

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

APRENDER E ENSINAR: O DUETO DO ESTÁGIO DOCENTE

Sidinei Rocha-de-Oliveira¹
Gabriela DeLuca²

Resumo

Nos últimos 10 anos, a expansão do ensino superior no Brasil, por meio de diferentes políticas públicas, amplia também a necessidade de um maior número de professores(as). No entanto, a formação de docentes não tem seguido em ritmo e qualidade essa demanda, uma vez que os programas de pós graduação acabam por priorizar a formação para a pesquisa. Um dos poucos momentos voltados para a formação de professores(as) é o estágio docente, embora sua prática seja, muitas vezes, negligenciada pelos programas. Acreditando que o estágio docente pode ser um espaço rico para o aprendizado do(a) pós-graduando(a), este texto tem por objetivo refletir sobre a prática de estágio docente. Esta reflexão é desenvolvida a partir dos relatos e discussões de professor e aluna, registrados em seus diários de aula durante a realização do estágio docente. A partir da experiência do estágio e da leitura de textos que abordam o assunto, três pontos ganharam destaque: a) o processo de formação docente e os dilemas na preparação para o ensino e para a pesquisa, b) aspectos técnicos (planejamento, execução e avaliação) do estágio docente; e c) a vivência do Estágio Docente como uma via de aprendizagem recíproca, na qual estagiário(a) e professor(a) titular descobrem o que é desempenhar esta atividade, como vivenciamos em nossa experiência. Por fim, este trabalho não tem a pretensão de encerrar a discussão, mas de instigar a reflexão sobre práticas de ensino e a carreira docente no contexto nacional de práticas ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Docente. Carreira Docente. Narrativa Confessional.

*Se você quer entender o que uma ciência é,
você deverá olhar primeiro, não para suas teorias ou conclusões,
nem para o que seu apologistas dizem;
você deverá olhar para o que os seus praticantes fazem.*
Clifford Geertz³

P: O caminho foi sinuoso, mas hoje tenho a tranquilidade de saber que encontrei aquilo que buscava. Da indecisão a certeza: pensei estudar Farmácia, Estatística ou Artes Cênicas; ainda

¹ sidroliveira@hotmail.com

² deluca.gabi@gmail.com

³ Tradução livre de “if you want to understand what a science is you should look in the first instance not at its theories or its findings, and certainly not what its apologistas say about it; you should look what the practitioners of it do” de Clifford Geertz, extraído de Van Manneen (2011, p.73).

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

em dúvida optei por Administração, o curso dos indecisos, que logo se mostrou uma escolha acertada; de estágio em estágio cheguei logo a um posto de chefia numa grande empresa. Da certeza a indecisão: ter uma equipe, bom salário, perspectiva de carreira e reconhecimento não foram suficientes frente aos choques de valores vivenciados no mundo corporativo. Ainda surpreso com o tratamento quase desumano dado aos estagiários e às práticas eticamente contestáveis, abandonei a grande empresa e comecei o mestrado. Seria professor, para tentar mudar as práticas que sofri e questioneei ao vivenciar.

A: Como a perspectiva histórica aponta, é no presente que fazemos sentido do passado. Hoje, observo os últimos dez anos de minha vida e os desvios, dilemas e conflitos aparecem como um conjunto coerente que me trouxe até aqui: o mestrado no curso de Administração, no mesmo espaço em que me graduei. Já não sou a mesma, mas daquela nasceu a de agora. Depois de estágios e empregos, mais voltados a práticas e modelos estratégicos em Gestão de Pessoas, imaginei um *time off* na Academia que veio a ser meu *status* primário de vida profissional. Primeiro, a vontade em descobrir o modelo ideal de RH Estratégico. Depois, a miscelânea teórica com a qual me deparei me desafiou a outros objetivos de pesquisa. Para além disso, a docência, lembrada dos tempos de infância, ensinando a ursos de pelúcia, agora inscreveu-se em mim, como um sonho em vida.

P: Ser professor se tornou minha vida, a sala de aula seria meu espaço de renovação, o meio semanal de carregar as energias e manter o caminho. Um palco em que muitas vezes atuava sozinho, trabalhando e brincando com a audiência. Ingressando como professor na pós graduação, surge um novo desafio, era preciso aprender a dividir este espaço, assumir a responsabilidade de contribuir para a formação de quem será um futuro professor, era responsável pelo primeiro estágio docente. Momento de dúvidas, inseguranças e incertezas. Estou preparado?

