exigidas para a prática docente em nível superior.

A obrigatoriedade de efetivação do estágio docência pelos bolsistas da CAPES, está regulamentada atualmente pela Portaria CAPES nº 76 de 14 de abril de 2010, art. 18, que estabelece entre outros critérios: a duração mínima de um semestre para mestrado e dois para doutorado, e quando comprovada experiência docente anterior ficará dispensado do estágio docência, devendo tais atividades ser desenvolvidas na área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação realizado pelo pós-graduando.

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 Programa de Pós-Graduação em Administração, universo de estudo desta pesquisa, é um dos Programas de Pós-Graduação em Administração mais tradicionais do país, criado em 1976 e funcionando no Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA da Universidade Federal da Paraíba. Tem como missão

Produzir, transmitir e divulgar conhecimentos teóricos e práticos, vinculados à formação de docentes, pesquisadores e profissionais na área de Gestão Organizacional, procurando alinhar o rigor acadêmico com aplicações voltadas para a realidade regional (PPGA, 2013).

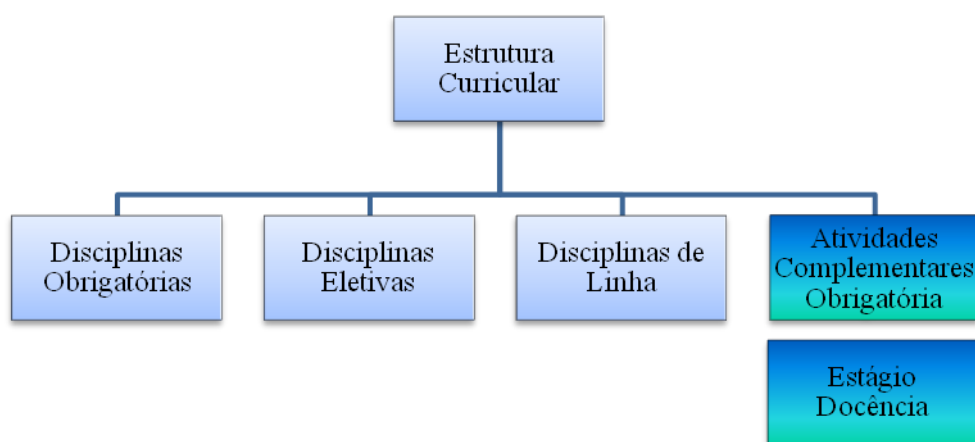
Dentre as vantagens de realizar uma Pós-Graduação, o PPGA apresenta as seguintes para seus ingressantes:

- Interação com docentes com produção científica qualificada.
- Participação em grupos de pesquisa atuantes (efetivos) e com projetos aprovados nos principais editais de importantes agências de fomento, como CNPq e CAPES.
- Infra-estrutura de apoio à pesquisa - biblioteca própria, sala de estudos e acesso a bases de dados eletrônicas.
- Possibilidade de obtenção de bolsas de estudo por 12 meses.
- Convênios com instituições nacionais e internacionais para intercâmbio de estudos e pesquisas.

- Convivência com colegas oriundos de diversas regiões do país e com diferentes formações profissionais (o que é típico na Administração) (PPGA, 2013)

Tendo essas como as principais vantagens e como um dos principais objetivos “formar docentes e pesquisadores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Administração em Instituições de Ensino Superior das várias regiões brasileiras”, o PPGA tem sua estrutura curricular composta conforme figura 5 abaixo.

Figura 5 – Estrutura Curricular da Pós-Graduação do PPGA



Fonte: Elaboração própria, baseado em PPGA (2013)

Onde são ofertadas ao longo da formação, seis disciplinas obrigatórias, sete eletivas, quarenta e oito disciplinas de divididas entre as três linhas de pesquisa do Programa e por fim uma atividade complementar obrigatória que é o estágio docência.

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, apresentando ainda:

§ 1º O estágio de docência será vinculado a 01 (uma) disciplina dos cursos de graduação da UFPB;

§ 2º A disciplina de realização do estágio de docência deverá ter, preferencialmente, relação direta com a linha de pesquisa na qual o estudante está vinculado.

Sendo a partir do ano de 2012, turma 37, obrigatório para os pós-graduandos do Programa, vinculados a uma disciplina da graduação e de preferência com vinculada a sua linha de pesquisa. Essa obrigatoriedade dá a todos os mestrandos do Programa a oportunidade de vivenciar as práticas docentes, tão exigidas pelo mercado atualmente, e ao Programa uma forma de alinhar o desenvolvimento e aprendizado de todos os alunos.

Vejamos a fala do entrevistado CO02, relacionada a não existência da obrigatoriedade de realização do estágio docência, com exceção aos alunos bolsista da CAPES:

Antes de 2012, a gente não tinha resolução no Programa, à gente tinha uma resolução da CAPES que tratava da questão do estágio, então assim, em 2009 quando a gente entrou na coordenação só quem fazia estágio docência eram os bolsistas da CAPES nem os bolsistas do CNPQ faziam estágio docência e aí quando a gente entrou no Programa a gente começou a colocar por que aí os alunos começavam a ficar, a mais a minha bolsa é da CAPES a bolsa do CNPQ é melhor por que não podia fazer estágio docência, então ficava essa briga entre eles aí foi quando a gente disse, não, todos os alunos que tiverem bolsas vão fazer estágio docência, é importante na formação deles independentemente de ser CAPES ou CNPQ (CO02).

Um ponto importante a ser destacado é que, como não havia obrigatoriedade de realização de estágio docência para todos os mestrandos, nem existia no PPGA uma supervisão acadêmica específica para essa atividade, esse processo era apenas burocrático, como forma de cumprir a regulamentação de obrigatoriedade da CAPES, vejamos a fala do entrevistado CO01,

O acompanhamento anterior ele era mais burocrático no cumprimento do requisito que as agências de bolsas defendiam, na verdade o estágio não era obrigatório a não ser pela exigência da bolsa, [...]inclusive tinha seus furos, por exemplo, alguns estágios docência que foram feitos eram acompanhados até por professores substitutos, então imagina que você tá em uma fase da sua formação da sua competência docente, você vai fazer isso acompanhado por um professor que é novo, que é jovem, que ainda não tem experiência de carreira, nada contra e as vezes esse professor é até melhor, pode ser até melhor que outros já mais antigos, aí a gente pressupõe que aquilo não estava sendo legal, a gente pressupõe isso na verdade, por isso a gente entendeu que aquele modelo lá que aqui se limitava mais a se cumpriu ou não cumpriu, que o resto acontecia numa disciplina que o aluno era alocado lá no departamento, acompanhado por um professor não importava quem nem titulação, nem formação, nem orientação para docência nem nada disso (CO01).

Com isso percebe-se que a não obrigatoriedade, bem como a falta de uma supervisão, que estabelecesse os critérios de realização, que apresentasse os objetivos propostos e as competências a serem desenvolvidas com o estágio docência, refletia diretamente na falta de rigor quanto ao real objetivo do estágio.

Com essa obrigatoriedade, instituída a partir da Turma 37, todos os mestrandos do PPGA, bolsistas ou não, precisam cursar o estágio docência.

Implantada como uma atividade complementar é vista 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).

Este diferencial citado pelos coordenadores do Programa não deve ser o único parâmetro para medir o sucesso dos egressos do PPGA, visto que, o estágio docente, não deve ser o único meio para desenvolvimento das competências, pois acaba sendo pouco para completar ou dar sentido ao trabalho da Pós-Graduação. (BOTOMÉ, ZANELLI, 2011).

Sendo assim, uma forma de acompanhar as atividades que estão sendo desenvolvidas e através da aceitação dos formandos do PPGA, verificar se a realização do estágio está atingindo os fins ao qual foi instituído no Programa.

O estágio docência é o momento da Pós-Graduação em que o aluno tem a possibilidade de vivenciar a prática docente, onde 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.

O art. 2, § 5º da Resolução 01/2012 do PPGA, apresenta dez competências e habilidades a serem desenvolvidas no estágio docência I, que é realizado pelos mestrandos do Programa. Vejamos no quadro 6 a relação das competências do modelo de Paiva (2008), adotado para análises e classificação das competências desenvolvidas com as competências apresentadas pelo PPGA.

Quadro 6 - Relação entre competências do PPGA com o modelo de PAIVA (2008)

Competências a serem desenvolvidas no estágio docência I	Categorias de competência de acordo com Paiva (2008)
I. Conhecimentos sobre o campo e a carreira acadêmica universitária;	Competência cognitiva
II. Conhecimentos e capacidade de avaliação crítica das concepções pedagógicas para o ensino de Administração;	Competência cognitiva e funcional
III. Conhecimentos e capacidade de avaliação crítica das tendências educacionais, novas técnicas e educação aberta;	Competência cognitiva e funcional
IV. Execução de ação técnico-burocrática, tais como gerenciamento de diários, utilização de formulários específicos, dentre outros;	Competência funcional
V. Domínio de técnicas de planejamento do ensino, tais como planos de curso e planos de aula;	Competência funcional
VI. Domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação;	Competência funcional
VII. Domínio de métodos e técnicas de ação avaliativa no ensino superior;	Competência funcional
VIII. Capacidade de utilização de tecnologia de aprendizagem, inclusive recursos de educação aberta;	Competência funcional
IX. Capacidade de manutenção de boa interação humana, nas dimensões de professor-aluno professor-professor, e professor-servidores de apoio;	Competência comportamental e política
X. Conhecimentos sobre os requisitos, as tendências e os projetos de extensão universitária.	Competência cognitiva

Fonte: Elaboração própria (2013).

Essa relação permite analisar as competências apresentadas pelo PPGA como objetivos do estágio docência. Com a relação apresentada no quadro 6, das competências propostas pelo PPGA e as categorias de competências do modelo de Paiva (2008), percebe-se uma concentração de competências cognitivas e funcionais, sendo sete com características funcionais, duas cognitivas, e uma comportamental e política. Características da competência ética apresentada por Paiva (2008) não aparecem em nenhuma competência do PPGA, previstas na resolução de estágio docência. Ações e atividades relacionadas aos valores pessoais, adesão às leis, códigos morais e religiosos, tão exigidos dos bons profissionais hoje pelo mercado, deixaram de ser citados entre os objetivos de competências a serem

desenvolvidas pelo docente em formação, admitindo uma lacuna entre o modelo adotado e o PPGA.

No âmbito da PRPG, a efetividade do estágio docência para o pós-graduando permite vivenciar a prática do que foi visto ao longo de sua formação, é o momento de conhecer o ambiente profissional em que o docente em formação irá atuar. Para a PRPG, é nesse momento que:

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).

Sendo assim, um momento de conhecimento do campo de atuação e de preparação para o que ele vai encontrar no mercado quando for atuar como profissional. Vejamos de acordo com a fala da representante da PRPG, quais competências profissionais podem ser desenvolvidas através da prática do estágio docência, e das experiências, de acordo com o entrevistado PR01 e apresentado no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Experiências relatadas pelo entrevistado PR01

Relato do professor PR01	Classificação da competência
“vai ter contato com a legislação, ele vai ter contato com o projeto político pedagógico do curso”	Competência cognitiva
“onde há fragilidade no processo de graduação [...] eles vão estar sentindo, eles vão estar vivendo os problemas na academia no processo de formação”	Competência cognitiva
“e isso é importante também que eles desenvolvam uma sensibilidade, e essa sensibilidade que ela seja diferenciada, vinculada a problemas reais de cada curso”.	Competência comportamental e política

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Com isso, verifica-se uma predominância de competência cognitiva, apresentando também atividades voltadas ao desenvolvimento das competências funcional, comportamental e política. Mais uma vez não foi verificada a ocorrência do desenvolvimento de competências éticas, nas experiências citadas pela PRPG.

Por fim, foi perguntado quais aspectos considera-se relevante no ambiente e contexto do estágio para a formação docente. Sobre esse aspecto, a PRPG destaca:

A infraestrutura, a logística do curso, considero também os aspectos ético, esse professor que está em formação não pode ser um professor apenas no ponto de vista técnico, tem que ser um professor que tem alma, ele tem que ter respeito pelo conhecimento, ele tem que encantar os seus alunos, você vai lembrar de um bom professor, foi aquele que lhe cativou, foi aquele que teve cuidado com o seu aprendizado, foi aquele que te respeitou como aluno, que considerou suas dúvidas, considerou sua insegurança, porque muitas vezes nosso papel aqui é esse, esse papel de despertar para a realidade do compromisso social, [...] é você ter a capacidade, ter a competência pra encantar os alunos para atuar como novos professores [...] e essas pessoas eu acredito ser necessárias ao mundo, são necessárias as transformações que nós precisamos fazer nesse momento, no ponto de vista dos valores, nos valores perdidos, ético, moral, respeito ao conhecimento, considerando os gregos como os gregos consideravam o conhecimento, como o próprio bem (PRP01)

Os aspectos apresentados na fala da PRPG remete ao resgate dos valores perdidos ao longo dos últimos anos quanto ao conhecimento, à expansão, a facilidade de acesso as informações, e até a necessidade do mercado, que acaba por absolver docentes sem essa capacidade de entrosamento entre conhecimento, aluno e docência, e sem esses valores éticos e morais tão necessários para o bom exercício da profissão.

A representante da PRPG não apresentou, ao descrever as atividades a serem desenvolvidas no estágio docência, nenhuma ação voltada ao desenvolvimento de competência ética, porém ao vislumbrar o ambiente geral de atuação do docente ela citou a importância do resgate dos valores éticos e morais perdidos pela profissão docente, sendo portanto, na visão da PRPG o estágio docência o momento de formação e resgate dos valores éticos relacionados à atuação docente.

Após conhecer a opinião da PRPG, vejamos agora a fala dos entrevistados CO01 e CO02, que representam o PPGA, acerca das ações e atividades que o mestrando deve realizar ao longo do estágio para desenvolver as competências apresentadas:

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**, ou seja, ele deve praticar sobre o acompanhamento do supervisor acadêmico que se reúna periodicamente como nós fizemos, ou seja, que seja verdadeiramente conceito de um estágio supervisionado tanto pelo Programa quanto por um professor que resolveu se responsabilizar (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, [...] o professor pode pedir pra um aluno **aplicar um trabalho**, o grande objetivo é que o professor possa ser o tutor do aluno ele possa ser uma pessoa que der uma orientação do aluno sobre como é que

ele ta desempenhando atividades e que ele possa também ter a chance de modo que ele possa vivenciar experiências que seja significativo e prepare o aluno pra isso(CO02).

Com essas falas percebe-se a seguinte relação, apresentada no quadro 8, a seguir, entre as ações apresentadas pelos coordenadores, como indicadas ao desenvolvimento das competências docentes e o modelo de Paiva (2008) adotado nesta pesquisa.

Quadro 8 – 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)

Sendo assim, percebe-se a predominância de competências cognitivas e funcionais, sendo identificadas ainda características relacionadas à competência comportamental e política. Não foi identificada característica de classificação de competências éticas. O que caracteriza as atividades do estágio docência, de acordo com os coordenadores no PPGA, como voltadas ao desenvolvimento técnico dos pós-graduandos, as habilidades de aplicar seu conhecimento e de gerenciar as pessoas para interagir no processo de aprendizado, relacionado ao planejamento, execução e monitoramento das aulas, ou seja, aprender na prática como se dá a execução das atividades docentes.

Sobre a importância desse processo de aprendizado prático para o pós-graduando, o entrevistado CO02 afirma que:

Uma ação docente só acontece na sala de aula, e aí 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).

Esse relato vai de encontro ao pensamento de Pimenta e Lima (2004), que acredita que a formação do professor dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução da prática modelar, como um aprendiz que aprende o saber acumulado.

Portanto, é nesse momento que o pós-graduando vivência na prática a experiência docente, o acompanhamento das atividades junto ao professor-orientador permite um aprendizado até então não vivenciado no mestrado, desenvolvendo competências para as necessidade e especificidades que serão utilizados na prática da docência no ensino superior.

Sobre as dificuldades apresentadas por professores orientadores e por mestrandos estagiários docentes, ao longo do processo do estágio, o entrevistado CO02 apresenta:

Eu acho que as maiores dificuldades relatadas envolvem a questão desse acompanhamento mesmo, da importância desse acompanhamento muitas vezes da **percepção dos professores sobre o estágio docência**, como a gente está nesse processo de transição, também a gente está inserido uma nova cultura de estágio docência na instituição, e é claro que existia outros comportamentos adotados no passado que por exemplo aluno assumia a disciplina por completo o professor não ia na sala de aula, eu acho que uma dificuldade é essa a **revitalização dessa cultura dos professores em relação a entender de fato o que é o estágio docência** e a segunda também associada ao professor em realmente em **oportunizar o aluno em viver a experiência de sala de aula em toda sua plenitude** por exemplo [...], você vai ser meu orientando apenas para preencher diário, [...] e na perspectiva do aluno eu acho que o maior desafio também do aluno **é reconhecer a importância dessa atividade** e com isso **desenvolver da melhor forma possível se comprometendo e se envolvendo de uma forma direta (CO02).**

Pelas novas características que o estágio docência está adquirindo dentro do PPGA, apresentado pelos coordenadores do Programa, percebe-se como maiores desafios inserir essa nova cultura de desenvolvimento do estágio dentro do Programa, tanto nos professores, em perceber que é um momento de aprendizado efetivo, no qual o aluno não deve ser levado apenas a atividades burocráticas, como preenchimento de diário, mas sim a vivenciar a plenitude da experiência docente, bem como no estagiário, que deve aproveitar a oportunidade com comprometimento de forma a efetivar as devidas responsabilidades que lhe são atribuídas, e desenvolver competências relacionadas ao exercício da docência.