A: Ser professora tornou-se um objetivo tão real para mim que, já no primeiro semestre do mestrado, eu desejei fazer o estágio docente. Conversando com meu orientador, decidimos que eu assistiria as aulas como ouvinte, neste primeiro semestre, para, no segundo, fazer o estágio. Que aventura! A vivência principiante me permitiu observar, ler e aprender sobre docência, bem como criticar a negligência com o tema durante as disciplinas do programa de pós. Quando chegou a hora do estágio, a pergunta primordial era: e agora? Como faz? Oxalá, um orientador que aprecie um café para discutir essas angústias!

P: No estágio docente nos confrontamos com o desafio de “ensinar a ser professor”, tarefa árdua, que, mesmo nas escolas de Educação, não há muitas certezas do “Como?”. Estando em um programa que deixa a responsabilidade pela formação docente totalmente a cargo dos orientadores, a formação dada aos alunos varia do expectador, que apenas assiste como outros alunos, ao abandono, quando o aluno assume a responsabilidade da sala de aula por completo e o professor responsável raramente aparece. Tais problemas são evidenciados nos estudos de Joaquim et. al (2011), Bezerra e Helal (2009), Sá e Moura (2008).

A: A vivência do estágio, unida a leituras independentes do tema, à disciplina de método em RH na pós e às frequentes conversas com meu orientador, via de regra no intervalo e depois das aulas, as apaziguou, substituindo angústia por revolta. Em diálogos cotidianos, a

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

insegurança sobre o “dar aula” era quase unânime entre colegas, fazendo-nos perguntar porque raios não havia previsto uma disciplina na pós dedicada ao tema, afinal, mesmo formando-nos pesquisador@s, o emprego a ser conquistado será o de professor@. Novamente: como faz? Ingênua, no início crendo ser um discussão inexistente, percebi que já é uma temática inflamada desde Tragtenberg e sua crítica à quantificação acadêmica. E aí? Já é hora! Já é hora...

A partir da vivência de um estágio supervisionado no Programa de Pós Graduação em Administração, da prática constante de diálogos entre professor e mestrande e, complementando, o exercício da reflexividade (BOURDIEU, 1983), optamos por “confessar” as práticas de estágio a partir de nossa experiência compartilhada. Afinal, o que é “tornar-se professor(a)”? Aparentemente, esta pergunta e as ações que poderiam seguir dela não são consideradas nos programas de formação de mestres e doutores(as) no campo da Administração. No entanto, as pessoas em formação tendem a ocupar este *status* – cargo – no futuro. Refletindo quanto a isso, nos perguntamos: são os(as) estudantes ou os(as) professores(as) que precisam aprender? A partir de uma orientação literária confessional, buscamos expor as realizações, dúvidas, medos e questionamentos no processo de aprender a ensinar, a partir da realização de um estágio docente formal, compartilhado entre professor e mestrande. Assim, temos como objetivo apresentar aquilo que consideramos como acertos, e também erros, dúvidas e inseguranças que podem ser ultrapassadas.

Em suma, este texto tem por objetivo refletir sobre a prática de estágio docente. Esta reflexão é desenvolvida a partir dos relatos e reflexões de professor e aluna registrados em seus diários de aula durante a realização do estágio docente no segundo semestre de 2013. A inspiração etnográfica na condução do método e o diálogo com autores(as) que propõem a necessidade de discutir e mudar as práticas dos estágios docentes na área de Administração fazem deste estudo uma reflexão sobre o duplo *status* vivenciado por quem trabalha na pós graduação, que divide-se entre pesquisador(a) e professor(a), não raramente negligenciado sua atuação no segundo.

1. Panorama Teórico

Nos últimos 10 anos, a expansão do ensino superior no Brasil por meio de diferentes políticas públicas torna-se um novo fenômeno social. Como resultado da ampliação de vagas nos cursos universitários, há necessidade de um maior número de professores(as). No entanto, a formação de docentes não tem seguido em ritmo e qualidade necessários, pois um dos principais desafios nos processos seletivos tem sido o recrutamento e seleção de professores(as) qualificados(as), com formação profissional, experiência e conhecimento (BEZERRA e HELAL, 2009).