4.3 O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA VISÃO DE MESTRANDOS E ORIENTADORES

Nesse ponto são apresentadas as percepções dos mestrandos e dos professores-orientadores sobre o estágio docência. Sobre os pós-graduandos participantes da pesquisa temos as seguintes informações iniciais conforme quadro 9, a seguir::

Quadro 9 – Quadro informativo sobre os estagiários docente

Código	Sexo	Experiência Docente Anterior ao Estágio Docência	Período do Estágio Docência	Bolsista
EST01	MAS	Não	2012.1	Sim
EST02	FEM	Não	2012.1	Sim
EST03	FEM	Não	2012.1	Sim
EST04	FEM	Sim	2012.2	Sim
EST05	MAS	Não	2012.1	Sim
EST06	FEM	Não	2011.2	Sim
EST07	MAS	Não	2012.1	Sim
EST08	FEM	Não	2012.1	Sim

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Nesse quadro, percebe-se que apenas um entrevistado afirmou ter experiência docente anterior ao estágio e que todos os mestrandos entrevistados eram bolsistas, ressaltando que todos os entrevistados são oriundos de turmas em que o estágio docência era obrigatório apenas para os bolsistas. Com a Resolução 01/2012, que passou a valer para a turma ingressante no PPGA em 2012 (turma 37), a obrigatoriedade foi expandida a todos os alunos.

Os mestrandos participantes deste novo contexto, de obrigatoriedade, não participaram desta pesquisa, pois o início do estágio docência para essa turma, de acordo com o calendário acadêmico é para ser efetivado no ano de 2013.

Com o que já foi apresentado ao longo desta, tem-se a Pós-Graduação como maior formadora de corpo docente para atuação no ensino superior, cabe aos interessados em atuar nessa área buscar essa formação que garanta habilidades e competências para aprimorar sua formação. No processo de identificação das competências desenvolvidas pelos pós-graduandos, inicialmente perguntou-se o que tinha motivado sua procura pelo mestrado. Vejamos alguns relatos apresentados:

Trabalhava em um ambiente onde meu chefe fazia mestrado e os meus pares cultivavam muito a cultura da busca por grupos de estudo. Vi que poderia ser algo interessante, um local onde poderia aprender mais e abrir uma nova chance na carreira, no caso, se eu quisesse poderia ser docente. Se não, pelo menos eu ia aprender bastante (EST04).

Nunca havia pensado em fazer mestrado, também não houve nenhum incentivo por parte de professores ou familiares, foi algo que acabou acontecendo. Vi o edital e resolvi me inscrever. Não sabia muito bem como funcionava e qual o objetivo de um mestrado, na verdade o que eu esperava no mestrado era apenas fazer uma Pós-Graduação gratuita e assim poder me especializar em algo que não tive oportunidade na graduação (EST03).

O que me trouxe ao mestrado foi à oportunidade de crescimento profissional. Sempre busquei inovar no conhecimento e o mestrado me ofertou essa rica oportunidade. Conheci profissionais respeitados no meio acadêmico, amigos que possuem o dom para lecionar. Enfim, a experiência tem sido muito válida (EST01).

Quando eu fiz a minha especialização eu me identifiquei com a carreira de professor, então eu tinha amigos que trabalhavam na área, era professores mestres e então eu fui incentivado a entrar nessa nova jornada, devido ao incentivo deles, então eu tentei dar continuidade ao aprendizado (EST05).

Com isso, percebe-se nas falas apresentadas, que inicialmente, a possibilidade de formação docente não representou a principal motivação para ingresso no mestrado. A busca por uma formação continuada, por uma Pós-Graduação, é apresentada como motivo principal da busca pelo mestrado.

A entrevistada EST02, ao ser questionada sobre o que a trouxe ao mestrado, foi categórica ao afirmar a “vontade de ingressar na docência”.

O fato de não ingressar no mestrado em busca de uma formação docente, pode ser reflexo do pouco diálogo entre os Programas e a graduação, e a comunidade acadêmica em geral, e da ênfase que os Programas costumam dar à formação de pesquisadores. Em sua maioria, os entrevistados, de modo geral, percebem a Pós-Graduação não como um ambiente formador de corpo docente, mas apenas como uma formação complementar no currículo profissional.

Ainda sobre o ingresso no mestrado, o entrevistado EST07 afirma: “eu estava terminando a graduação, no mercado de trabalho e estava insatisfeito com o trabalho, daí o mestrado surgiu como uma tentativa de mudança de ramo de atuação”.

Já o entrevistado EST08 salienta que

Depois de trabalhar em algumas empresas vi que não era o ambiente que desejava atuar, não era o que tinha visto em minha graduação, ouvia falar de tantas coisas que não se aplicava, acho que foi essa decepção do mercado que me fez vir ao mestrado, querer mudar mesmo, atuar em novos cenários, ser docente, acho que isso.

Portanto, a possibilidade e o interesse em ingressar no mestrado é visto como uma oportunidade de uma formação continuada, influenciada por decepções do mercado de trabalho com mais frequência, que como um ambiente de formação docente.

Ainda de acordo com o quadro 9, apresentado anteriormente, apenas um aluno teve experiência docente anterior ao estágio,

Fui estagiária do REUNI. O que é quase um estágio docente. O estágio foi na UFPB na disciplina Estágio II e durou um semestre. A experiência foi legal porque a professora me deu bastante liberdade para conduzir algumas atividades em aula. No entanto, ela sempre estava presente durante as aulas, e isso me deixava mais segura durante o processo. A professora também me protegeu de alunos que tentavam passar atividades deles para que eu fizesse como revisão de ABNT, isso foi legal porque mostrou como desenvolver firmeza para tomar alguns posicionamentos (EST04).

Ou seja, sua experiência docente foi posterior ao ingresso no mestrado. Não foi identificadas experiências docentes anteriores ao estágio, fazendo com que o momento vivenciado no estágio docente fosse o primeiro contato direto com a prática docente.

Sobre a relação da disciplina cursada no estágio docente 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. Essa relação estágio docente versus linha de pesquisa é de extrema importância, pois percebe-se que, quando alinhada permite ao estagiário um maior aproveitamento. O EST03 afirma que “apesar de fazer parte de outro curso à disciplina de estágio docente foi bastante útil para o meu aprendizado. Os conteúdos tratados por ela estavam intimamente ligados à minha pesquisa e a área em geral”.

Apresentado como uma das maiores dificuldades, pelos pós-graduandos, bem como pelos professores-orientadores, o não alinhamento entre disciplina do estágio docente e linha de pesquisa no mestrado, é assim relatado:

Eu acho que uma das grandes dificuldades é que nem sempre, ainda que seja preferível isso, estar na nossa legislação que o docente venha a fazer seu estágio docente junto a uma disciplina que está associada a sua dissertação ou sua tese, nem sempre é possível fazer isso. Porque muitas vezes o tema da dissertação do aluno não é associado a que o professor está lecionando naquele período, é óbvio que acontece isso, mas nem sempre acontece. Por outro lado essa dificuldade é, também, uma prova que o aluno tem que esforçar, estudar e lecionar independente de um tal Programa, porque a maior parte das vezes ele vai ser contratado ou vai fazer um concurso público pra ser professor em alguma área que não necessariamente o que ele fez mestrado (PRO01).

Percebe-se que o não alinhamento entre disciplina do estágio e linha de pesquisa, apesar de ser visto como negativo pelos alunos, é percebido como positivo pelos professores, como ressaltou o entrevistado PRO01, pois proporciona aos estagiários uma nova experiência,

o conhecimento em outras áreas, o que dá oportunidade de descobrir e vivenciar novos aprendizados, pois quando estiverem atuando no mercado, principalmente em se tratando de instituições públicas, nem sempre poderá optar por atuar apenas na área a qual buscou especialização.

Porém 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”.

Já quando efetivado na mesma linha de pesquisa, desperta um interesse e um alinhamento que reflete positivamente no aprendizado, como resalta o entrevistado EST01, “Totalmente. Me considero um privilegiado de ter estagiado numa disciplina perfeitamente alinhada à minha dissertação. Meu conhecimento se tornou mais rico e eu pude compartilhar novas experiências por meio dos exemplos citados pela turma”.

Portanto, de acordo com a resolução 01/2012 do PPGA, que apresenta no artigo 1º, § 2º A disciplina de realização do estágio de docência deverá ter, preferencialmente, relação direta com a linha de pesquisa na qual o estudante está vinculado. Essa preferência apresentada por desempenhar o estágio de docência em uma linha com ligação direta aos seus estudos é vista como fator facilitador do aprendizado pelos pós-graduandos.

Sempre que é submetido a novas experiências, cria-se expectativas sobre o que está por vir, sendo assim, vejamos alguns relatos sobre as expectativas criadas pelos pós-graduandos, antes de vivenciar o estágio docente:

Tinha um pouco de medo de não conseguir controlar a turma quando ela estivesse sob minha responsabilidade, mas o professor tava lá, e depois você começa a ficar mais confiante e esse medo vai diminuindo (EST04)

Eu esperava ter um maior contato com a atividade do professor, não só em ministrar aulas, mas também nos demais procedimentos como elaboração do plano de aula, formulação de provas e atividades, acompanhamento de frequência e notas dos alunos, enfim, minha expectativa era aprender sobre as atividades desempenhadas por um docente no dia a dia (EST03)

Confesso que estava bastante apreensivo, não com relação à disciplina, mas com relação à turma. Não tinha a menor noção de como iria ser recepcionado por uma turma repleta de estudantes de graduação. Me senti inseguro nos primeiros contatos, mas com o passar do tempo acabei me tornando um parceiro deles. Nos tornamos colegas e isto foi o que mais me surpreendeu (EST01).

Expectativas facilmente percebidas em quem está ingressando em um novo caminho, por não ter experiência na docência, por acreditar não ter as competências necessárias para a boa condução das atividades, refletidas nessas falas e percebidas por palavras como: medo, apreensão, insegurança.

Perspectivas anteriores à realização do estágio relatadas, vejamos o que foi apresentado como maiores dificuldade no decorrer das atividades do estágio docência.

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, quadros de pincel e livros atualizados disponíveis para a prática pedagógica (EST01).

Às vezes achava que ficar só observando era “perda de tempo” por que já estava ficando “quase” como uma aluna da graduação. Então talvez se houvesse maior interação entre o que o professor vai ministrar e minha participação em sala, esta sensação fosse minimizada (EST04).

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 cognitiva e comportamental 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.

Questionados sobre as competências que foram desenvolvidas ao longo do estágio temos a fala de todos os estagiários docentes entrevistados no quadro 10, que segue na página 73:

Quadro 10 – Competências desenvolvidas pelos estagiários docente

Relato dos estagiários docentes	Código
“competências do tipo: fazer um plano de aula, organizar o trabalho pedagógico, conviver em equipe e não menosprezar o conhecimento individual, perceber modos estratégicos de conduzir com eficácia os trabalhos em sala de aula, dentre outros”	EST01
“a competência principal que eu acho que desenvolvi foi o conhecimento, eu ampliei meu conhecimento sobre o que realmente é uma carreira docente, sobre técnicas de ensino e métodos de aprendizagem, foi basicamente isso”	EST02
Nenhuma	EST03
“desenvolvi competências do tipo: desenvolvimento de questões de provas, correção de provas, postura em sala de aula, controle do tempo de exposição de conteúdo, fiscalização de provas”	EST04
“ministramento de aula, elaboração e preenchimento da caderneta, elaboração de plano de aula, elaboração de questões para os alunos, mas foi desenvolvido mais o lado comportamental, como saber se comportar dentro de sala de aula, aprendi mais esse lado”	EST05
“a competência técnica foi muito importante, porque o professor sempre fazendo as colocações e me corrigindo, mas o mais importante foi a maneira de lidar com o aluno, porque eu consegui entender que eu não poderia desafiar o aluno, se eu estivesse sido colocada em sala de aula antes eu teria errado muito [...]tive que seduzir muito aluno para que eles confiassem na minha aula”	EST06
“preparação de aula, preparar o conteúdo que será ministrado, elaborar e corrigir provas, e o principal que eu vejo que é aprender a controlar a turma, saber o que fazer com eles, minha capacidade de adaptação, faz o planejamento, mas às vezes o que planejou não é possível fazer, saber se adequar a isso a turma”	EST07
“Desenvolvi competências muito importantes na profissão docente, elaborei e ministrei aula, atividade para a turma, ministrei aulas, orientei exercício, elaborei questão de prova, e nisso tudo com o <i>feedback</i> do professor que acho que foi muito bom, porque ele sempre me dizia o que precisava melhorar, perdi o medo da turma, achar o tom de voz, saber se impor mesmo”	EST08

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Diante do exposto, percebe-se que apenas um estagiário docente acredita não ter desenvolvido nenhuma competência ao longo do estágio docente. Por outro lado, foram relatadas diferentes experiências vivenciadas ao longo do estágio, que serviram de aprendizado para os mesmos, para o desenvolvimento de habilidade para atuação na carreira docente.

O comportamento do pós-graduando (EST03) que afirma não ter desenvolvido nenhuma competência pode estar relacionado ao modo como foi conduzido o seu estágio, em

outros momentos a mesma relata que “não houve comunicação com o professor”, que ele não tinha conhecimento da real responsabilidade que deveriam ser delegadas ao estagiário,

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 à 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.

Por outro lado, vejamos agora, no quadro 11, 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 11 – 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, 2. sobre técnicas de ensino e métodos de aprendizagem	1. Cognitiva 2. Cognitiva e funcional
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).

As competências apresentadas como desenvolvidas pelos estagiários docentes apresentam em sua maioria características das competências funcionais, que caracterizam-se por habilidade ligadas diretamente ao exercício da função, capacidades essas ligadas tanto à parte física, em ter destreza para desempenhar as atividades, quanto a capacidade mental, em operacionalizar todas as etapas das atividades exigidas pela função.

No entanto, as competências política e ética não foram relacionadas entre as desenvolvidas no estágio docente, por parte dos mestrandos. Esse resultado pode ser reflexo do tipo de direcionamento dado pelos professores-orientadores, visto que, nas dez competências docentes apresentadas no art. 2, § 5º da Resolução 01/2012 do PPGA, a serem desenvolvidas pelo estágio docência do PPGA, não foi identificada nenhuma competência ética e apenas uma competência política de acordo com o modelo de classificação utilizado.

Partindo agora para a análise dos dados secundários, nesse caso, os relatórios de estágio, vejamos inicialmente o que a resolução 01/2012 versa sobre o mesmo:

Art. 5º Ao final do exercício de cada disciplina de Estágio de Docência, o aluno elaborará um relatório a ser enviado ao supervisor acadêmico ou, na sua ausência, à coordenação do PPGA, para avaliação.

§ 1º O relatório do estágio de docência deve descrever as atividades executadas e os resultados alcançados, conforme as competências previstas para serem desenvolvidas em cada disciplina.

§ 2º O relatório deverá conter uma apreciação do professor responsável pela disciplina, do orientador, e do supervisor acadêmico ou do coordenador do PPGA.

§ 3º O professor responsável pela disciplina sugerirá uma nota para o estagiário, considerando o desempenho do aluno ao longo da disciplina (PPGA, 2012).

De acordo com o que foi apresentado pelo art. 5º, são relatadas as percepções do estagiário ao final do período. Vejamos a seguir no quadro 12, a reprodução fiel dos relatos:

Quadro 12 - Competências desenvolvidas pelos estagiários docente relatadas nos relatórios

Código	Relato das experiências do estágio docência no relatório
EST04	Durante o acompanhamento das aulas ficou ainda mais claro a importância da preparação da aula. Buscar relacionar teoria e prática por meio de exemplos e exercícios proporciona uma maior absorção do conteúdo. Compreendi a relevância das práticas didáticas empreendidas pelo docente, tendo em vista que os alunos efetivamente participavam das aulas através de exercícios. Isto provavelmente levou a um maior entendimento do conteúdo ministrado em sala de aula. Refleti sobre como poderia reagir diante de determinados comportamentos em sala de aula, ficando clara a importância de se ter um bom relacionamento com os alunos. Verifiquei o quanto é facilitador estar com todo o material que será utilizado durante o semestre disponível para os alunos no início dos trabalhos. Constatei que devemos ser flexíveis quanto às condições estruturais oferecidas pela instituição de ensino, pois o docente, por vezes, pode-se deparar com eventualidades, tais como: greve, escassez de recursos, climatização inadequada, alteração de horários etc.
EST07	Sob a observação da prática docente as competências adquiridas que representaram um maior desenvolvimento para o presente estagiário-docente foram o domínio de conhecimento sobre a área e, principalmente, a forma de manter uma boa relação com os alunos. Uma competência, que não faz parte das competências propostas pelo Programa, foi a da utilização das tecnologias da informação como ferramenta de apoio na prática docente.
EST05	Por meio do estágio docente foi possível obter conhecimento sobre o campo e a carreira acadêmica universitária; Domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação; A capacidade de manutenção de boa interação humana; O conhecimento de métodos e técnicas de ação avaliativa no ensino superior.

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Nestes relatórios, percebe-se uma interpretação mais filosófica das competências desenvolvidas, uma forma mais rebuscada de interpretar as experiências no estágio, onde o pós-graduando relatou com mais formalidade, diferentemente da entrevista, onde ele foi mais direto em descrever as atividades, as ações. Porém analisando as experiências, percebe-se que foram semelhantes, existindo uma coerência nos relatos dos relatórios e das entrevistas.

Na entrevista, o estagiário EST05 ao citar “ministramento (sic) de aula” e “elaboração de plano de aula”, cruzando com as experiências citadas nos relatórios,

interpreta-se que para o estagiário tem o mesmo sentido que “Domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação”, pois para ministrar a aula e elaborar plano de aula é preciso o domínio das técnicas didáticas que o estagiário relatou ter desenvolvido.

Já o pós-graduando EST04 apresenta que desenvolveu a competência voltada a “postura em sala de aula”, classificada como competência comportamental, que relacionando com o relatório pode-se inferir que tratam da mesma experiência apresentada como: “Refleti sobre como poderia reagir diante de determinados comportamentos em sala de aula, ficando clara a importância de se ter um bom relacionamento com os alunos”.

Portanto, apesar de expressar de formas diferentes, os relatos da entrevista e relatório são coerentes quanto às experiências vivenciadas e as competências desenvolvidas.

Um outro aspecto relevante nesse processo de aprendizagem e formação docente diz respeito ao relacionamento entre estagiário e professor-orientador. Todo esse processo será norteado pelas responsabilidades e atribuições delegadas, orientações e feedback recebido. Para a entrevistada EST04 “o professor era também meu orientador. Para mim, foi bem tranquilo. Podia dizer aquilo que achava legal ou não”, vejamos outros relatos,

Realizei o estágio docência junto com meu orientador da dissertação. Sempre havia um pouco de confusão e falhas na comunicação, se o professor faltava ou chegava atrasado, perguntava aos alunos se eu não tinha passado a atividade que ele mandou, sendo que ele não me informava nada que ia atrasar ou faltar e muito menos sobre qualquer atividade que deveria ser passada (EST03).

A relação que tive com a professora da graduação foi a melhor possível. Os fatos de ela também ser a minha orientadora no mestrado e eu estar estagiando na mesma linha de pesquisa da dissertação contribuíram para o sucesso do meu estágio docência. Nos comunicamos bem desde o princípio (EST01).

O fato do professor-orientador ser o mesmo no estágio como na dissertação, facilita as atividades, visto que o contato entre eles é maior por outras atividades já desempenhadas, o que dar ao estagiário a segurança por já existir um contato com o professor. Porém como percebe-se na fala da entrevistada EST03, mesmo com a afinidade por desenvolver outras atividades, a falha na comunicação foi um gargalo que conforme apresentado atrapalhou o processo de desenvolvimento das atividades.

Com isso, percebe-se a necessidade do PPGA, na figura da coordenação de estágio disseminar entre os professores-orientadores o verdadeiro papel do professor nessa etapa do aprendizado do pós-graduando.

Além do relacionamento estagiário e professor-orientador, foi perguntado quais outros fatores são importantes nesse momento de formação do futuro docente,

O bom relacionamento é um fator primordial para o desenvolvimento da prática docente. Estar em contato com todos os setores da universidade faz com que o trabalho flua de maneira eficaz, mais tranquila. Os colegas da turma do mestrado são os mais especiais, pois há o companheirismo, a parceria e o carinho pessoal em prol do sucesso profissional. Isso é tudo de bom

Ainda sobre a percepção do estagiário, agora questionado sobre o ambiente, foi perguntado que outros aspectos são relevantes para o desenvolvimento das competências docentes ao longo do estágio, foi relatado que

Todos os relacionamentos citados são importantes (relacionamento com os demais mestrados, professores, coordenadores, alunos, corpo técnico da UFPB, estrutura física), pois você precisa saber onde procurar ajuda caso precise, ex.: a sala onde estagiei era muito quente, então era preciso saber onde buscar uma possível alteração de local para ministrar as aulas.

Com isso, percebe-se que todo o ambiente que envolve o estágio docente deve ser considerado como fator influenciador do aprendizado, por retratar a realidade que o estagiário encontrará quando for atuar como profissional.

Por fim, foi perguntado sobre a importância do estágio docente para sua formação docente,

Acho que ele me deixou mais próxima da realidade que será encontrada durante o desempenho da função de docência. Pode ser observada algumas dificuldades características de disfunções da universidade (infra-estrutura da UFPB), mas também mostrou que pode ser divertido e gratificante ensinar [...] ver a realidade do ensino sob a ótica de professor, suas dificuldades, mas também a gratificação de ver que algumas pessoas realmente querem aprender (EST04).

O estágio docente representou para mim o real sentido do que é educar e gerar conhecimento por meio da prática educacional. Hoje sou um ser humano mais consciente do meu papel de formador de opinião e faço questão de primar por isso quando estou em sala de aula, a frente de um grupo de pessoas comprometidas em aprender [...] eu valorizo ainda mais os profissionais da educação. Além disso, aumentei o meu conhecimento e melhorei consideravelmente a minha atuação perante os alunos. Não tenho mais medo de enfrentar uma plateia numerosa de estudantes (EST01).

Extremamente positiva para a formação do pós-graduando, de acordo com esses relatos apresentados, sendo portanto reflexo das ações que foram conduzidas, da forma como foram guiados nesse processo de aprendizado, o que não se percebe em outra fala,

Da forma que foi realizado, acredito que não tenha grande importância para a minha formação. Assistir as aulas apenas me proporcionou observar a postura de um professor em sala de aula, Administração do tempo e coisas do tipo, o que não pode ser considerado como contribuição para formação de um docente [...] seria

interessante informar aos professores a respeito das competências que eles deveriam ajudar a construir durante o período de estágio [...] da forma que foi realizado não houve nenhuma contribuição além dos conhecimentos adquiridos na disciplina de mercado de capitais, para a formação, enquanto docente não houve contribuição.

Sendo, portanto um processo que apesar de toda a evolução percebida nos últimos anos, ainda precisa ser alinhado de forma que as percepções, benefícios e competências desenvolvidas ao final do estágio sejam aproximados para todos os estagiários, que o PPGA consiga disponibilizar no mercado docente com um nível de competências equivalentes, que tenham passado por experiências e aprendizados semelhantes.

Vejamos a seguir, a visão dos professores-orientadores, quanto às atividades que devem ser desenvolvidas ao longo do estágio para que o pós-graduando tenha suas competências desenvolvidas de forma a atender aos objetivos ao qual o estágio foi instituído no PPGA.

Para o professor PRO03, o estágio docência é o momento de “Ganhar experiência, para quem vai ingressar no mercado é o momento onde ele adquire experiência, é onde ele pode errar ainda, arriscar a errar, é aprender como o erro”.

Já o PRO01 afirma que

É fundamental, principalmente se você parte da perspectiva de que quem trabalha o mestrado tem a pretensão de lecionar e obviamente não necessariamente associado uma coisa a outra. De uma maneira geral pressupõe-se que, quem faz mestrado acadêmico ou doutorado ele venha lecionar [...] hoje, inclusive, algumas instituições particulares no processo de seleção dos seus respectivos professores eles vêm com muito bons olhos o estágio docência. Tive uma experiência ótima inclusive, uma aluna foi beneficiada por isso. [...] não só a questão de responsabilidade nossa como professor aqui dentro da universidade federal na formação do aluno mestrando, mas veja que não é só nós que nos preocupamos com isso, não é só uma legislação nossa que exige o estágio docência, mas é o mercado que é tal qual nós formamos nossos alunos. Então nosso grande cliente é o mercado. Então tentamos formar da melhor maneira possível o aluno frequentando, passando as nossas disciplinas teóricas, não é suficiente pra ele vencer como professor. Então o estágio docente do meu ponto de vista é fundamental, desde que, levado com seriedade é fundamental nesse processo de formação (PRO01).

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.

Pois, conforme afirma Rios (2005), a competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes, sendo assim, uma prática evolutiva do indivíduo, que com a evolução do mercado sente cada vez mais essa necessidade de se

aprimorar, desenvolver suas competências e habilidade para exercer a docência na educação superior.

Por ser um momento de preparação, existe um conjunto de responsabilidades que são atribuídas aos estagiários, no intuito de desenvolvê-lo para a atividade docente, sempre sob a sua orientação e acompanhamento. Nesse caso, observa-se uma participação efetiva do professor-orientador. O modo como ele conduz o aluno, como acompanha suas atividades e como estimula o mestrando a desenvolver alguma outra tarefa dentro do contexto, faz com que identifiquemos nessa experiência o modelo de estágio idealizado pelo PPGA, em que o estagiário recebe as responsabilidades, sempre conduzido pelo professor.

Vejamos alguns relatos dessa experiência:

O aluno sempre me acompanha 90% das aulas. Durante o semestre ele **me acompanha em sala de aula**. Fica **observando a interação minha com os alunos**, como os alunos perguntam, como eu tô lecionando, identificar debates que normalmente acontece relacionados ao ato de ensinar. O aluno também elabora uma questão de prova. Questão essa associadas a uma ou duas aulas que **ele lecionou** naquele semestre [...] nesse tema você também vai desenvolver, elaborar uma questão na prova a respeito desse tema e você vai corrigir essa questão quando os alunos fizerem a prova. Então dessa forma eu vou estimulando ele a estudar e se organizar pra dá uma aula em determinado tema ou mais de um tema ao longo do semestre [...] Depois ele tem que desenvolver uma competência de correção da questão, compreender o que é que tem que estar na questão e como é que ele vai atribuir uma nota pra essa questão em relação ao que cada um desenvolveu na questão [...] muitas vezes, eu peço para o aluno, por exemplo, recentemente, as minhas duas estagiárias docentes, elas desenvolveram um blog da disciplina [...] com material desenvolvido por mim dentro da disciplina, tem *links* das revistas específicas da disciplina Administração da produção, tem *links* para congressos relacionados à produção, tem um conjunto de artigos pré-selecionados sobre cada assunto que é dado em sala de aula e tem o mural, onde nós colocamos diversas informações sobre dúvidas ou assuntos associados à disciplina. Sem falar que elas também ficam disponíveis para tirar dúvidas dos alunos. **Então nesse conjunto, de alguma forma, seja gerada as competências, ou propicia a geração de competências nas quais nós consideramos que seja importante (PRO01).**

Planejamento, desde o início do processo, sugestão em cima do plano de disciplina que eu tenho e sento e mostro a ele, e aguardo as sugestões dele para a disciplina. Os alunos, os alunos fazem acompanhamento total de estudos de caso, acompanham as discussões, provocam os alunos, analisam os seminários apresentados e dão aulas específicas sobre determinados conteúdos, e eu participo das aulas como aluno, perguntando [...] aluno de estágio docência não faz prova, não aplica prova nem corrige prova, isso é uma opção minha de trabalhar (PRO03).

Minha estagiária teve a oportunidade de planejar o semestre, teve a oportunidade de executar um plano de aula que ela elaborou, ela teve um *feedback* contínuo não só da aula dela, mas do processo como um todo, perguntando o que ela achou da aula, mas pra isso é primordial que ela esteja em sala de aula, eu não aceito que ele venha esporadicamente, ele precisa sentir o clima, o relacionamento com os alunos, as interações, o conteúdo o que precisa ser melhor, enfim, é isso. (PRO02).

Temos então de acordo com os professores-orientadores um momento de aprendizado na prática, na vivência, no dia-a-dia da sala de aula. Há de se observar, contudo, a inexistência de um modelo único de realização do estágio por parte dos orientadores.

Vejamos no quadro 13, de acordo com o modelo de Paiva (2008) como se dá a classificação dessas competências citadas pelos professores-orientadores.

Quadro 13 - Competências desenvolvidas pelos estagiários docente relatadas nos relatórios

Código	Relato das experiências	Classificação
PRO01	- O aluno sempre me acompanha 90% das aulas, fica observando a interação minha com os alunos, como os alunos perguntam, como eu tô lecionando, identificar debates que normalmente acontece relacionados ao ato de ensinar. - O aluno também elabora uma questão de prova. - uma ou duas aulas que ele lecionou naquele semestre - você vai corrigir essa questão quando os alunos fizerem a prova [...] atribuir uma nota pra essa questão em relação ao que cada um desenvolveu na questão - Sem falar que elas também ficam disponíveis para tirar dúvidas dos alunos.	- Comportamental - Cognitiva - Cognitiva e Funcional - Cognitiva - Cognitiva e Funcional
PRO02	- planejamento, desde o início do processo, sugestão em cima do plano de disciplina que eu tenho e sento e mostro a ele, e aguardo as sugestões dele para a disciplina - acompanhamento total de estudos de caso, acompanham as discussões, provocam os alunos, analisam os seminários apresentados e dão aulas específicas sobre determinados conteúdos	- Cognitiva - Cognitiva e comportamental
PRO03	- Minha estagiária teve a oportunidade de planejar o semestre, teve a oportunidade de executar um plano de aula que ela elaborou, - ela teve um feedback contínuo não só da aula dela, mas do processo como um todo, perguntando o que ela achou da aula, - ele precisa sentir o clima (da sala), o relacionamento com os alunos, as interações, o conteúdo o que precisa ser melhor.	- Cognitivo e Funcional - Funcional e Comportamental - Comportamental

Percebe-se então uma predominância de competência cognitiva, funcional e comportamental nas atividades desempenhadas pelos estagiários sob a orientação do professor. Esse resultado pode ser reflexo da resolução 01/2012 do PPGA que apresenta 10 competências a serem desenvolvidas que, de acordo com o modelo de Paiva (2008), se encaixam também nessa classificação, com a predominância das competências cognitiva, funcional e comportamental.

Com isso percebe-se uma lacuna entre a fala da PRPG e as competências efetivamente desenvolvidas. A PRPG acredita que “são necessárias ao mundo, são necessárias transformações nesse momento, no ponto de vista dos valores perdidos, valores éticos, moral respeito ao conhecimento, considerando o conhecimento como próprio bem”. Constituindo assim, um momento de resgatar junto aos futuros docentes alguns valores referentes às competências éticas e políticas, que conforme visto ao longo das entrevistas não estão sendo efetivadas.

4.4 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 Associação Nacional de Pós-Graduandos 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 desta pesquisa, foi entrevistado o vice-presidente da região Nordeste, no intuito de identificar como a entidade representante do pós-graduando se posiciona em relação ao estágio docência.

Percebe-se inicialmente que o seu estatuto, não faz referência a essa atividade na Pós-Graduação, sendo apresentado em seu Art. 4º - As finalidades da ANPG, das quais podemos identificar a “j) pugnar pela contínua adequação da Pós-Graduação às reais necessidades científicas, culturais, sociais e econômicas de nosso povo”; como relacionado à

pesquisa, visto que é uma necessidade cada vez mais latente ao pós-graduando o desenvolvimento de habilidades e competências docentes para atuar no ensino superior, exigência cada vez maior do mercado.

Partindo para a análise dos dados primários relacionado à ANPG, buscou-se a percepção da instituição como um todo sobre o estágio docência. Questionou-se sobre a importância do 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 [...] acredito que essa integração visa, pelo menos em teoria, possibilitar ao pós-graduando uma maior noção de como se dará sua experiência no campo de ensino, além de gerar uma relação teoria-prática ao mesmo em seu momento de formação.

Sobre como as IES e os Programas de pós graduação tem atuado de forma a efetivar o desenvolvimento dessas competências, o entrevista afirmou não conhecer tão profundamente essa questão, mas por vivenciar a prática do estágio docência:

Percebo que ainda restam algumas arestas, como por exemplo: integração da experiência do estágio docência com o objeto de estudo do pós-graduando, a metodologia muitas vezes impostas pelo professores-orientadores, o que dificulta a intimidade do estagiário docente com a disciplina do qual ministrará, entre outros fatores. Essas ingerências e imposições dificultam a introdução desse estagiário docente no ambiente de ensino, podendo, inclusive, desenvolver sérias consequências para sua continuidade na sala de aula.

Essas lacunas apresentadas pelo representante da ANPG mostram que, mesmo vivenciando outra realidade, de outra IES, onde o mesmo desenvolve o estágio docência, identifica-se problemas já relatados em falas anteriores de outros entrevistados, como o não alinhamento da disciplina a linha de pesquisa do pós-graduando, e o relacionamento professor-orientador e aluno, que nem sempre convergem para o desenvolvimento das competências do pós-graduando, levando-o a situações vivenciadas que não o estimulam à atuação da função docente.

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 consequentemente absorvidas no campo do ensino, senso crítico, dentre outras”. Relacionando-as com o modelo de Paiva (2008), temos quadro 14:

Quadro 14 - Competências a serem desenvolvidas pelos estagiários docente de acordo com a ANPG

Competências a ser desenvolvidas	Classificação
Disciplina Pontualidade Compromisso	Competência Ética
Aprofundamento de algumas temáticas basilares que são tratadas e consequentemente absorvidas no campo do ensino; Senso crítico	Competência Cognitiva

Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Tem-se com essa relação à predominância de competências ética e comportamental. A classificação das competências como éticas se dá por tratar-se de adoção de condutas apropriadas, a aderência às leis e aos códigos morais, já a classificação em comportamental por apresentar conformidade com normas de comportamento profissional; pois esse conjunto de ações é claramente esperado do profissional, que queira desempenhar suas funções com maestria em um mercado cada vez mais exigente por profissionais comprometidos com sua função.

Por fim, percebe-se que a entrevista com o representante da ANPG tomou um direcionamento muito mais individual, com opiniões próprias, do que sobre a instituição em si, tal fato pode ser justificado pela não identificação de uma diretriz ou orientação da instituição em si sobre o estágio docência. Em pesquisa dos dados secundários, o estágio docência é citado nos documentos (leia-se site) apenas como obrigatório para o recebimento de bolsas. Assim como já apresentados nos documentos da CAPES.

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 (2008), buscando identificar a percepção de todos os atores envolvidos no processo. O modelo teórico conceitual dessa pesquisa adotou os seguintes atores: UFPB, em específico a PRPG, e a coordenação do PPGA; o Estado, em específico, as resoluções que regem o estágio docência na figura da CAPES e CNPQ; a ANPG como representantes dos pós-graduandos e os principais envolvidos no processo, os mestrandos estagiários docentes e os professores orientadores.

O objetivo central dessa pesquisa foi identificar na visão dos atores supracitados como se dá o desenvolvimento das competências docentes na formação do profissional docente no PPGA da UFPB. Após abordar a bibliografia referente ao tema, o modelo de competência profissional proposto por Paiva (2008) foi o escolhido por permitir uma análise geral do ambiente do estágio, com todos os atores envolvidos no processo. Tal modelo apresenta o seguinte conjunto de competências:

- Competência cognitiva/conhecimento – relacionada à competência técnica, teórica e especialista inerentes a profissão; ao conhecimento prático e tácito necessário ao bom desempenho das atividades, ligados a rotinas básicas, a questões como, o quê, quem, quando, enfim as habilidades de aplicação do conhecimento adquiridos ao longo da sua formação.
- Competência funcional – conjunto de funções específica da atuação docente, ligada aos processos e à habilidade de planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução e Administração do próprio tempo; capacidade mental e física em operacionalizar as atividades.
- Competência comportamental – habilidade social, ligada ao comportamento do docente, relacionados à autoconfiança, persistência controle emocional e conformidade com normas de comportamento profissional entre outras.
- Competência ética – relacionada aos valores pessoais, a conduta esperada do profissional, a aderência às leis, códigos e costumes morais e religiosos, bem como a sensibilidade do trato com os envolvidos no ambiente.

- Competência política – ligada as habilidade pessoal, profissional, organizacional e social acerca da percepção aos jogos políticos e das relações de poder existente no ambiente, ao domínio e influência nas pessoas.