Ao que parece, apesar da formação de mestres e doutores(as) também se expandir, a prioridade desta formação não está voltada para a docência. Essa incongruência pode ser decorrência do excessivo direcionamento para a pesquisa, em detrimento da formação para a docência. Ao analisarmos as próprias políticas públicas, podemos notar um paradoxo, pois os planos nacionais de pós-graduação destacam a pesquisa como foco dos programas de pós-graduação e estabelecem um rígido sistema de avaliação com base na produção científica, estando cientes de que são estes mesmos programas os responsáveis pela formação de

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

docentes para atuar nas instituições de ensino superior (JOAQUIM et al, 2011). Como resultado, mestres e doutores(as) formados(as) na atualidade têm melhor preparação para atuar no campo da pesquisa e não atendem às necessidades da educação em nível superior (PIMENTEL, MOTA E KIMURA, 2007). No intuito de desenvolver essa formação, os programas passaram a incluir em seus currículos a prática de docência, por meio da realização do Estágio Docência, como forma de levar a pessoa em formação a uma experiência que permita o desenvolvimento de competências necessárias às atividades de docente (JOAQUIM et al, 2011; SANTOS e HELAL, 2013).

Uma formação voltada à docência faz-se saliente pela necessidade de conhecimento, domínio das rotinas acadêmicas e práticas de ensino, estes dois últimos somente possíveis pela vivência de docentes em formação. A falta dessas habilidades nos processos seletivos é uma evidência da dimensão do desafio na formação de futuros professores. Segundo Bezerra e Helal (2009), a pessoa deverá ter “uma boa capacidade didático-pedagógica e, principalmente, vontade de fazer da profissão docente uma forma de “fazer diferença” na formação acadêmica e profissional dos seus alunos” (BEZERRA e HELAL, 2009, p. 14). E o desafio mantém-se, porque, ainda hoje, o que se preza nos currículos, seja de discentes como de quem está em avaliação na candidatura a uma vaga docente, são os saberes e competências relativos à pesquisa (PENA e LIMA, 2012).

Para além disso, a CAPES, órgão responsável por avaliar os programas, enfatiza os critérios de avaliação deles na produção acadêmica, o que também inibe possíveis ações relacionadas à formação docente. Assim, ao menos no Brasil, parece que se preparam pesquisadores(as), mas se contratam professores(as), fazendo com que “nessa trilha, a atividade de ensino parece atrapalhar a pesquisa, razão pela qual, não raro, é encarada como os ossos do ofício” (PENA e LIMA, 2012, p.2). Os autores percebem que, apesar de mestres e doutores(as) estudarem, prioritariamente, para serem pesquisadores(as), quando egressos, destinam-se a instituições não universitárias, dedicadas não à pesquisa, mas à docência. E aí?

Na verdade, Pena e Lima (2012, p.1) resumem bem o que vivemos na prática:

Em tese, os programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuiriam para formar professores e pesquisadores críticos capazes de refletir e compreender o processo educativo e a epistemologia do conhecimento, seus limites, métodos e possibilidades. Entretanto, eles estão prioritariamente voltados para a formação do pesquisador, e visivelmente distantes da formação pedagógica.

A opção atual, implementada pela CAPES, para essa vivência e com esta preocupação é o Estágio Docente. E a pergunta de Pena e Lima (2012, p.3) colocam é pertinente: “Tais programas dispõem de professores comprometidos com a formação pedagógica dos mestrandos e doutorandos?”. Na verdade, o estágio é apenas obrigatório para bolsistas da CAPES. E, na prática, o que ocorre é a pessoa que orienta “entregar” a turma para quem fará o estágio (PENA e LIMA, 2012), o que vai de encontro à sugestão, talvez em tese, de que a prática de estágio funciona basicamente pela imitação (SANTOS e HELAL, 2013).

Joaquim et al (2011) destacam a importância do estabelecimento “de critérios claros e objetivos dos métodos avaliativos do estágio docência e mais retorno aos estagiários, e que o professor titular não se isente de suas responsabilidades, ao entregar a disciplina em sua totalidade ao professor aprendiz” (p. 1148), assumindo a participação durante o estágio para que este tenha uma contribuição tanto para a formação do(a) aluno(a) quando para a prática reflexiva do(a) professor(a) sobre o trabalho docente. Destacam para isto a importância do

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

planejamento das atividades e objetivos das disciplinas também poderia ser uma forma de potencializar os ganhos provenientes desta experiência.