Para a consecução do objetivo descrito, realizou-se uma pesquisa qualitativa básica, classificada como descritivo-explicativa. Foram entrevistados ao todo 15 atores, sendo uma pessoa da PRPG, dois coordenadores do PPGA, uma pessoa da ANPG, oito pós-graduandos e três professores-orientadores.

A apresentação e análise dos dados buscou seguir o modelo de Paiva (2008), apresentado na figura 3, e adaptado conforme a figura 4. apresentado nas páginas 44 e 46 respectivamente.

Com relação aos dados secundários, os mesmos serviram como base para conhecermos o histórico do estágio docência na UFPB, em especial no PPGA, por meio das resoluções que foram utilizadas como base para a instituição do estágio no Programa. Também foram analisados os relatórios de atividade entregues ao final do estágio.

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.

Após as análises percebe-se que, para Freire (2001) a aprendizagem da ação instrucional, de ensinar, de despertar o saber do individual, deve acontecer nos estágios pedagógicos, onde lhes são atribuídas turmas reais e começam a funcionar como docentes. E nesse intuito, o papel do PPGA está sendo cumprido, ao disponibilizar aos seus pós-graduandos o estágio docência.

Portanto, 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 vai refletir na sua atuação. Santos (2006) acredita que o que faz do professor universitário um profissional diferente dos demais

é a capacidade que tem de fazer o outro aprender, de agir como mediador, despertando-o para um novo aprendizado, o que justifica a necessidade de possuir vários saberes, diferentes competências e habilidades.

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, e realizado o verdadeiro papel do docente, de fazer o outro aprender.

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, de acordo com Silva e Davel (2007), promovem uma maior aprendizagem e um conhecimento inovador, pois esses 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 que é intensificado por essas experiências.

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 que foram perdidos nos últimos anos, é formar professores que respeitem os alunos, que considerem as dúvidas e insegurança, visto que muitas vezes o papel do professor é o de despertar para a realidade do compromisso social.

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, o que é facilmente aceitável, visto que dentre as dez competências apresentadas pelo PPGA também existe essa predominância.

Os docentes do PPGA, atuantes como professor-orientador, possuem uma metodologia de trabalho semelhante, atribuem responsabilidades análogas aos seus estagiários, como vimos ao longo da pesquisa. É possível imaginar que com uma atuação da

coordenação de estágio e uma maior propagação da resolução 01/2012 entre os professores-orientadores, se consiga uma maior consistência no que se refere às atribuições que são pertinentes aos estagiários, como forma de evitar que seja colocado no mercado mestres que realizaram o estágio docência, porém que não vivenciaram nenhuma atividade que refletisse em seu desenvolvimento e formação para a docência, como se percebe no relato da estagiária EST03.

Por fim, utilizando o conceito de competência apresentado por Perrenoud *et al* (2002), que competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, que são mobilizadas de forma correta, rápida, pertinente e criativa, tais como: saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio, percebe-se então, que o estagiário docente precisa desenvolver durante a execução dessa atividade complementar dentro do PPGA, capacidades e habilidades necessárias para lidar com as diferentes situações do dia-a-dia do docente.

Relacionando nossa pesquisa a outros estudos que também teve como objeto de estudo o estágio docência, percebeu-se que os resultados apresentam coerência quanto aos benefícios de se realizar o estágio docência.

O estudo de Joaquim *et al* (2011), desenvolvido na Universidade de Lavras, concluiu que, o estágio docência traz novos desafios aos alunos de Pós-Graduação, bem como 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. Sendo, portanto coerente com as percepções do nosso estudo, que também revelou a importância da relação entre estagiário e professor-orientador, a forma como ambos se relacionam e direcionam o processo de aprendizagem desse futuro docente.

Ainda relacionando nossa pesquisa com outros estudos, Patrus e Lima (2012) afirmam 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. O orientador acaba por delegar ao seu orientando a sala de aula da graduação da qual é responsável, cabendo-lhe apenas assinar o diário, a ata de notas e frequência.

O comportamento mencionado acima, não foi identificado na execução do estágio docência do PPGA, entre os membros entrevistados nesta pesquisa. Professores-orientadores e estagiários relataram o trabalho em conjunto, não foi citada a total responsabilidade de uma

turma de graduação pelo estagiário, e sim atividades delegadas e ações compartilhadas, tendo os dois atores exercidos o verdadeiro papel na execução do estágio.

Em termos de limitações da pesquisa, apontam-se a pouca disponibilidade dos professores-orientadores a participar da entrevista, pois inicialmente planejou-se entrevistar os estagiários e os respectivos professores, para tentar alinhar as interpretações quanto ao estágio, porém não foi possível. Do mesmo modo, alguns estagiários por estar em fase de conclusão de dissertação não se dispuseram a participar, ou concordaram, marcaram dia e hora e não apareceram, alegando depois está muito ocupado.

Outra limitação foi a não participação dos alunos da graduação das disciplinas dos estágios docente. Ao longo do trabalho percebeu-se que a opinião do mesmo, como membro participante desse processo de formação, pode gerar informações relevantes para a formação e o desenvolvimento de competências do futuro docente.

Por fim, acredita-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados, pois descrevemos todo o processo de institucionalização do estágio docência no PPGA, identificando as competências que o mesmo se propõem 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.

5.1 RECOMENDAÇÕES AO PPGA

Como sugestão de pesquisas futuras, convém analisar se as próximas turmas participantes do estágio docência no PPGA, após a obrigatoriedade do estágio docência e da implantação da escola de métodos, tiveram o seu processo de desenvolvimento de competências docentes potencializados pelas novas atividades, se houve um maior aproveitamento por parte de todos os estagiários, bem como de uma condução por parte do professor-orientador de forma mais sincronizada com os objetivos previstos na resolução de estágio docente do PPGA.

Acredito ser pertinente também acrescentar a sugestão da EST03, que em sua entrevista sugeriu que em novos estudos fossem analisados também, a percepção dos estudantes da graduação que tiverem contato com o pós-graduando estagiário docente, sobre a

condução das suas atividades junto aos estudantes, por está diretamente envolvido nesse processo de aprendizagem do docente, pode haver um *feedback* interessante para o estagiário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.C., MASSETO, M.T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores, 1987.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDDSZNAJER, F. **Os Métodos nas Ciências e Naturais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thompson, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Leandro Eduardo Vieira. PAIVA, Kely César Martins de. **Impactos de Vivências Acadêmicas nas Competências Profissionais**: percepções de egressos de um curso de mestrado em Administração. Revista TPA/UFPB, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2013.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt *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 .
- BOTOME, Silvio Paulo; ZANELLI, José Carlos. Réplica 2 - produção de conhecimento de aprendizagem e de tecnologia são papéis dos programas de Pós-Graduação na capacitação de cientistas para o país?. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 15, n. 6, dez. 2011 .
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília : 1961.
- BRASIL. **Parecer nº 977/65**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London UK: Heinemann, 1979.
- CAPES, disponível em <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=60000007&descricaoGrandeArea=CI%CANCIAIS+SOCIAIS+APLICADAS+>> acesso em 23 de Ago 2012.
- [DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos](#). Formação, competência e cidadania. **Educ. Soc.** 1997, vol.18, n.60, pp. 51-63.
- DOLZ, J.; e OLLANGNIER, E. A Noção de Competência: necessidade ou moda pedagógica? In: J. DOLZ; E. OLLAGNIER. **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- DURAND, Tommas. Strategizing for innovation: competence analysis in assessing strategic change. In: **Competence-based strategic management**. Edited by Ron Sanchez and Aimé Heene. Chichester, England: John Wiley & Sons, 1997.
- DURAND, Tommas. **Forms of incompetence I**: Fourth International Conference on

Competence, Based Management. Osb: Norwegian School of Management, 1998.

DURAND, Tommas. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion** (à paraitre). 1999

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

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. Cap 12.

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

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 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.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Construção da Análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 3.ed. Campinas, Papirus, 2004.

HOCAYEN-DA-SILVA, Antônio João; CASTRO, Marcos de; MACIEL, Cristiano de Oliveira. Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de Administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior?. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 5, 2008 .

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> Acesso em abril de 2012.

JOAQUIM, Nathália de Fátima. **Desafios da formação docente: Estágio Docência e a prática de ensino em Administração**. Dissertação de Mestrado. Administração – Universidade Federal de Lavras (UFLA), 2011.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas. Tréplica - formação docente ou científica: o que está em destaque nos Programas de Pós-Graduação?. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 15, n. 6, dez. 2011.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: Repensando a aula. In: TEODORA, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**: por uma epistemologia da curiosidade a formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003, pag. 79-108.

MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. **Estágio supervisionado**: prática simbólica e experiência inaugural da docência / Lusinilda Carla Pinto Martins – 2010. 182 f

MEC, Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**: análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas, 2010. Disponível em <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne_e_Renan.pdf> Acesso em abril de 2012.

MEC, Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Administração no Censo da Educação Superior, 2010**. Disponível em <<http://www.cra-ba.org.br/Adm/FCKimagens/Not%C3%ADcias/Arquivos/2010/Panorama%20da%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20no%20Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior.pdf>> Acesso em abril de 2012.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 2 - Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando?. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 14, n. 2, abr. 2010 .

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissolubilidade na Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-393, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: Set de 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, n.70, abr-jun. 1996. Disponível em <<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/530/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: Set de 2012.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In.: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 2.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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, Manolite Correio. **Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação Strito sensu em Administração: Contradições e Alternativas**. Anais EnANPAD, 2012

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades [Edição Especial]. **Revista de Administração de Empresas**, 46, 10-22, 2006.

PEREIRA, Marco Antônio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa**: um survey com docentes de engenharia química. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. (trad. em português Patrícia Chittoni Ramos) **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

PERRENOUD, Philippe. Thurler, Mônica Gather. MACHADO, Nílson José. ALESSANDRINI, Cristina Dias. (trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad) **As Competências Para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>> acesso em abril de 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**: Diferentes Concepções. Poiesis Pedagógica. Catalão, UFG-CAC, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena; revisão técnica José Cerchi Fusari, **Estágio e Docência**. 6. Ed – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

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

RABAGLIO, Maria Odete. Seleção por competências. 2ª edição – Editora: Educator, São Paulo, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma competência de melhor qualidade. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Ângela. **A Formação de Formadores para a prática na Formação**

Inicial de professores, s.d. Disponível em internet.

<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>. Acesso em 17 Set.. 2012

SAMPIERE R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO B. P. **Metodología de la Investigación**. México: Megraw Hill, 1991.

SANTOS, A. A. P. O Papel do Estágio na Formação de Professores: desafios e perspectivas. in: ANPED - VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, **Anais...** 2006, Cuiabá: PROVIVAS - UFMT, 2006. p. 1-14.

SANTOS, A. A. P. **O Estágio como Espaço de Elaboração dos Saberes Docentes e a Formação do Professor**. Dissertação de Mestrado. UNESP/PP/Educação, 2008.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores (2. Ed). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

SILVA, Anielson Barbosa da; ROMAN NETO, João. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. Capítulo 2. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ªed. São Paulo: Saraiva, 2010.

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. doi: 10.1590/S0034-75902007000300005.

SOARES, M. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação. Encontro Nacional de Prática de Ensino, 1982, São Paulo, Ata vol. 1 São Paulo: Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo, 1983.

STALLVIERI, Luciane. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: Características, tendências e perspectivas**. 2001. Disponível em <http://www.uces.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf> Acesso em abril de 2012.

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

TAVARES, J. (2005, abril). **Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento**. Disponível em: http://www2.dce.ua.pt/LEIES/daes_pt_artigo_brasil.pdf. Acesso em 11 de set. 2012.

TEODORA, Antônio. VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e Aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade a formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Maria. Estreitando relacionamentos na educação à distância. **Cadernos EBAPE.BR**. Edição especial PDCA, 2006.

VIEIRA, Francisco Pedro. **Gestão baseada nas competências, na ótica dos gestores, funcionários e clientes, na empresa de assistência técnica e extensão rural do estado de Rondônia – Emater, RO**. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: por uma nova lógica** – 1. Ed – São Paulo:Atlas, 2008.

WENGER, E., **Communities of practice: learning, meaning, and identity**, Cambridge University Press, New York, 1998.

APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração



ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTAGIÁRIO DOCENTE

1. Sexo: M () F ()
2. Idade:
3. Tem experiência docente anterior ao estágio? Se sim, fale sobre ela (desde quando, onde...)
4. Já participou, onde trabalha ou trabalhou, de algum curso ou seminário de capacitação docente? Fale sobre ela.
5. Turma do PPGA:
6. É/foi bolsista?
7. Fez a disciplina de casos para o ensino?
8. Participou da escola de ensino?
9. O que trouxe você ao mestrado?
10. Ano, semestre, disciplina e curso que realizou o estágio docência:
11. Fale sobre a sua experiência do estágio docente?
 - a. Quais atividades foram realizadas na disciplina oferecida pelo PPGA? Fale sobre a experiência.
 - b. Quais atividades foram realizadas na realização do estágio na graduação?
12. Fale sobre a sua relação com o professor da disciplina da graduação, quando da realização do estágio docente?
13. A disciplina do estágio docência compõe sua linha de pesquisa?
14. Quais as suas expectativas anteriores à realização do estágio?
15. Qual a importância do estágio docência para a sua formação?
16. Quais as maiores dificuldades no decorrer do estágio?
17. Qual foi a contribuição do estágio docente na sua formação?

18. Que tipo de competências foram desenvolvidas durante o estágio docente?
19. Ao longo da sua formação docente, quais atividades/ações foram oferecidas de forma a desenvolver competências docentes (repetir as anteriores e acrescentar outras, se houver):
20. Que outros aspectos você considera relevante no ambiente e contexto do estágio para a sua formação docente? (relacionamento com os demais mestrandos, professores, coordenadores, alunos, corpo técnicos da UFPB, estrutura física).
21. Há alguma coisa a acrescentar que não foi incluindo do roteiro de entrevista?

APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração



ROTEIRO DE ENTREVISTA

COORDENADOR PPGA e SUPERVISOR ACADÊMICO - ESTÁGIO DOCENTE

1. A atual resolução sobre estágio docente é de 2012. Antes dela, havia alguma regulamentação no Programa ou na UFPB sobre o estágio? Como se dava o acompanhamento do estágio docente?
2. Quando a disciplina Estágio Docente foi incluída na estrutura curricular do Programa?
3. O que levou, em sua opinião, o Programa a incluir a disciplina e sua regulamentação?
4. Qual o objetivo de integralizar o estágio docência à estrutura curricular do mestrado no PPGA da UFPB?
5. O artigo 5º da Resolução 01/2012 do PPGA apresenta 10 competências que o estágio docência se propõe a desenvolver. Na sua visão de coordenador, como a IES/PPGA tem atuado de forma a efetivar o desenvolvimento dessas competências?
 - a. Na visão de coordenador, quais atividades/ações devem ser desenvolvidas no estágio docência de forma a desenvolver as competências docentes?
6. Qual a importância do estágio docência para a formação do mestrando?
7. Quais as maiores dificuldades no decorrer do estágio?
8. Qual a contribuição do estágio docente na formação do mestrando?
9. Que tipo de competências docentes são ou podem ser desenvolvidas durante o estágio docente?
10. Ao longo da realização do Mestrado, quais atividades/ações foram oferecidas de forma a desenvolver competências docentes (repetir as anteriores e acrescentar outras, se houver):
11. Que outros aspectos você considera relevante no ambiente e contexto do estágio para a formação docente? (relacionamento com os demais mestrandos, professores, coordenadores, alunos, corpo técnicos da UFPB, estrutura física).

APÊNDICE C – Instrumento de Coleta de Dados

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração



ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR-ORIENTADOR

1. O artigo 5º da Resolução 01/2012 do PPGA apresenta 10 competências que o estágio docência se propõe a desenvolver. Na sua visão de orientador, como a IES/PPGA tem atuado de forma a efetivar o desenvolvimento dessas competências?
 - b. Na visão de orientador, quais atividades/ações devem ser desenvolvidas no estágio docência de forma a desenvolver as competências docentes?
2. Qual a importância do estágio docência para a formação do mestrando?
3. Quais as maiores dificuldades apresentadas pelo mestrando no decorrer do estágio?
4. Qual a contribuição do estágio docente na formação do mestrando?
5. Que tipo de competências docentes são ou podem ser desenvolvidas durante o estágio docente?
6. Ao longo da realização do estágio, quais atividades/ações foram oferecidas de forma a desenvolver competências docentes (repetir as anteriores e acrescentar outras, se houver):
7. Que outros aspectos você considera relevante no ambiente e contexto do estágio para a formação docente? (relacionamento com os demais mestrandos, professores, coordenadores, alunos, corpo técnicos da UFPB, estrutura física).
8. Percebeu alguma evolução de competências ao longo do estágio?
9. O que poderia ser desenvolvido no programa (PPGA) de forma a aprimorar o desenvolvimento de competências docentes no mestrando?

APÊNDICE D – Instrumento de Coleta de Dados

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração



ROTEIRO DE ENTREVISTA

PRPG

1. Qual sua opinião sobre o estágio docência, realizado pelos mestrandos/doutorandos nos cursos de graduação da UFPB?
2. Há alguma regulamentação ou diretriz da PRPG quanto à realização desse estágio na UFPB?
3. Qual a importância do estágio docência para a formação do mestrando?
4. Quais as maiores dificuldades no decorrer do estágio?
5. Qual a contribuição do estágio docente na formação do mestrando?
6. Que tipo de competências docentes são ou podem ser desenvolvidas durante o estágio docente?
7. Que outros aspectos você considera relevante no ambiente e contexto do estágio para a formação docente? (relacionamento com os demais mestrandos, professores, coordenadores, alunos, corpo técnicos da UFPB, estrutura física).

APÊNDICE E – Instrumento de Coleta de Dados

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração



ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANPG

1. Qual sua opinião sobre o estágio docência, realizado pelos mestrandos/doutorandos nos cursos de graduação?
2. Qual o objetivo de integralizar o estágio docência à estrutura curricular do mestrados?
3. Na sua visão de coordenador do ANPG, como as IES e os Programas de pós graduação tem atuado de forma a efetivar o desenvolvimento dessas competências?
4. Na visão de coordenador da ANPG, quais atividades/ações devem ser desenvolvidas no estágio docência de forma a desenvolver as competências docentes dos pós graduandos?
5. Há alguma diretriz, orientação ou opinião da ANPG quanto à realização desse estágio?
6. Qual a importância do estágio docência para a formação do mestrando?
7. Quais as maiores dificuldades no decorrer do estágio?
8. Qual a contribuição do estágio docente na formação do mestrando?
9. Que tipo de competências docentes são ou podem ser desenvolvidas durante o estágio docente?
10. Que outros aspectos você considera relevante no ambiente e contexto do estágio para a formação docente? (relacionamento com os demais mestrandos, professores, coordenadores, alunos, corpo técnico, estrutura física).

LDB

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

7ª edição.

2012

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados

Centro de Documentação e Informação

Coordenação de Biblioteca

<http://bd.camara.gov.br>

"Dissemina os documentos digitais de interesse da atividade legislativa e da sociedade."





Câmara dos
Deputados

LDB

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

7ª edição



LDB

**Lei de Diretrizes e Bases
da Educação Nacional**

7ª edição

Mesa da Câmara dos Deputados

54ª Legislatura | 2ª Sessão Legislativa | 2011-2015

Presidente

Marco Maia

1ª Vice-Presidente

Rose de Freitas

2º Vice-Presidente

Eduardo da Fonte

1º Secretário

Eduardo Gomes

2º Secretário

Jorge Tadeu Mudalen

3º Secretário

Inocência Oliveira

4º Secretário

Júlio Delgado

Suplentes de Secretário

1º Suplente

Geraldo Resende

2º Suplente

Manato

3º Suplente

Carlos Eduardo Cadoca

4º Suplente

Sérgio Moraes

Diretor-Geral

Rogério Ventura Teixeira

Secretário-Geral da Mesa

Sérgio Sampaio Contreiras de Almeida



Câmara dos
Deputados

LDB

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

7ª edição

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,
que estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional.

Atualizada em 25/10/2012.

Centro de Documentação e Informação
Edições Câmara
Brasília | 2012

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Diretoria Legislativa

Diretor: Afrísio Vieira Lima Filho

Centro de Documentação e Informação

Diretor: Adolfo C. A. R. Furtado

Coordenação Edições Câmara

Diretora: Maria Clara Bicudo Cesar

Coordenação de Estudos Legislativos

Diretora: Lêda Maria Louzada Melgaço

Projeto gráfico: Patrícia Weiss

Diagramação e capa: Roberto Camara

Foto da capa: Racsow

Pesquisa e Revisão: Seção de Revisão e Indexação

1997, 1ª edição; 2001, 2ª edição; 2006, 3ª edição; 2007, 4ª edição; 2010, 5ª edição; 2011, 6ª edição.

Câmara dos Deputados
Centro de Documentação e Informação – Cedi
Coordenação Edições Câmara – Coedi
Anexo II – Praça dos Três Poderes
Brasília (DF) – CEP 70160-900
Telefone: (61) 3216-5809; fax: (61) 3216-5810
editora@camara.leg.br

Série
Legislação
n. 95

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Coordenação de Biblioteca. Seção de Catalogação.

Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

44 p. – (Série legislação ; n. 95)

Atualizada em 25/10/2012.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
ISBN 978-85-402-0030-2

1. Educação, legislação, Brasil. 2. Educação e Estado, legislação, Brasil. 3. Política educacional, Brasil. I. Título. II. Série.

CDU 37(81)(094)

ISBN 978-85-402-0029-6 (brochura)

ISBN 978-85-402-0030-2 (e-book)

SUMÁRIO

Apresentação	7
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.....	9
Título I – Da Educação	9
Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	9
Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar.....	10
Título IV – Da Organização da Educação Nacional.....	12
Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	17
Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares	17
Capítulo II – Da Educação Básica	17
Seção I – Das Disposições Gerais.....	17
Seção II – Da Educação Infantil	21
Seção III – Do Ensino Fundamental.....	21
Seção IV – Do Ensino Médio	23
Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	24
Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos.....	25
Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica.....	26
Capítulo IV – Da Educação Superior.....	27
Capítulo V – Da Educação Especial.....	33
Título VI – Dos Profissionais da Educação	34
Título VII – Dos Recursos Financeiros.....	36
Título VIII – Das Disposições Gerais.....	40
Título IX – Das Disposições Transitórias	42

APRESENTAÇÃO

Com esta nova edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais uma vez a Câmara dos Deputados vai ao encontro dos interesses do povo brasileiro. Aqui se reúnem todos os dispositivos concernentes ao sistema educacional brasileiro, que, desde 1996, está disciplinado em todos os níveis – da creche à universidade, passando por todas as modalidades de ensino especial.

Conhecendo a lei, os brasileiros estarão a par dos princípios gerais da educação no país, das regras de formação das carreiras de magistério e da origem e controle dos recursos destinados ao setor.

Constantemente atualizada e aprimorada, a LDB tornou-se um dos mais efetivos instrumentos de melhoria da qualidade de ensino do Brasil, devendo estar ao alcance de todos para conhecimento, reflexão e oferta de sugestões.

Este é o propósito maior desta publicação: aproximar o cidadão dos conteúdos legislativos, para conhecimento de seus direitos e deveres, e assim estimular a participação consciente por parte da população.

Marco Maia
Presidente da Câmara dos Deputados

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996¹

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

¹ Publicada no *Diário Oficial da União*, Seção 1, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- ²II – universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

2 Inciso com redação dada pela Lei nº 12.061, de 27-10-2009.

³X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

§ 1º Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o poder público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

⁴**Art. 6º** É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

3 Inciso acrescido pela Lei nº 11.700, de 13-6-2008.

4 Artigo com redação dada pela Lei nº 11.114, de 16-5-2005.

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;

III – prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

5 Parágrafo regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19-12-2005.

6 Inciso regulamentado pelo Decreto nº 5.773, de 9-5-2006.

⁷VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

⁸IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

⁹VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei;

⁷ Inciso regulamentado pelo Decreto nº 5.773, de 9-5-2006.

⁸ Inciso regulamentado pelo Decreto nº 5.773, de 9-5-2006. A Lei nº 10.870, de 19-5-2004 instituiu Taxa de Avaliação *in loco*, em favor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelas avaliações periódicas que realizar, quando formulada solicitação de credenciamento ou renovação de credenciamento de instituição de educação superior e solicitação de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

⁹ Inciso com redação dada pela Lei nº 12.061, de 27-10-2009.

¹⁰VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos estados e aos municípios.

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

¹¹VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

¹²VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

¹⁰ Inciso acrescido pela Lei nº 10.709, de 31-7-2003.

¹¹ Idem.

¹² Inciso com redação dada pela Lei nº 12.013, de 6-8-2009.

¹³VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I – as instituições de ensino mantidas pela União;
- II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos federais de educação.

13 Inciso acrescido pela Lei nº 10.287, de 10-9-2001.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem:

I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

¹⁴II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

¹⁴ Inciso com redação dada pela Lei nº 12.020, de 27-8-2009.

- III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV – filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – educação superior.

CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII – cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

¹⁵§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

¹⁶§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (vetado);

VI – que tenha prole.

§ 4º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira

15 Parágrafo com redação dada pela Lei nº 12.287, de 13-7-2010.

16 Parágrafo com redação dada pela Lei nº 10.793, de 1-12-2003.

moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

¹⁷§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório¹⁸, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

¹⁹§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

²⁰**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

17 Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.769, de 18-8-2008.

18 O art. 3º da Lei nº 11.769, de 18-8-2008, determina que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem a essa exigência.

19 Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.608, de 10-4-2012.

20 Artigo acrescido pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003, e com redação dada pela Lei nº 11.645, de 10-3-2008.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III Do Ensino Fundamental

²¹**Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

²¹ *Caput* com redação dada pela Lei nº 11.274, de 7-2-2006.

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

²²§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

²³§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

²⁴**Art. 33.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade de cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

²² Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.525, de 25-9-2007.

²³ Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.472, de 1-9-2011, em vigor noventa dias após sua publicação, que ocorreu no *Diário Oficial da União* de 2-9-2011.

²⁴ Artigo com redação dada pela Lei nº 9.475, de 27-7-1997.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

²⁵IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

²⁶III – (revogado).

²⁷§ 2º (Revogado.)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

²⁸§ 4º (Revogado.)

²⁹Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

²⁵ Inciso acrescido pela Lei nº 11.684, de 2-6-2008.

²⁶ Inciso revogado pela Lei nº 11.684, de 2-6-2008.

²⁷ Parágrafo revogado pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

²⁸ Idem.

²⁹ Seção acrescida pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta lei, será desenvolvida de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

³⁰§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na formado regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA³¹

³²**Art. 39.** A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

³⁰ Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

³¹ Título do capítulo com redação dada pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

³² Artigo regulamentado pelo Decreto nº 5.154, de 23-7-2004, e com redação dada pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

³³**Art. 40.** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

³⁴**Art. 41.** O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado.)

³⁵**Art. 42.** As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

33 Artigo regulamentado pelo Decreto nº 5.154, de 23-7-2004.

34 Artigo regulamentado pelo Decreto nº 5.154, de 23-7-2004, e com redação dada pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

35 Artigo com redação dada pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

³⁶I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

³⁷*Parágrafo único.* Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do *caput* deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

³⁸**Art. 46.** A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

36 Inciso com redação dada pela Lei nº 11.632, de 27-12-2007.

37 Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.331, de 25-7-2006.

38 Artigo regulamentado pelo Decreto nº 5.773, de 9-5-2006. A Lei nº 10.870, de 19-5-2004, instituiu a Taxa de Avaliação *in loco*, em favor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelas avaliações periódicas que realizar, quando formulada solicitação de credenciamento ou renovação de credenciamento de instituição de educação superior e solicitação de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

³⁹§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

39 A Taxa de Avaliação *in loco*, de que trata a Lei nº 10.870, de 19-5-2004, será também devida no caso da reavaliação de que trata esse parágrafo.

§ 3º Os diplomas de mestrado e de doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

⁴⁰*Parágrafo único.* As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

40 Parágrafo regulamentado pela Lei nº 9.536, de 11-12-1997.

- II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII – firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II – ampliação e diminuição de vagas;
- III – elaboração da programação dos cursos;
- IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V – contratação e dispensa de professores;
- VI – planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo poder público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I – propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II – elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV – elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V – adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI – realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII – efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo poder público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu orçamento geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

⁴¹**Art. 57.** Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

⁴¹ Conforme o art. 3º do Decreto nº 2.668, de 13-7-1998, aos docentes servidores ocupantes de cargo em comissão e função de confiança não se aplica o disposto nesse artigo.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

⁴²*Parágrafo único.* O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

⁴³**Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

⁴⁴**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

⁴² Parágrafo regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17-9-2008.

⁴³ Artigo regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6-12-1999, e com redação dada pela Lei nº 12.014, de 6-8-2009.

⁴⁴ Artigo regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6-12-1999.

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

⁴⁵§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

⁴⁶§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

⁴⁷§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

⁴⁸**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

45 Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.056, de 13-10-2009.

46 Idem.

47 Idem.

48 Artigo regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6-12-1999.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

⁴⁹§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

⁵⁰§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

TÍTULO VII DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV – receita de incentivos fiscais;
- V – outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas constituições ou leis orgânicas, da receita resultante

⁴⁹ Parágrafo único original transformado em § 1º pela Lei nº 11.301, de 10-5-2006.

⁵⁰ Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.301, de 10-5-2006.

de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, ou pelos estados aos respectivos municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuidos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I – recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II – recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III – recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês sub-sequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do poder público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo estado, do Distrito Federal ou do município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos estados e dos municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos estados, Distrito Federal e municípios do disposto nesta lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – prestem contas ao poder público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

⁵¹§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Art. 79-A. (Vetado.)

⁵²**Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

⁵³**Art. 80.** O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

⁵⁴I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei.

⁵⁵**Art. 82.** Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

51 Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.416, de 9-6-2011.

52 Artigo acrescido pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003.

53 Artigo regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19-12-2005.

54 Inciso com redação dada pela Lei nº 12.603, de 3-4-2012.

55 Artigo com redação dada pela Lei nº 11.788, de 25-9-2008.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

⁵⁶§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de seis a quatorze anos de idade e de quinze a dezesseis anos de idade.

⁵⁷§ 3º O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem:

⁵⁸I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental;

⁵⁹a) (revogada);

⁵⁶ Parágrafo com redação dada pela Lei nº 11.274, de 7-2-2006.

⁵⁷ Parágrafo com redação dada pela Lei nº 11.330, de 25-7-2006.

⁵⁸ Inciso com redação dada pela Lei nº 11.274, de 7-2-2006.

⁵⁹ Alínea revogada pela Lei nº 11.274, de 7-2-2006.

⁶⁰b) (revogada); e

⁶¹c) (revogada);

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, bem como a dos estados aos seus municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

60 Alínea revogada pela Lei nº 11.274, de 7-2-2006.

61 Idem.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis n^{os} 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis n^{os} 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e, ainda, as Leis n^{os} 5.692, de 11 de agosto de 1971, e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

A série **Legislação** reúne textos legais sobre temas específicos, com o objetivo de facilitar o acesso da sociedade às normas em vigor no Brasil.

Por meio de publicações como esta, a Câmara dos Deputados cumpre a missão de favorecer a prática da cidadania e a consolidação da democracia no país.

Conheça outros títulos da Edições Câmara
no portal da Câmara dos Deputados:
www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes



- as novas competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, previstas na Lei 11.502 de 11/07/2007, resolve:

Art. 1º Criar Grupo Assessor que terá como atribuições apoiar a CAPES na formulação das Diretrizes Estratégicas de Desenvolvimento do Sistema UAB e:

I. Apoiar os processos de acompanhamento e avaliação de cursos e pólos de apoio presencial do Sistema UAB;

II. Apoiar na formulação de diretrizes para a elaboração de Editais que visem a consolidação e o desenvolvimento do Sistema da UAB;

III. Auxiliar na formulação de políticas e ações de desenvolvimento do Sistema UAB;

IV. Apoiar na formulação do Plano de Ação anual para o Sistema UAB.

Art. 2º O Grupo Assessor para o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB será composto por membros natos e membros designados.

Art. 3º São membros natos:

a) Presidente da CAPES, que presidirá o Grupo Assessor;

b) Diretor de Educação a Distância da CAPES.

Parágrafo único: Na ausência do presidente caberá ao Diretor da Diretoria de Educação a Distância a presidência dos trabalhos.

Art. 4º Os membros designados serão escolhidos entre profissionais de reconhecida competência no meio acadêmico e científico, com atuação e experiências prévias em atividades relacionadas a CAPES, e representantes de instituições que possuam interface com a área de educação a distância da CAPES.

Art. 5º São Membros designados:

a) 1 (um) representante da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação;

b) 2 (dois) representantes de Instituições Públicas de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - Coordenador UAB/IES

c) 1 (um) representante do Estado ou município - Coordenador de Pólo de Apoio Presencial;

d) 4 (quatro) membros escolhidos entre profissionais de reconhecida competência, atuantes no ensino e pesquisa na modalidade a distância.

§ 1º Os membros designados serão escolhidos pelo Presidente da CAPES, com a assessoria da Diretoria de Educação a Distância e referendados pelo Conselho Superior da CAPES.

§ 2º Os membros referidos na alínea "b" deste artigo serão escolhidos a partir de uma lista com, no mínimo, seis membros, indicados pelo Fórum Nacional de Coordenadores da UAB.

§ 3º O membro referido na alínea "c" deste artigo será escolhido pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

§ 4º Os membros referidos nas alíneas "b" e "c" deste artigo perderão seus mandatos no momento em que deixarem sua condição de titular na representatividade de coordenação no Sistema UAB.

§ 5º Os membros de que trata este artigo terão mandato de dois anos, admitida uma recondução.

§ 6º Ocorrendo vacância dos membros designados, será designado um novo membro para completar o mandato.

§ 7º Perderá o mandato o membro designado que faltar, sem justificativa, a três reuniões consecutivas do Grupo.

Art. 6º Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

PORTARIA Nº 76, DE 14 DE ABRIL DE 2010

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26, incisos II, III e IX, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e considerando a necessidade de evoluir na sistemática do Programa de Demanda Social, resolve:

Art. 1º. Aprovar o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União e revoga a Portaria nº 052, de 26 de setembro de 2002 e disposições em contrário

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO

REGULAMENTO DO PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL - DS

OBJETIVOS DO PROGRAMA E CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO DE BOLSAS

Art. 1º. O Programa de Demanda Social - DS - tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, proporcionando aos programas de pós-graduação stricto sensu condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Parágrafo Único. O instrumento básico do DS é a concessão de bolsas aos programas de pós-graduação stricto sensu, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES, para que mantenham, em tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico.

REQUISITOS PARA INGRESSO DA INSTITUIÇÃO NO PROGRAMA

Art. 2º. A instituição que pretender participar no DS deverá:

I - possuir personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito;

II - manter programa(s) de pós-graduação stricto sensu, avaliado(s) pela CAPES, com nota igual ou superior a 3 (três);

III - outorgar poderes à Pró-Reitoria, ou órgão equivalente da administração superior, para representá-la perante a CAPES e manter uma infra-estrutura compatível com a respectiva execução;

IV - instituir Comissão de Bolsas CAPES/DS para cada Programa de Pós-Graduação - PPG. A critério do Programa, a Comissão de Bolsas CAPES/DS poderá ser o próprio colegiado do PPG;

V - firmar instrumento de repasse específico com a CAPES, aplicado nos casos das IES não federais.

VI - firmar termo de cooperação para regulamentar direitos e obrigações das partes envolvidas (CAPES/IES participante) no tocante ao acompanhamento e pagamento dos bolsistas de cada IES.

ATRIBUIÇÕES DAS PARTES ENVOLVIDAS NO PROGRAMA

Atribuições da CAPES

Art. 3º. São atribuições da CAPES:

I - definir as bolsas que serão concedidas para os programas de pós-graduação e a quota da Pró-Reitoria;

II - efetuar, observada a disponibilidade orçamentária, o repasse dos recursos necessários à execução do DS;

III - acompanhar e avaliar o desempenho do Programa.