O estágio docente se mostra um processo de aprendizado e reflexão das pessoas envolvidas, seja professor(a), estagiário(a) ou alunos(as) da disciplina:

A reflexão sob a ação e sobre a ação, assim como a autonomia dos pós-graduandos promovem seu desenvolvimento pessoal. Logo, a reflexividade é intensificada, o que promovem o aprendizado e a geração do conhecimento. (JOAQUIM et al., 2011, p. 1149).

Para Joaquim et al (2011), a substituição do(a) professor(a) titular responsável pelo(a) estagiário(a), sem orientação e acompanhamento, não se configura como estágio, mas uma forma precária de atuação docente, comprometendo tanto a formação da turma de graduação quanto a do(a) futuro(a) docente. Para que o resultado do estágio seja positivo, os(as) autores(as) propõem cinco pontos a serem observados:

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

Neste trabalho realizado por Joaquim et al. (2011), entre as principais dificuldades relatadas pelos(as) estudantes estão: a falta de acompanhamento por parte da pessoa responsável pela disciplina, que não ofereceu suporte durante a realização da atividade deixando esta sob responsabilidade exclusiva do(a) aluno(a). Em alguns casos, os(as) estagiários(as) sequer receberam a informações dos objetivos da disciplina, resultando em prejuízos para a disciplina e a turma.

Essa proximidade com o(a) professor(a) titular da disciplina é fundamental para que esta alcance bons resultados. Por meio da interação, a pessoa que faz o estágio pode refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma formação mais ampla da atuação docente. Desta forma, para a interação entre professor(a) e estagiário(a) Joaquim et al (2011) sugerem reuniões periódicas entre eles(as) e, se possível, com os(as) orientadores(as), quando não forem a mesma pessoa. Também poderiam ser realizadas as avaliações do desempenho das pessoas envolvidas para que elas possam ter um *feedback* sobre seu trabalho e identificar possíveis mudanças.

Como se observa, estágio docente pode ser um espaço rico para o aprendizado do(a) pós-graduando(a), permitindo aprimorar a prática docente e técnicas didáticas e melhorar a interação com os(as) alunos(as) por meio da atuação e observação das diferentes formas de aprendizado. No entanto, para que o estágio seja produtivo, é essencial a presença do(a) professor(a) responsável pela disciplina e com os(as) alunos(as) de modo que seja possível (1) o confronto do estágio e curso de aperfeiçoamento no intuito de aliar teoria e prática; (2) a interação com alunos(as) da graduação; (3) o aperfeiçoamento, por meio da prática, de técnicas de oratória - entenda-se domínio da língua; (4) a experiência de tomada de decisão com bases pedagógicas; e (5) lecionar uma disciplina que não pertencia à área de concentração de seu projeto de mestrado ou doutorado, como em determinados casos, nos quais foi apontado como grande e enriquecedor desafio (JOAQUIM et al. 2011)

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

Indo além, Bastos et al. (2011) apontam que a formação de professores é complexa e merece ser central na discussão sobre a melhoria da qualidade da educação no Brasil, devendo ser central na agenda de especialistas, pesquisadores e governantes. Entre os pontos ressaltados pelos autores mais uma vez aparece a dicotomia na formação pesquisador-docente, que se apresenta mais visível no início da trajetória profissional de jovens mestres e doutores(as), uma vez que no processo de preparação para a carreira futura, prevalece o direcionamento para a pesquisa

2. Esclarecimento Metodológicos

Tendo este panorama teórico, retomamos o estágio docente que realizamos no segundo semestre de 2013. Durante o estágio já falávamos em escrever a respeito dele e da relação mestre-aprendiz que se estabeleceu entre nós. Com o tempo, percebemos que o fato de resolvermos fazer o artigo fez com que pensássemos mais ainda sobre o “dar aula”, refletindo, subjetiva e objetivamente, a respeito. No fim, já não sabíamos o que era causa e o que era consequência, aparentando ser um processo em ciclo de ensinar, aprender, refletir e discutir: refletíamos, pensávamos no artigo, líamos, discutíamos e, sem fazer nenhum sentido, fazia tudo. Não havia ordem, mas era genuíno: vivemos a experiência nela mesma. Não fazíamos porque queríamos produzir. Fazíamos porque “parecia certo”. Nesse sentido, nos aproximávamos da relação mestre e aprendiz porque, como o ofício do artesanato, é passado numa relação próxima, no aprender olhando, observando, fazendo - e o(a) mestre indicando correções (RUGIU, 1998). Um processo de aprendizagem artesanal, tal qual Mills (1959) já apontava. Como sempre, tudo imbricado.