Atribuições da Instituição

Art. 4º. Na execução do DS, são atribuições das instituições participantes:

I - incumbir formalmente à Pró-Reitoria, ou a unidade equivalente, a responsabilidade pela coordenação da execução do Programa;

II - representar a Instituição perante a CAPES nas relações atinentes ao Programa;

III - supervisionar as atividades do DS no âmbito de sua instituição;

IV - garantir o funcionamento das Comissões de Bolsas CAPES/DS em suas dependências, que será constituída por três membros, no mínimo, composta pelo Coordenador do Programa, por um representante do corpo docente e do discente, sendo os dois últimos escolhidos por seus pares, em eleição específica para tal fim, respeitados os seguintes requisitos:

a) no caso do representante docente, deverá fazer parte do quadro permanente de professores do Programa;

b) no caso do representante discente, deverá estar, há pelo menos um ano, integrado às atividades do Programa, como aluno regular.

V - preparar e enviar a CAPES toda a documentação necessária à implementação do Programa;

VI - proceder ao pagamento dos bolsistas, quando for o caso, evitando atrasos ou demoras, e informar mensalmente a CAPES, sobre as respectivas datas da efetivação;

VII - cumprir rigorosamente e divulgar entre os candidatos e bolsistas todas as normas do Programa e o teor das comunicações pertinentes feitas pela CAPES;

VIII - cientificar os bolsistas de que seu tempo de estudos somente será computado para fins de aposentadoria se efetuadas contribuições para a Seguridade Social, como "contribuinte facultativo", (art. 14 e 21, da Lei nº 8.212, de 24/07/91);

IX - restituir integral e imediatamente à CAPES todos os recursos aplicados sem a observância das normas do DS, procedendo a apuração das eventuais infrações ocorridas no âmbito de sua atuação, para cobrança regressiva, quando couber;

X - disponibilizar à Coordenação de Gestão de Demanda Social - CDS/DPB, via on-line, até o dia 15 de cada mês, as alterações ocorridas em relação ao mês em curso dos bolsistas do Programa e informar os casos de ex-bolsistas CAPES que foram desligados dos Programas de Pós-graduação e que não concluíram seus cursos;

XI - apresentar, nos prazos estabelecidos, o relatório de cumprimento de objeto, conforme legislação federal em vigor;

XII - interagir com a CAPES para o aperfeiçoamento do Programa e o desenvolvimento da Pós-Graduação;

XIII - apresentar, prontamente, quaisquer relatórios solicitados pela CAPES e praticar todos os demais atos necessários ao bom funcionamento do Programa;

XIV - divulgar amplamente em diferentes mídias, inclusive em sítio específico do programa ou da Instituição de Ensino Superior, os critérios a serem utilizados na seleção de alunos de mestrado e de doutorado dos Programas de Pós-graduação apoiados pelo DS.

Atribuições da Comissão de Bolsas CAPES/DS

Art. 5º. São atribuições da Comissão de Bolsas CAPES/DS:

I - observar as normas do Programa e zelar pelo seu cumprimento;

II - examinar à luz dos critérios estabelecidos as solicitações dos candidatos a bolsa;

III - selecionar os candidatos às bolsas do Programa mediante critérios que priorizem o mérito acadêmico, comunicando à Pró-Reitoria ou à Unidade equivalente os critérios adotados e os dados individuais dos alunos selecionados;

IV - manter um sistema de acompanhamento do desempenho acadêmico dos bolsistas e do cumprimento das diferentes fases previstas no Programa de estudos, apto a fornecer a qualquer momento um diagnóstico do estágio do desenvolvimento do trabalho dos bolsistas em relação à duração das bolsas, para verificação pela IES ou pela CAPES;

V - manter arquivo atualizado, com informações administrativas individuais dos bolsistas, permanentemente disponível para a CAPES.

NORMAS GERAIS E OPERACIONAIS DA CONCESSÃO DE BOLSAS

Art. 6º. As informações necessárias à formalização de candidatura e quaisquer outras relativas à concessão de bolsas de estudo devem ser obtidas pelos interessados diretamente na Pró-Reitoria.

DEFINIÇÕES DO NÚMERO DE BOLSAS

Art. 7º. As definições do número de bolsas obedecerão aos seguintes requisitos:

I - política de apoio prioritário às áreas estratégicas estabelecidas pela CAPES;

II - característica, localização, dimensão e desempenho do curso;

III - necessidades de formação mais prementes verificadas no país, sempre que resultante de diagnóstico e estudos.

Parágrafo Único. As bolsas não utilizadas pelos Programas de Pós-Graduação serão recolhidas pela CAPES e redistribuídas entre outros Programas de Pós-Graduação participantes do DS, visando uma melhor utilização das bolsas deste Programa.

Benefícios abrangidos na concessão das bolsas

Art. 8º. As bolsas concedidas no âmbito do DS consistem em:

I - pagamento de mensalidade para manutenção, cujo valor será divulgado pela CAPES, observada a duração das bolsas, constante deste Regulamento.

II - pagamento de mensalidade complementar para todos os professores da rede pública federal, estadual ou municipal, que atuem no ensino básico e que auferam rendimentos admitidos, conforme previsto na alínea a, do inciso XI, do art. 9º deste Regulamento, correspondendo à complementação de sua remuneração bruta para atingir o valor fixado no inciso I deste artigo.

Parágrafo único. Cada benefício da bolsa deve ser atribuído a um indivíduo, sendo vedado o seu fracionamento.

REQUISITOS PARA CONCESSÃO DE BOLSA

Art. 9º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:

I - dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação;

II - quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais e sem percepção de vencimentos;

III - comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante às normas definidas pela instituição promotora do curso;

IV - não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do programa de Pós-Graduação;

V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento;

VI - não ser aluno em programa de residência médica;

VII - quando servidor público, somente os estáveis poderão ser beneficiados com bolsas de mestrado e doutorado, conforme disposto no art. 318 da Lei 11.907, de 02 de fevereiro de 2009;

VIII - os servidores públicos beneficiados com bolsas de mestrado e doutorado deverão permanecer no exercício de suas funções, após o seu retorno, por um período igual ao de afastamento concedido (§ 4º, art. 96-A, acrescido pelo Art. 318 da Lei nº 11.907, de 02 de fevereiro de 2009 que deu nova redação à Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990);

IX - ser classificado no processo seletivo especialmente instaurado pela Instituição de Ensino Superior em que se realiza o curso;

X - fixar residência na cidade onde realiza o curso;

XI - não acumular a percepção da bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa de outro programa da CAPES, de outra agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou empresa pública ou privada, excetuando-se:

a) poderá ser admitido como bolsista de mestrado ou doutorado, o pós-graduando que perceba remuneração bruta inferior ao valor da bolsa da respectiva modalidade, decorrente de vínculo funcional com a rede pública de ensino básico ou na área de saúde coletiva, desde que liberado integralmente da atividade profissional e, nesse último caso, esteja cursando a pós-graduação na respectiva área;

b) os bolsistas da CAPES, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuarem como professores substitutos nas instituições públicas de ensino superior, com a devida anuência do seu orientador e autorização da Comissão de Bolsas CAPES/DS do programa de pós-graduação, terão preservadas as bolsas de estudo. No entanto, aqueles que já se encontram atuando como professores substitutos não poderão ser contemplados com bolsas do Programa de Demanda Social;

c) conforme estabelecido pela Portaria Conjunta Nº. 1 Capes/CNPq, de 12/12/2007, os bolsistas CAPES, matriculados em programas de pós-graduação no país, poderão receber bolsa da Universidade Aberta do Brasil - UAB, quando atuarem como tutores. Em relação aos demais agentes da UAB, não será permitido o acúmulo dessas bolsas.

Parágrafo único. A inobservância pela IES dos requisitos deste artigo acarretará a imediata interrupção dos repasses e a restituição à CAPES dos recursos aplicados irregularmente, bem como a retirada da bolsa utilizada indevidamente.

DURAÇÃO DAS BOLSAS

Art. 10. A bolsa será concedida pelo prazo máximo de doze meses, podendo ser renovada anualmente até atingir o limite de 48 (quarenta e oito) para o doutorado, e de 24 (vinte e quatro) meses para o mestrado, se atendidas as seguintes condições:

I - recomendação da Comissão de Bolsas CAPES/DS, sustentada na avaliação do desempenho acadêmico do pós-graduando;

II - continuidade das condições pessoais do bolsista, que possibilitaram a concessão anterior;

§ 1º Na apuração do limite de duração das bolsas, considerar-se-ão também as parcelas recebidas anteriormente pelo bolsista, advindas de outro programa de bolsas da CAPES e demais agências para o mesmo nível de curso, assim como o período do estágio no exterior subsidiado por qualquer agência ou organismo nacional ou estrangeiro;

§ 2º Os limites fixados neste artigo são improrrogáveis. Sua extrapolção será causa para a redução do número de bolsas do programa, na proporção das infrações apuradas pela CAPES, sem prejuízo da repetição do indébito e demais medidas cabíveis.

§ 3º Antes da atribuição de bolsa de mestrado ou doutorado a um discente, cabe à Comissão de Bolsas CAPES/DS observar o disposto no artigo 18 deste Regulamento. Apenas discentes com tempo suficiente para a realização do estágio docente deverão ser apoiados com bolsas CAPES.

SUSPENSÃO DE BOLSA

Art. 11. O período máximo de suspensão da bolsa, devidamente justificado, será de até dezoito meses e ocorrerão nos seguintes casos:

I - de até seis (6) meses, no caso de doença grave que impeça o bolsista de participar das atividades do curso ou para parto e aleitamento;

II - de até dezoito (18) meses, para bolsista de doutorado, que for realizar estágio no exterior, relacionado com seu plano de curso, apoiado pela CAPES ou por outra Agência;

§ 1º A suspensão pelos motivos previstos no inciso I deste artigo não será computada para efeito de duração da bolsa.

§ 2º É vedada a substituição de bolsista durante a suspensão da bolsa.

COLETA DE DADOS OU ESTÁGIO NO PAÍS E EXTERIOR

Art. 12. Não haverá suspensão da bolsa quando:

I - o mestrando, por prazo não superior a seis meses, ou o doutorando, por prazo de até doze meses, se afastar da localidade em que realiza o curso, para realizar estágio em instituição nacional ou coletar dados necessários à elaboração de sua dissertação ou tese, se a necessidade da coleta ou estágio for reconhecida pela Comissão de Bolsas CAPES/DS para o desenvolvimento do plano de trabalho proposto;

II - o doutorando se afastar para realizar estudos referentes a sua tese, por um período de dois a seis meses, conforme acordo estabelecido entre a CAPES e o DAAD - Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico ou demais acordos de natureza semelhante.

REVOGAÇÃO DA CONCESSÃO

Art. 13. Será revogada a concessão da bolsa CAPES, com a consequente restituição de todos os valores de mensalidades e demais benefícios, nos seguintes casos:

I - se apurada omissão de percepção de remuneração, quando exigida;

II - se apresentada declaração falsa da inexistência de apoio de qualquer natureza, por outra Agência;

III - se praticada qualquer fraude pelo bolsista, sem a qual a concessão não teria ocorrido.

Parágrafo único. A não conclusão do curso acarretará a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação pela Diretoria Colegiada da CAPES, em despacho fundamentado.

CANCELAMENTO DE BOLSA

Art. 14. O cancelamento de bolsa, com a imediata substituição por outro aluno do mesmo Programa, deverá ser comunicado à Pró-Reitoria, a qual informará mensalmente a CAPES os cancelamentos ocorridos.

Parágrafo único. A bolsa poderá ser cancelada a qualquer tempo por infringência à disposição deste Regulamento, ficando o bolsista obrigado a ressarcir o investimento feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, e impossibilitado de receber benefícios por parte da CAPES pelo período de cinco anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais.

Art. 15. No âmbito da IES, a Comissão de Bolsas CAPES/DS poderá proceder, a qualquer tempo, a substituição de bolsistas, devendo comunicar o fato a CAPES.

MUDANÇA DE NÍVEL

Art. 16. Fica estabelecido que, na mudança de nível do aluno matriculado no mestrado para o doutorado, deverão ser observados pelos Programas de Pós-Graduação os seguintes critérios:

I - a mudança de nível do mestrado para o doutorado deve resultar do reconhecimento do desempenho acadêmico excepcional atingido pelo aluno, obtido até o décimo oitavo mês de início no curso;

II - a excelência do desempenho acadêmico na obtenção dos créditos, no desenvolvimento da respectiva dissertação, deverá ser inequivocamente demonstrada e ser compatível com o mais elevado padrão exigido pelo curso para a conclusão antecipada do mestrado;

III - o colegiado do programa de pós-graduação deverá autorizar o ingresso do aluno no doutorado;

IV - o aluno beneficiado deverá estar matriculado no curso a, no máximo, 18 meses e ser bolsista da CAPES, ininterruptamente, por no mínimo 12 meses.

§ 1º. O aluno beneficiado com a mudança de nível, terá o prazo máximo de três meses para defender sua dissertação de mestrado, contados a partir da data da seleção para a referida promoção, nos moldes estabelecidos pelo curso para a conclusão do mestrado não antecipado.

§ 2º. A Pró-Reitoria enviará a CAPES, num prazo máximo de 15 (quinze) dias, a contar da data da ata de promoção para o doutorado, a lista dos bolsistas promovidos, para efeito de transformação da bolsa de mestrado para o doutorado.

§ 3º. O limite anual da concessão de bolsas CAPES/DS que implique na transformação do nível mestrado para o doutorado será de 20% do total do referido Programa de Pós-graduação, limitado a um número máximo de três (3) promoções anuais;

§ 4º. Os alunos-bolsistas da CAPES, promovidos pelos Programas de Pós-Graduação, terão suas bolsas complementadas para o nível de doutorado, por até quatro anos, a partir da referida promoção.

§ 5º. A mudança de nível que trata este artigo implica em automática alteração do número de bolsas, com repercussão nas concessões dos exercícios posteriores.

TRANSFORMAÇÃO DE NÍVEL DE BOLSA

Art. 17. Os Programas de Pós-Graduação poderão ampliar o número de bolsas de doutorado concedidas pela CAPES, mediante a transformação de bolsas de mestrado, na proporção de 3 bolsas de mestrado para 2 de doutorado.

§ 1º. Entender-se-á ausente o aumento de despesas quando observada a proporção na qual três bolsas de mestrado são substituídas por duas de doutorado.

§ 2º. As solicitações de transformação de bolsa pretendidas pela instituição deverão ser encaminhadas à CAPES, mediante ofício da Pró-Reitoria de Pós-graduação e pesquisa ou órgão equivalente, para a devida avaliação.

§3º. A transformação de que trata este artigo implica em automática alteração das quotas de bolsas, com repercussão nas quotas dos exercícios posteriores.

§4º. Em nenhuma hipótese será autorizada a transformação de bolsas de doutorado em mestrado.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio docência será transferida para o mestrado;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X - a carga horária máxima do estágio docência será de 4 horas semanais.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pela CAPES.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

PORTARIA Nº 846, DE 15 DE ABRIL DE 2010

O VICE-REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, no exercício do cargo de Reitor, usando de suas atribuições estatutárias, resolve: HOMOLOGAR o resultado do Processo Seletivo, objeto do Aviso de Seleção nº 013/2010, conforme segue:

UNIDADE	DEPARTAMENTO	DISCIPLINA	CANDIDATO	CLASSIFICAÇÃO
ICSEZ Parintins		Fundamentos de Serviço Social e Estágio Supervisionado em Serviço Social	Suzy Moura Barros	Aprovada

ESTABELEECER que o prazo de validade do resultado do Processo Seletivo será de 01 (um) ano, contado a partir da publicação do ato de homologação no Diário Oficial da União.

HEDINALDO NARCISO LIMA

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 16 DE ABRIL DE 2010

Estabelece critérios de implementação e execução do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola).

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988 - art. 214;

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001;

Lei nº 11.178, de 20 de setembro de 2005;

Lei nº 11.306, de 16 de maio de 2006;

Parecer 01/03 do Conselho Nacional de Educação (CNE)

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 14, do Capítulo V. Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 6.319, de 21 de dezembro de 2007 e os Artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003; e

CONSIDERANDO que o direito à educação escolar constitui um dos princípios basilares da consolidação da cidadania, reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional;

CONSIDERANDO que o direito à educação, em âmbito nacional, está claramente definido no art. 6º combinado com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e nos arts. 4º e 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, em âmbito internacional, no art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e, mais recentemente, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jothiem;

CONSIDERANDO que a Constituição Federal, em seu art. 214, estabelece que o Plano Nacional de Educação deve elevar o nível da qualidade do ensino no país;

CONSIDERANDO que os resultados da avaliação de desempenho realizada pela Prova Brasil, determina a urgência no investimento de esforços e recursos para melhorar a qualidade das escolas da educação básica;

CONSIDERANDO que os indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende de maneira integrada, tanto de fatores internos quanto de fatores externos que impactam no processo ensino-aprendizagem;

CONSIDERANDO a necessidade de ser construído o processo de formação continuada de gestores e parceiros do FNDE na execução, monitoramento, avaliação e controle social dos programas e ações educacionais sob a responsabilidade orçamentária da Autarquia, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana;

CONSIDERANDO a importância da participação de gestores estaduais, distritais e municipais, assim como dos demais parceiros do FNDE para viabilizar a implementação e execução dos programas e ações orçamentárias da Autarquia;

CONSIDERANDO a diversidade e a abrangência geográfica dos programas e ações educacionais financiadas com recursos orçamentários do FNDE; e

CONSIDERANDO a imensa quantidade de gestores e parceiros do FNDE envolvidos na execução das ações educacionais sob a responsabilidade da Autarquia, resolve:

Art. 1º Dispor os critérios para implementação e execução do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE -Formação pela Escola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 26/1999 - CONSEPE

Regulamenta o Estágio Docência para alunos dos Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições, de conformidade com a legislação em vigor, tendo em vista deliberação adotada no plenário em reunião ocorrida nos dias 12, 13 e 14.07.99 (Processo nº 009.062/99-12) e,

Considerando a necessidade de envolver os Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB na melhoria do ensino de Graduação;

Considerando a necessidade de promover uma maior integração entre a Graduação e a Pós-Graduação desta Universidade,

R E S O L V E:

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.

Art. 2º O Estágio Docência será exercido por alunos regularmente matriculados em Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB, nos níveis de mestrado ou doutorado, e compreenderá atribuições relativas a encargos acadêmicos, com participação no ensino supervisionado em 01 (uma) disciplina dos cursos de graduação da UFPB relacionada com o regulamento e a estrutura curricular do Curso ou Programa ao qual pertença o aluno.

§ 1º A atividade de Estágio Docência será desenvolvida sob a responsabilidade de 01 (um) professor designado pelo Departamento encarregado da disciplina e supervisionada pelo orientador do aluno.

§ 2º Os alunos de pós-graduação, em nível de mestrado, exercerão o Estágio Docência durante 01 (um) semestre letivo.

§ 3º Os alunos de pós-graduação, em nível de doutorado, exercerão o Estágio Docência durante 02 (dois) semestres letivos, consecutivos ou não, ou durante um 01 (um) ano em cursos seriados anuais.

§ 4º A carga horária atribuída ao aluno para o exercício do Estágio Docência não poderá ultrapassar 04 (quatro) horas semanais.

§ 5º No caso dos alunos bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES, o Estágio Docência deverá ser realizado no prazo correspondente, pelo menos, à metade do tempo fixado para a conclusão da sua bolsa.

Art. 3º A atividade de Estágio Docência poderá se reverter em créditos, de acordo com critérios estabelecidos no Regulamento do Curso ou Programa de Pós-Graduação no qual esteja o aluno matriculado, não ultrapassando o máximo de 02 (dois) créditos por semestre.

§ 1º Ao final do exercício da atividade de Estágio Docência, o aluno elaborará um relatório a ser enviado pelo seu orientador ao Colegiado do Programa ou Curso de Pós-Graduação, no qual esteja o aluno matriculado, para aprovação.

§ 2º O relatório de que trata o parágrafo anterior deverá conter uma apreciação do professor responsável pela disciplina e do orientador do aluno sobre os resultados alcançados com o Estágio Docência.

§ 3º Após a aprovação do relatório, o Colegiado do Programa ou Curso de Pós-Graduação atribuirá os créditos correspondentes ao aluno, como Estágio Docência, conforme definido no Regulamento do Programa ou Curso, de acordo com o *caput* deste artigo.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba,
em João Pessoa, 21 de julho de 1999.

Jader Nunes de Oliveira

Presidente



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA

RESOLUÇÃO Nº 01/2012

O Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em reunião realizada no dia 29 de março de 2012, e considerando a necessidade de regulamentação do estágio de docência, conforme previsão do §6º do Art. 3º da Resolução 13/2011/CONSEPE.

RESOLVE:

Art. 1º O estágio de docência é uma atividade de formação obrigatória para os alunos regularmente matriculados nos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado do PPGA e consiste em reflexões e vivências das práticas docentes na universidade, com vistas à formação de competências e habilidades de docentes de ensino superior com níveis de mestrado e de doutorado.

§ 1º O estágio de docência será vinculado a 01 (uma) disciplina dos cursos de graduação da UFPB;

§ 2º A disciplina de realização do estágio de docência deverá ter, preferencialmente, relação direta com a linha de pesquisa na qual o estudante está vinculado.

Art. 2º A realização do estágio será efetivada por meio das disciplinas de Estágio de Docência I e Estágio de Docência II previstas no Regulamento do PPGA.

§ 1º Para estudantes de mestrado, é obrigatória a disciplina de Estágio de Docência I, realizada em um semestre;

§ 2º Para estudantes de doutorado, são obrigatórias as disciplinas de Estágio de Docência I e Estágio de Docência II, realizadas em dois semestres distintos;

§ 3º O Estágio de Docência I tem foco nas competências docentes para o ensino;

§ 4º O Estágio de Docência II tem foco prioritário na construção das competências e habilidades envolvidas no exercício pleno da ação do docente doutor;

§ 5º São competências e habilidades a serem desenvolvidas no Estágio de Docência I, mediante estudos dirigidos, observação e/ou exercício efetivo:

- I - Conhecimentos sobre o campo e a carreira acadêmica universitária;
- II - Conhecimentos e capacidade de avaliação crítica das concepções pedagógicas para o ensino de Administração;
- III - Conhecimentos e capacidade de avaliação crítica das tendências educacionais, novas técnicas e educação aberta;
- IV - Execução de ação técnico-burocrática, tais como gerenciamento de diários, utilização de formulários específicos, dentre outros;
- V - Domínio de técnicas de planejamento do ensino, tais como planos de curso e planos de aula;
- VI - Domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação;
- VII - Domínio de métodos e técnicas de ação avaliativa no ensino superior;
- VIII - Capacidade de utilização de tecnologia de aprendizagem, inclusive recursos de educação aberta;
- IX - Capacidade de manutenção de boa interação humana, nas dimensões de professor-aluno professor-professor, e professor-servidores de apoio;
- X - Conhecimentos sobre os requisitos, as tendências e os projetos de extensão universitária.

§ 6º São competências a serem desenvolvidas no Estágio de Docência II, mediante estudos dirigidos e observação:

- I - Capacidade de acompanhamento e orientação de trabalho monográfico;

- II - Capacidade de acompanhamento e orientação de projetos de iniciação científica;
- III - Capacidade de liderança de grupos de pesquisa;
- IV - Capacidade de emissão de pareceres específicos, como avaliações de artigos para revistas, de eventos acadêmicos, de projetos de pesquisa, dentre outros.
- V - Domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de pós-graduação *stricto sensu*;
- VI - Capacidade de avaliação de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 3º O processo do estágio de docência será acompanhado e avaliado pela supervisão acadêmica ou pela coordenação do PPGA, mediante um plano semestral de atividades.

§ 1º Deverão ser realizados ao menos dois encontros de acompanhamento por semestre, um no início e outro no final do período.

§ 2º O primeiro encontro terá ênfase na apresentação das regras e demandas do estágio, e o último encontro terá ênfase na avaliação das ações decorridas.

§ 3º Os encontros envolverão ações de estudo, atualização e avaliação de atividades.

Art. 4º As atividades práticas do estágio de docência deverão, sempre que possível, ser acompanhadas pelo professor orientador do estagiário.

§ 1º Caso não seja possível ao professor orientador acompanhar o estagiário, outro professor, preferencialmente do Departamento de Administração da UFPB, poderá efetivar o acompanhamento.

§ 2º A coordenação do PPGA e a supervisão acadêmica definirão os critérios para os professores, poderem acompanhar os estagiários, sendo requerido, no mínimo, que sejam professores com titulação de doutorado e que sejam docentes de carreira do departamento.

§ 3º É requerido que o professor reconheça e adira às diretrizes e às regulamentações específicas do estágio de docência oriundas do PPGA.

Art. 5º Ao final do exercício de cada disciplina de Estágio de Docência, o aluno elaborará um relatório a ser enviado ao supervisor acadêmico ou, na sua ausência, à coordenação do PPGA, para avaliação.

§ 1º O relatório do estágio de docência deve descrever as atividades executadas e os resultados alcançados, conforme as competências previstas para serem desenvolvidas em cada disciplina.

§ 2º O relatório deverá conter uma apreciação do professor responsável pela disciplina, do orientador, e do supervisor acadêmico ou do coordenador do PPGA.

§ 3º O professor responsável pela disciplina sugerirá uma nota para o estagiário, considerando o desempenho do aluno ao longo da disciplina.

§ 4º A supervisão acadêmica, e na sua ausência, a coordenação do PPGA, atribuirá uma nota ao aluno, considerando a participação do estagiário nos encontros realizados ao longo do semestre, e também o conteúdo do relatório apresentado.

§ 5º A nota final do estagiário em cada disciplina será a média das notas do professor responsável pela disciplina e do supervisor acadêmico, ou, na sua ausência, do coordenador do PPGA.

§ 6º Desde que alcançada a nota de aprovação, segundo os critérios vigentes no PPGA, cada um dos dois estágios de docência computará um crédito prático, que equivale a 30 horas de atividades.

§ 7º Os prazos para a entrega serão definidos no plano semestral de atividades do estágio e serão divulgados pela supervisão acadêmica ou pela coordenação do PPGA.

§ 8º Relatórios insatisfatórios em termos de conteúdo serão devolvidos para nova confecção e posterior avaliação.

Art. 6º Não receberá créditos de estágio de docência o aluno que:

- I - Deixar de participar das atividades e encontros semestrais de acompanhamento;
- II - Não entregar o relatório de estágio no prazo estipulado;
- III - Apresentar relatório sem as assinaturas do professor que efetivou o acompanhamento, do orientador e do supervisor acadêmico ou do coordenador do PPGA;

IV - Tiver a nota da disciplina menor que a nota de aprovação, segundo as normas vigentes no PPGA.

Art. 7º Para realizar o estágio de docência os alunos deverão ter concluído o primeiro ano do curso.

Art. 8º As atividades do estágio de docência com o professor que o acompanhará só terão início após o estudante ter cursado ao menos uma atividade formal de aprendizagem orientada à docência.

Art. 9º O estudante poderá requerer à coordenação do PPGA a dispensa do estágio de docência e o aproveitamento de crédito caso possua a competência correspondente.

§ 1º A coordenação se posicionará de forma favorável ou desfavorável à dispensa e ao aproveitamento de crédito, sendo requerido que:

- I - O estudante tenha exercido docência em cursos superiores em pelo menos duas disciplinas presenciais de no mínimo 60 horas cada uma;
- II - A experiência tenha sido efetivada nos últimos 5 anos anteriores ao período do estágio;
- III - As disciplinas nas quais o estudante possui experiência comprovada sejam ligadas com a área de Administração.

§ 2º Para emissão de posicionamento do Estágio de Docência I, a coordenação considerará as regulamentações específicas associadas aos estudantes que forem bolsistas.

§ 3º Somente poderá haver dispensa e aproveitamento de crédito do Estágio de Docência I, sendo obrigatória a realização do Estágio de Docência II para os estudantes do curso de doutorado.

Art. 10º O estágio de docência realizado pelos alunos do PPGA não será remunerado enquanto tal.

Art. 11º O estagiário poderá ministrar aulas no máximo até 30% da carga-horária da disciplina na qual realiza o estágio, sempre com a presença do professor da disciplina.

Art. 12º Esta Resolução entra em vigor a partir da presente data.

Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração, em João Pessoa, no dia 29 de março de 2012.

Anielson Barbosa da Silva
Coordenador do PPGA

ANEXO – FORMULÁRIO DO RELATÓRIO DE ATIVIDADES

DADOS DO DISCENTE	
Estudante:	Matrícula no PPGA:
Turma	Orientador:
Bolsista: () Sim () Não	Caso sim, indicar a agência:

DADOS DA DISCIPLINA	
Nome:	Curso:
Professor:	Período de realização:

RELATO DE RESULTADOS

a) Síntese das atividades desenvolvidas*

b) Síntese de competências adquiridas mediante observação da prática docente**

c) Relato de competências adquiridas mediante exercício efetivo da atividade docente**

d) Relato de competências adquiridas mediante estudos dirigidos**

e) Comentários adicionais

* Incluir as atividades desenvolvidas pela supervisão acadêmica e em conjunto com o professor

** Basear as competências adquiridas em consonância com § 5º do Art. 2º da Resolução PPGA/UFPB Nº 01 de 2012.

PARECER DO PROFESSOR DA DISCIPLINA

Nota sugerida: _____

PARECER DO SUPERVISOR ACADÊMICO

Nota sugerida: _____

ASSINATURAS
Aluno estagiário:
Professor(a) da disciplina:
Professor(a) orientador(a):
Supervisor(a) acadêmico(a):

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS

CNPJ: 30.117.154/0001-29

ESTATUTO

CAPÍTULO I DA ANPG

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 Associação Nacional de Pós-Graduandos 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.

Parágrafo único – Toda ação efetuada com base neste Estatuto e de conformidade com suas cláusulas provém do poder delegado pelos pós-graduandos, e em seu nome será exercido.

Art. 3º - A Associação Nacional de Pós-Graduandos tem sede jurídica na Rua Vergueiro, 2485, Vila Mariana, 04101-200, São Paulo, SP, e sede transitória onde se encontrar seu Presidente.

Art. 4º - São Finalidades da ANPG:

- a) congregar e representar os pós-graduandos de todo o país, promovendo sua união em torno da solução de seus problemas;
- b) defender os interesses gerais dos pós-graduandos e de cada um em particular;
- c) manter relações e promover atividades com associações congêneres, sempre que necessário e conveniente aos interesses e aspirações dos pós-graduandos;
- d) realizar debates, conferências, feiras, salões, congressos, de divulgação, promoção, e incentivo, em todos e quaisquer ramos da ciência, da tecnologia, da educação e da cultura, em prol da melhoria da pós-graduação e conseqüentemente do país;
- e) realizar a divulgação e promoção de eventos artísticos, culturais e de entretenimento, incentivando a publicação e divulgação de obras relativas à ciência, cultura e tecnologia, visando o desenvolvimento contínuo dos pós-graduandos, inclusive no âmbito da saúde, da educação, do trabalho, do esporte, do lazer, e de todas as áreas que envolvem o aprendizado do ser humano, nas diversas formas do saber, tanto acadêmico quanto profissional.
- f) promover e incentivar todas as formas de organização dos pós-graduandos, tais como as Associações de Pós-Graduandos (APGs), as Federações de Cursos de Pós-Graduação, os movimentos regionais de pós-graduandos (MRPGs) ou qualquer outra forma de organização capaz de beneficiar os pós-graduandos em geral;
- g) cooperar com as entidades representativas de estudantes universitários, secundaristas e também com todas as organizações de perfil científico e acadêmico, existentes em nosso país;
- h) incentivar as relações amistosas entre as organizações afins democráticas e unitárias de todo o mundo;
- i) pugnar pela gratuidade e pela melhoria da pós-graduação em todo o país;
- j) pugnar pela contínua adequação da pós-graduação às reais necessidades científicas, culturais, sociais e econômicas de nosso povo;
- k) pugnar pela democracia e pelo respeito às liberdades fundamentais do Homem, sem distinção de raça, cor, nacionalidade, sexo, convicção política ou religiosa.

CAPÍTULO II DOS SEUS MEMBROS

Art. 5º - São membros da ANPG:

- a) seus associados;
- b) as entidades filiadas.

Parágrafo 1º - São considerados associados à ANPG todos os pós-graduandos matriculados nas Instituições de Ensino Superior ou de Pesquisa que mantenham programas de pós-graduação, lato sensu ou stricto sensu, presenciais ou à distância, públicos ou privados do país.

Parágrafo 2º - São filiadas à ANPG todas as entidades integrantes do movimento nacional de pós-graduandos, tais como as Associações de Pós-Graduandos (APGs), as Comissões Pró-APG, as Federações de Cursos de Pós-Graduação e as Associações de Médicos Residentes. Essas entidades são consideradas automaticamente integradas à estrutura da ANPG durante a vigência do cadastramento de que fala o parágrafo seguinte.

Parágrafo 3º - Para ter assegurado todos os direitos inerentes à filiação, inclusive a participação em todas as instâncias deliberativas previstas neste estatuto, as entidades filiadas deverão solicitar seu cadastramento junto à ANPG, respeitados os seguintes requisitos:

- Apresentação da ata de fundação e estatuto;
- Apresentação da ata de eleição e posse da atual diretoria;
- Contribuição semestral à ANPG de 10% da arrecadação da entidade.

Parágrafo 4º - O cadastramento à ANPG pode ser feito por ocasião da realização dos fóruns do movimento de pós-graduandos, ficando facultado às entidades o cadastro via correio ou pela internet, mediante apresentação dos documentos comprobatórios.

Art. 6º - São direitos dos seus membros:

- a) participar, pela palavra oral ou escrita, em qualquer de suas reuniões, conselhos, comissões e instâncias deliberativas;
- b) apresentar teses, moções, recomendações e programa de atividades;
- c) em conformidade com o presente estatuto, votar e ser votado como delegado ao Congresso ou como membro da Diretoria.

Art. 7º - São deveres de seus membros:

- a) respeitar e cumprir as disposições do presente estatuto;
- b) acatar as decisões tomadas em todas as instâncias deliberativas da ANPG, bem como encaminhá-las junto ao conjunto de pós-graduandos;
- c) tomar parte das atividades da ANPG para as quais venha a ser convocado;
- d) lutar incessantemente pelo fortalecimento da ANPG.

CAPÍTULO III

DOS ORGÃOS DELIBERATIVOS E EXECUTIVOS DA ANPG

Art. 8º - São instâncias deliberativas da ANPG:

- a) Congresso Nacional de Pós-Graduandos;
- b) Conselho Nacional de Associações de Pós-Graduandos – CONAP;
- c) Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduandos.

Parágrafo único – O Congresso e o CONAP reunir-se-ão em assembléia, convocada na forma deste estatuto, enquanto que a Diretoria Nacional se reunirá por convocação do Presidente da entidade e/ou do Secretário Geral.

Art. 9º - É órgão executivo da ANPG a Diretoria Executiva;

SEÇÃO I

DO CONGRESSO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS

Art. 10 - O Congresso Nacional de Pós-Graduandos é a instância máxima de deliberação da ANPG e compõe-se de membros associados delegados, com direito a voto, e observadores não-votantes, em ambos os casos com direito a voz.

Parágrafo único – O Congresso Nacional de Pós-Graduandos realizar-se-á em caráter ordinário a cada período de 18 a 24 meses, ou, extraordinariamente, quando convocado por 2/3 do Conselho Nacional de Associações de Pós-Graduandos. Em qualquer caso, a convocação do Congresso deverá ser feita com, pelo menos, 30 (trinta) dias de antecedência e com discriminação completa e fundamentada dos assuntos a serem tratados.

Art. 11 - Os delegados ao Congresso Nacional de Pós-Graduandos são eleitos pelos estudantes pertencentes à instituição à qual está vinculada a APG ou Comissão Pró-APG, conforme os critérios estabelecidos neste estatuto.