Trabalhando em conjunto, ao longo de um semestre, nós compartilhamos memórias e perspectivas dessa experiência, bem como confissões sobre medos e inseguranças quanto ao processo de “aprender a ensinar”. Entre períodos e cafês, resolvemos compartilhar esta experiência, próximo ao que seria uma “narrativa confessional” (ALCADIPANI, 2013), buscando menos desmitificar um processo de pesquisa e mais ampliar o conhecimento sobre os desafios desse aprendizado, muitas vezes renegado nas universidades brasileira e tão dependente dele no campo de pesquisa acadêmica! Por isso, optamos em buscar trabalhos confessionais que expõem as reflexões no decorrer do percurso sem a preocupação de conclusões que encerrem a discussão (VAN MANEEN, 2015).

Com isso, acreditando que a retomada de interdisciplinaridade e de novas ideias também pode sacudir as coisas, trazemos orientações do “gênero confessional” (JOVIANO, 2008), próprio da Literatura e da História, similares entre si devido à narratividade. Ao tratar da “escrita de si”, Joviano (2008, p.4), aponta que “há textos nos quais se percebe a interseção entre indivíduo e suas vivências, como as autobiografias, as memórias, as cartas e os diários”. Nossa forma de escrita está suportada pelos elogios de Van Maneen (2015) feitos aos modos ensaísticos de escrita dentro da Academia, principalmente de Everett Hughes, e, assim como nós acreditamos, por defender que o estilo de escrita faz parte da teoria exposta (VAN MANEEN, 1995). Aproximado da etnografia (VAN MANEEN, 2011), o estilo confessional explicita o que é vivido em campo, a partir do ponto de vista de quem o pratica no dia a dia - por isso a etnografia. Com tudo isso, preferimos narrar os passos que demos mais que apresentar técnicas e métodos prescritos.

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

Como dissemos, a ideia do trabalho iniciou durante o estágio, em um processo circundado pela reflexividade (BOURDIEU, 1983). Já com preceitos etnográficos, mantivemos um diário de campo, o qual seria de grande utilidade quando voltamos a falar do assunto e, de fato, escrever. Ao final do semestre, com prazos estourando e trabalhos a serem entregues, acabamos deixando a ideia do artigo de lado, para o futuro próximo. Este futuro viria um ano depois, no final de 2014. Retomamos o trabalho tomando mais um café e resolvemos escrever em “estilo mais poético”, a partir da lembrança do trabalho do Alcadipani (2013). Dele, partimos para um referencial tanto metódico, que nos levou a Van Maneen (1995, 2011, 2015) - e nos encantou - como ao referencial teórico, que também surgiu como rico. Depois de trocas de ideias, desenhamos a estrutura do texto, mais aberta que fechada, e abrimos um documento compartilhado no Google Docs, de modo a permitir que amb@s o editassem, onde fosse e quando fosse. Depois de incluir conteúdo, nos reunimos novamente para discutir o que foi feito, as ideias que surgiram, as novas reflexões. Voltamos para escrever. O movimento de “idas e vindas”, recorrentemente descrito em trabalhos etnográficos (ou com inspiração em) também se mostrou aqui, neste “dueto confessional”.

Ao fim, optamos por apresentar os relatos, separadamente, respeitando que cada pessoa tem um ponto de vista – também com preceitos etnográficos. O relato pretendeu respeitar alguns critérios, de modo que pudéssemos retoma-los e compara-los, buscando suas similaridade e diferenças, para enriquecer a discussão final – baseados nos cinco apontamentos de Joaquim et al (2011). Mesmo com eles, decidimos que a liberdade narrativa deveria vir antes desse limite estrutural.

O resultado final do texto elaborado, com exceção dos parágrafos introdutórios e dos relatos individuais, é um texto que pertence a ambos(a), com ideias escritas na interação: um efetivo exercício de trabalho em co-autoria, um dueto de uma só voz, tal como acreditamos que deve ser a experiência do estágio docente.

3. Da Aluna: Confissões de uma Amadora

Durante o segundo semestre de 2013, mesmo em que fiz o estágio docente com meu orientador, também mantive um grupo de estudos entre discentes. Nosso intuito era terencontros semanais para discutir o que não era discutido em aula, em geral métodos de pesquisa e de docência. Nestes encontros, eu e uma colega discutíamos sobre “pedagogia para adultos(as)” e compartilhamos conversas que tivemos com nossos orientadores. Neste diálogo, percebemos que tivemos sorte: enquanto alguns(mas) colegas relatavam casos traumáticos de estágio docente e orientação, nós duas tínhamos uma abertura de discussão que resultava em riqueza no aprendizado – e, depois eu viria a descobrir, uma abertura com a turma que presenciaria a vivência desse dueto. Assim, percebi como essa relação dialógica é crucial para o mestrado, para a aprendizagem, para o estágio docente, para o projeto de dissertação, enfim, para a cabeça – e, porque não, para a felicidade, como diria nosso querido Rubem Alves. Percebi que eu tive sorte.

Eu não sei o porquê, mas logo no início do mestrado eu já abria meus pensamentos para meu orientador – acho que ele deu abertura, logo quando se apresentou a todos(as) no primeiro dia de aula: ele vestia camiseta, jeans e tênis, como que materializando a abertura para conversa, o que encontra o apontamento de Abreu e Masetto (1980), sobre a melhor

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

relação aluno(a)-professor(a) de práticas simples de autenticidade, apreço e empatia. Autenticidade é relativa à realidade da personalidade do professor, que deve ser verdadeira, em uma relação pessoa-pessoa, e não autoridade-subordinado. Do apreço, é a preocupação com o(a) aluno(a), considerando-o(a) como uma pessoa com vontades, gostos e dificuldades. Por fim, a empatia do(a) professor(a) em se colocar na pele do(a) aluno(a). Essas práticas facilitam o relacionamento e tendem a facilitar, também, o aprendizado.

Cruzamos no corredor durante esse período, mas não falamos muito. Apenas coisas triviais, dicas de estudo básicas, calmantes em formato de conselhos. Nesse primeiro semestre o contato aumentaria depois: a disciplina dele no Programa de Pós-Graduação e minha participação na turma de graduação, como ouvinte. A disciplina de pós foi importante, mas o acompanhamento da graduação foi mais. Eu pedi a ele para assistir as aulas, sem compromisso, pois queria me familiarizar com o tema da disciplina, antes de fazer o estágio formal, no segundo semestre. Mal sabia eu que seria uma das melhores ideias da vida! Além de me aproximar ao meu orientador, me puxou para realmente me comprometer – as aulas eram sexta à noite – e, de alguma forma, me preparou para o segundo semestre. Foi um momento em que eu realmente pude observar meu orientador como aluna, mas com critérios de (pretensa) professora.

O estágio formal começou no segundo semestre, informalmente. Precisávamos entregar o formulário para a secretaria, discutir o plano de aula e preparar-nos. Tudo parecia bagunçado, na época, mas hoje faz sentido. Construimos o plano na vivência, acertando pontos cruciais no início, mas mantendo uma abertura de acordo com o ritmo da turma. Na verdade, as coisas nunca ficaram totalmente claras para mim, mas eu estava tranquila porque ele me passava uma tranquilidade, não por aparentar ter todo o conhecimento, mas porque transparecia uma preocupação empática com a turma que deixava a mim – e à turma – segura. Trabalhar Weber, Marx, Durkheim e Bourdieu, novo no plano, era instigante! Além disso, a apresentação do primeiro dia, me rotulando de “professora assistente” provavelmente colaborou para eu ter maior respeito dela, como meu orientador já havia previsto colocando este rótulo. O primeiro dia de aula foi um espetáculo: meu orientador fez aquela linha do tempo e a turma a elogiou. A linha do tempo situa em que espaço e tempo estamos, e como chegamos aqui, teoricamente no campo da Administração, também facilitando o entendimento de “para onde vamos” com a disciplina. Foi esclarecedor para a turma e para mim.

Na segunda semana eu já deveria dar parte de uma aula sobre Durkheim. Para isso, nos reunimos um dia antes para eu mostrar a apresentação que havia planejado. Iniciava com um exercício, um jogo de ilusão de uma imagem e a sequente apresentação. Tirei algumas dúvidas além de expressar meu medo quanto a ser questionada sobre algo que eu não saberia. Combinamos em dar a aula em parceria e, qualquer coisa, ele responderia por mim – possibilidade sempre presente, já que estávamos, ambo(a)s, em todas as aulas. O decorrer dessa aula foi ótimo, seguindo com a participação da turma, que era espetacular também. Depois de um ano, ainda recordo desta turma e penso que o estágio docente é um processo dialógico entre professor(a)-estagiário(a) e entre este(a)s e a turma!