Parágrafo único – Os diretores da ANPG são delegados natos ao Congresso Nacional de Pós-Graduandos.

Art. 12 - A forma de eleição dos delegados e suplentes ao Congresso Nacional de Pós-Graduandos será livremente determinada por cada APG ou Comissão Pró-APG local, respeitadas as seguintes proporções:

- a) no caso dos estudantes de cursos *stricto sensu*: 3 (três) delegados para os primeiros 200 (duzentos) pós-graduandos, sendo acrescido 1 (um) delegado para cada porção posterior de 200 (duzentos) pós-graduandos ou fração;
- b) no caso dos estudantes de cursos *lato sensu*: 3 (três) delegados para os primeiros 1000 (mil) pós-graduandos, sendo acrescido 1 (um) delegado para cada porção posterior de 2000 (dois mil) pós-graduandos ou fração.

Parágrafo único – No caso dos cursos *lato sensu* e à distância, a eleição dos delegados deverá ser comunicada 15 dias antes do Congresso à Diretoria da ANPG, que deverá dar acompanhamento ao processo de eleição desses delegados.

Art. 13 - São membros observadores ou colaboradores os pós-graduandos ou entidades afins indicados pela Diretoria da ANPG, bem como quaisquer pós-graduandos que desejem contribuir com sua palavra oral ou escrita.

Art. 14 - A sede e a data exata do Congresso Ordinário serão fixadas pelo Conselho Nacional de APGs que anteceder-lo.

Art. 15 - O Congresso, como assembléia soberana, adotará as suas próprias normas e processos através da aprovação do Regimento Interno. Uma vez definida a pauta, nenhum ponto poderá ser inserido até o final do Congresso.

Parágrafo único - Compete ao Conselho Nacional de APGs ou à Diretoria da ANPG a elaboração de uma proposta de Regimento Interno para o Congresso.

Art. 16 - Compete ao Congresso Nacional de Pós-Graduandos:

- a) reconhecer seus membros;
- b) discutir e votar as teses, recomendações, moções, adendos e propostas apresentadas por qualquer um de seus membros;
- c) denunciar, suspender e destituir diretores da ANPG, de acordo com resultados de inquéritos procedidos, desde que comunicados e que lhes seja respeitado o direito de defesa, sendo essa decisão tomada por uma maioria de 2/3 dos votos;
- d) receber e considerar os relatórios da Diretoria da ANPG e sua prestação de contas;
- e) eleger a Diretoria da ANPG, mediante a inscrição de chapas, onde constarão, necessariamente, o nome completo e todos os demais dados dos candidatos;
- f) alterar o presente estatuto, com o voto de pelo menos 2/3 dos delegados presentes.

Art. 17 - As decisões do Congresso serão tomadas por maioria simples dos votos dos membros delegados presentes, exceto as relativas à alteração do estatuto, que serão tomadas em conformidade com o disposto na cláusula anterior.

SEÇÃO II

DO CONSELHO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS

Art. 18 - O Conselho Nacional de Associações de Pós-Graduandos – CONAP –, é constituído pelas diretorias da ANPG e de APGs, Pró-APGs, Federações de Cursos e Associações de Médicos Residentes cadastradas de cada Instituição de Ensino Superior ou Pesquisa que mantenham programa de pós-graduação, tendo cada diretoria o direito a um voto.

Art. 19 - O CONAP se reunirá em caráter ordinário pelo menos uma vez a cada gestão da ANPG, por convocação do Congresso ou do CONAP imediatamente anterior, ou extraordinariamente por convocação da Diretoria da ANPG ou por requerimento assinado pela maioria simples de suas entidades filiadas.

Art. 20 - Terá direito a voto naquele específico CONAP toda entidade filiada que preencher os requisitos do parágrafo 3º do art 5º do estatuto e do Regimento Interno do CONAP, que deve ser elaborado pela Diretoria Executiva da ANPG até 30 dias antes da realização do mesmo.

Art. 21 - Compete ao CONAP:

- a) encaminhar, conjuntamente com as diretorias Nacional e Executiva da ANPG, as deliberações do Congresso;
- b) deliberar, em segunda instância, acerca das teses, moções, adendos e propostas, desde que não conflitantes com as deliberações do Congresso;
- c) estudar e emitir pareceres sobre os trabalhos da Diretoria;
- d) convocar, quando necessário, o Congresso extraordinário, devendo para isso contar com 2/3 do total de votos das entidades credenciadas ao Conselho;
- e) marcar data exata e local do Congresso e elaborar o Regimento Interno;
- f) convocar, quando necessário, o novo CONAP, marcando para isso local e data para o evento;
- g) revogar o mandato dos diretores da ANPG, de acordo com os resultados de inquéritos procedidos, desde que comunicados e que lhes seja respeitado o direito de defesa, sendo esta decisão tomada por quorum mínimo de 2/3 das entidades presentes no CONAP.

SEÇÃO III

DA DIRETORIA NACIONAL

Art. 22 – A Diretoria Nacional da ANPG é eleita no Congresso pelos pós-graduandos delegados, através do critério da proporcionalidade qualificada, por maioria simples dos votos, exercendo o mandato através de um colegiado com presidente, e é composto por 31 membros, assim distribuído:

1. Presidente;
2. Vice-Presidente;
3. Tesoureiro Geral;
4. Secretário Geral;
5. Diretor de Comunicação;
6. Diretor de Ciência, Tecnologia e Inovação;
7. Diretor de Políticas Institucionais;
8. 1º Diretor de Políticas Institucionais;
9. 2º Diretor de Políticas Institucionais;
10. Diretor de Relações Internacionais;
11. Diretor de Instituições Particulares;
12. Diretor de Instituições Públicas;
13. Diretor de Movimentos Sociais;
14. Vice-Presidente Regional Sul;
15. Vice-Presidente Regional Sudeste;
16. Vice-Presidente Regional São Paulo;
17. Vice-Presidente Regional Centro-Oeste;
18. Vice-Presidente Regional Nordeste;
19. Vice-Presidente Regional Norte;
20. Diretor de Saúde;
21. Diretor de Cultura e Eventos Científicos
22. Diretor de Políticas Educacionais;
23. Diretor de Pós-Graduação *Lato Sensu*;
24. Diretora de Mulheres;
25. Diretor de Políticas de Emprego;
26. Diretor de Direitos dos Pós-Graduandos;
27. Diretor de Instituições Estaduais;
28. Diretor de Ensino à Distância;
29. Diretor Acadêmico e Científico;
30. Diretor de Políticas de Juventude;
31. Diretor de Tecnologia de Comunicação e Informação.

Art. 23 - A Diretoria eleita em Congresso terá mandato de 18 a 24 meses, cabendo a cada diretor um voto nas reuniões da Diretoria Nacional.

Art. 24 - Compete à Diretoria Nacional da ANPG

- a) orientar e dirigir as atividades dos pós-graduandos de acordo com este estatuto e com as resoluções emanadas do Congresso e do CONAP;
- b) deliberar, em terceira instância, acerca de teses, moções e propostas, desde que não conflitantes com as deliberações do Congresso e do CONAP;
- c) criar e extinguir comissões, com fins determinados, convocando ou nomeando pós-graduandos para integrá-las, “ad referendum” do CONAP;
- d) fazer-se representar em conclave nacionais e internacionais, de acordo com a alínea “f” do artigo 4º.
- e) apresentar a cada gestão seus relatórios de atividades e a prestação de contas;
- f) convocar, nos termos deste estatuto, o CONAP extraordinário;
- g) propor todas e quaisquer ações civis públicas, mandados de segurança, bem como qualquer outra medida processual de caráter coletivo que porventura venha a ser estabelecida no ordenamento jurídico nacional.

Parágrafo 1º - a movimentação financeira da ANPG será feita por dois de seus diretores, o Presidente e o Tesoureiro Geral, através de assinatura conjunta.

Parágrafo 2º - Em caso de ausência do Presidente, a representação judicial será feita pelo Vice-Presidente.

Art. 25 - Compete ao Presidente da ANPG:

- a) representar a ANPG junto aos pós-graduandos, às autoridades, a outras entidades e à população em geral;
- b) representar a ANPG e os pós-graduandos junto a toda e qualquer autoridade, instância ou tribunal para defender os interesses da entidade ou dos pós-graduandos brasileiros, na forma do presente estatuto;
- c) presidir as reuniões da diretoria e as sessões do CONAP e do Congresso Nacional de Pós-Graduandos;
- d) convocar, sempre que necessário, a reunião da Diretoria;
- e) apresentar ao Congresso Nacional dos Pós-Graduandos, por escrito, o Relatório de sua gestão;

- f) assinar os editais de convocação do CONAP e do Congresso Nacional de Pós-Graduandos;
- g) representar a ANPG administrativa, judicial ou extra-judicialmente;
- h) firmar contratos e convênios, bem como fazer movimentação financeira em conjunto com o tesoureiro.

Art. 26 - Compete ao Vice-Presidente:

- a) substituir o Presidente, em casos de ausência ou impedimentos temporários, exceto quanto à movimentação financeira;
- b) auxiliar o Presidente em todo o seu trabalho.

Art. 27 - Compete ao Tesoureiro Geral:

- a) ter sob seu controle direto os bens materiais da ANPG;
- b) receber, juntamente com o Presidente, em nome da diretoria, as verbas, doações, contribuições ou legados que porventura sejam destinados à ANPG;
- c) conservar em depósito os saldos de caixa da ANPG, que somente poderão ser movimentados com a sua assinatura e a do Presidente;
- d) solver os débitos da ANPG mediante autorização da diretoria e/ou do Presidente;
- e) ter sob sua guarda direta os livros contábeis, publicando semestralmente o balancete do movimento da tesouraria, aprovado pela Diretoria;
- f) apresentar ao Congresso o balanço financeiro da ANPG.

Art. 28 - Compete ao Secretário Geral:

- a) organizar e dirigir a Secretaria Geral;
- b) secretariar as sessões do Congresso, do CONAP e da Diretoria;
- c) expedir recomendações, informes e sugestões aos membros da ANPG;
- d) proceder ao registro de filiação das entidades membros.

Art. 29 - Compete ao Diretor de Comunicação:

- a) coordenar e dirigir, através de veículos de comunicação a propaganda das atividades da ANPG;
- b) fazer publicar o Boletim Oficial da ANPG, bem como o jornal e as circulares;
- c) fazer publicar o órgão oficial da ANPG;
- d) fazer divulgar todas as atividades da ANPG.

Art. 30 - Compete aos Vice-Presidentes Regionais:

- a) auxiliar o Presidente em todos os seus trabalhos nas respectivas regiões;
- b) representar a ANPG, coordenar e dirigir as suas atividades, colaborando para o cumprimento das resoluções do Congresso, do CONAP e da diretoria junto aos pós-graduandos, autoridades, outras entidades e a população em geral de sua região;
- c) estimular a criação de entidades do movimento em sua região e a criação de movimentos regionais de pós-graduandos.

Art. 31 - Compete aos Diretores de Políticas Institucionais:

- a) representar a ANPG junto às instituições de Estado e dos governos;
- b) coordenar a participação da ANPG nos conselhos de Estado da área educacional, podendo para isso tomar parte diretamente desses conselhos ou indicar, "ad referendum" da diretoria, outros pós-graduandos ou demais pessoas com notório acúmulo sobre o tema e compromissadas com o estatuto e as resoluções congressuais da ANPG;
- c) fazer divulgar os resultados das reuniões institucionais.

Art. 32 - Compete ao Diretor de Ciência, Tecnologia e Inovação:

- a) manter a ANPG atualizada em sua elaboração sobre a política nacional de C, T & I;
- b) coordenar a participação da ANPG nos conselhos de Estado da área de Ciência, Tecnologia & Inovação, podendo para isso tomar parte diretamente desses conselhos ou indicar, "ad referendum" da diretoria, outros pós-graduandos ou demais pessoas com notório acúmulo sobre o tema e compromissadas com o estatuto e as resoluções congressuais da ANPG;
- c) fazer divulgar os resultados das reuniões institucionais.

Art. 33 - Compete ao Diretor de Movimentos Sociais:

- a) auxiliar a Diretoria em suas tarefas no que diz respeito ao relacionamento com as demais entidades da sociedade civil;
- b) representar, na ausência do presidente, a ANPG em encontros e congressos das demais entidades da sociedade civil, seguindo os princípios desse estatuto e as resoluções congressuais da ANPG.

Art. 34 - Compete ao Diretor de Relações Internacionais:

- a) auxiliar a diretoria em suas tarefas no que diz respeito ao relacionamento com entidades congêneres de todo o mundo;
- b) representar a ANPG em conclave internacionais, de acordo com presente estatuto.

Art. 35 - Compete ao Diretor de Instituições Particulares:

- a) manter a ANPG atualizada em suas políticas para as instituições particulares, confessionais e comunitárias;
- b) organizar a luta dos pós-graduandos na busca de melhores condições de ensino e pesquisa nas instituições particulares.

Art. 36 - Compete ao Diretor de Instituições Públicas:

- a) manter a ANPG atualizada em suas políticas para as instituições públicas;
- b) organizar a luta dos pós-graduandos na busca de melhores condições de ensino e pesquisa nas instituições públicas.

Art. 37 - Compete ao Diretor de Saúde:

- a) articular a luta dos residentes médicos e de saúde em busca de melhores condições de ensino e pesquisa;
- b) fazer a interlocução da ANPG com entidades nacionais, estaduais, ou regionais que representem os residentes médicos e de saúde;
- c) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas para a área da saúde.

Art. 38 - Compete ao Diretor de Cultura e Eventos Científicos:

- a) Organizar eventos esportivos, culturais e científicos.

Art. 39 - Compete ao Diretor de Políticas Educacionais:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas educacionais.

Art. 40 - Compete ao Diretor de Pós-Graduação *Lato Sensu*:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas para pós-graduação *lato sensu*.

Art. 41 - Compete ao Diretor de Mulheres:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas para as mulheres, em especial as pós-graduandas.

Art. 42 - Compete ao Diretor de Políticas de Emprego:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas de elaboração e reivindicação no que diz respeito a suas políticas para o emprego dos pós-graduandos.

Art. 43 - Compete ao Diretor de Direitos dos Pós-Graduandos:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas para os direitos dos pós-graduandos.

Art. 44 - Compete ao Diretor de Instituições Estaduais:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas para as instituições estaduais.

Art. 45 - Compete ao Diretor de Ensino à Distância:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas para o ensino à distância.

Art. 46 - Compete ao Diretor Acadêmico e Científico:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas acadêmicas e científicas.

Art. 47 - Compete ao Diretor de Políticas de Juventude:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas de, para e com a juventude.

Art. 48 - Compete ao Diretor de Tecnologia de Comunicação e Informação:

- a) auxiliar a ANPG em suas tarefas no que diz respeito a suas políticas de tecnologia de comunicação e informação.

SEÇÃO IV DA DIRETORIA EXECUTIVA DA ANPG

Art. 49 - A Diretoria Executiva da ANPG terá a tarefa de encaminhar as decisões dos fóruns deliberativos da ANPG, de administrar a entidade e de elaborar o Regimento Interno do CONAP, e reunir-se-á por convocação do Presidente e/ou do Secretário Geral, sendo composta pelos seguintes membros da Diretoria Nacional:

- Presidente;

- Vice-Presidente;
- Tesoureiro Geral;
- Secretário Geral;
- Diretor de Comunicação;
- Diretor de Ciência, Tecnologia e Inovação;
- Diretor de Políticas Institucionais.

CAPITULO IV DO PATRIMÔNIO E DOS RECURSOS

Art. 50 - Os recursos da ANPG são provenientes das receitas auferidas com a contribuição das APGs, de doações, da emissão da Carteira Nacional de Identificação do estudante de pós-graduação e da assinatura de convênios, dentre outras fontes.

Parágrafo único – Não deverá haver, em nenhum caso e a nenhum tempo, a distribuição de haveres, lucros ou dividendos a diretores e/ou membros da ANPG, pois sendo esta, de fato e de direito, uma associação civil sem fins lucrativos, fica também definido que não será permitida qualquer forma de remuneração à sua diretoria, ressaltando o reembolso de despesas feitas no cumprimento do mandato, cabendo à Diretoria Executiva definir os reembolsos a serem feitos.

Art. 51 - Constitui patrimônio da ANPG, que só poderá ser alienado através de decisão da maioria simples da Diretoria Executiva:

- a) móveis e imóveis que venha a possuir;
- b) subvenções, legados e doações recebidos;
- c) juros e rendimentos de seu patrimônio;
- d) contribuições das entidades afiliadas;
- e) rendas provenientes das Carteiras de Identificação Estudantil que venha a fazer;
- f) rendas provenientes de convênios;
- g) contratos com empresas públicas, privadas e governos municipais, estaduais e Federal.

CAPITULO V DA LIQUIDAÇÃO E/OU DISSOLUÇÃO

Art. 52 - A ANPG só poderá ser dissolvida por meio de CNPG especialmente convocado para esse fim com antecedência de no mínimo 30 dias, verificado sua inexequibilidade.

Art. 53 - Em caso de dissolução da ANPG, seu patrimônio caberá a entidade ou instituições congêneres.

CAPITULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 54 – A ANPG não se responsabiliza por obrigações contraídas por pós-graduandos ou APGs de cujas decisões e encaminhamentos não tenham participado, sem autorização expressa da Diretoria.

Art. 55 – Os diretores da ANPG não se responsabilizam pessoalmente pelas obrigações contraídas pela entidade.

Art. 56 – O presente estatuto entrará em vigor da nada de sua aprovação.

Art. 57 – A ANPG e suas entidades filiadas celebrarão comemorações alusivas ao “12 de julho”, aniversário de fundação de ANPG.

Art. 58 – A Diretoria da ANPG fica encarregada de difundir o presente estatuto, remetendo a todas as entidades filiadas, à imprensa e a quem solicitar.

Art. 59 – Os casos omissos do presente estatuto serão resolvidos nas instâncias deliberativas da ANPG.

Art. 60 – Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro/RJ, 18 de abril de 2010.

Hugo Valadares Siqueira
Presidente da ANPG