Essa abertura para o novo refletiu nas aproximações subsequentes. Em uma das aulas, em que questionamos “o que é real”, um aluno, que se apresentou como criacionista, ficou todo o intervalo conversando conosco. Em outro dia, outro aluno também nos procurou no intervalo, agora pedindo conselhos sobre fazer ou não tatuagens – eu havia exposto um pouco da minha temática de dissertação. No final de outra aula, um grupo de aluno(a)s aguardou

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

todas as dúvidas individuais para conversar sobre o CAEA – o centro acadêmico da administração. Queriam dicas, porque iriam se candidatar como oposição. Por eu ser representante discente, na época, me aproximei do grupo antes e depois das eleições, pensando em estreitar os relacionamentos entre graduação e pós.

Na semana antes da prova, eu e ele falamos a respeito, comentando como a turma era sensacional e como era desafiador aplicar uma avaliação anacrônica a ela. Além disso, também nos questionamos sobre o que a turma pensava sobre a aula e resolvemos, ao invés de aplicar somente o questionário padrão de avaliação do estágio docente, aplicar um nosso, mais qualitativo, no meio e no fim do semestre. Montamos um questionário e, no mesmo dia da prova, pedimos que respondessem com toda a sinceridade. O *feedback* foi instantâneo: dois alunos, ao entregarem, já elogiaram a atitude, pois mostrava que nos importávamos com o que eles, de fato, pensavam. Um deles ainda ressaltou que queria saber os resultados. Analisamos um a um, ao mesmo tempo, fazendo comentários, apontando os principais pontos, como abordaríamos e quais explicações ou mudanças faríamos. Eles pediram, dentre outras coisas, mais vídeos, mais cobrança de leitura e elogios ao incentivo à reflexão, inclusive com o questionário. Percebi o quanto a reflexividade era dita e praticada pelo meu orientador e como isso refletia em mim e na turma, permitindo que cada pessoa desenvolva sua própria personalidade, inclusive profissional.

No dia da última prova, eu e ele conversamos sobre o semestre e sobre perspectivas futuras. Essas conversas clarearam não só “como dar aula”, mas também calmantes sobre possibilidades vislumbradas. Preparamos, também, os questionários para eles avaliarem a disciplina novamente. Os resultados foram de reconhecimento do nosso esforço e agradecimento por incluirmos a turma nesse processo. No fim, descobri que ninguém ensina, apenas aprende.

Em suma, o semestre foi de muito diálogo entre nós e entre a turma. Aparentemente, ter duas pessoas dando aula aproxima a turma, compartilhando atenção não somente às dúvidas profissionais, mas pessoais. A aproximação é legal e eu realmente tenho a impressão que isso, mais que a formalidade, gera aprendizado. Tal qual a carreira de Hughes (1937), a carreira na graduação pode separar, didaticamente, os segmentos de vida, mas, na realidade, eles são indissociáveis. Por isso, cada turma é uma, como cada indivíduo é um, e as peculiaridade de espaço e tempo devem ser respeitadas e assimiladas. Por tudo isso, julgo nossa experiência conjunta de estágio bem sucedida. E não falo só por mim: no último dia de aula, depois de uma confraternização, recebemos um livro de presente, sobre criacionismo, e uma cerveja artesanal, em agradecimento aos conselhos de tatuagem. De fato: o profissional e o pessoal, indissociados.

4. Do Professor: Confissões de um Aprendiz de Mestre

Nossa atuação na pós-graduação nos traz mais desafios do que muitas vezes nos damos conta. Entre eles está a contribuição na formação de futuros professores por meio do Estágio Docente, atividade frequentemente esquecida no decorrer de nossa trajetória, uma vez que o foco da pós-graduação tem sido predominantemente direcionado para a pesquisa (BASTOS et al., 2011, JOAQUIM et al., 2011). No entanto, acredito que refletir sobre a prática docente é uma responsabilidade de todo professor, logo o estágio docente é um momento fundamental para ser analisado dentro do campo da pós-graduação nacional, e um

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

espaço de conhecimento da carreira docente, um espaço a ser explorado na reflexividade (BOURDIEU, 1983) sobre nossas formas de atuação.

Quando fui confrontado com o desafio de conduzir um estágio docente, primeiramente fiquei confuso. A formação que recebemos na pós-graduação nos direciona para uma perspectiva predominantemente individual, seja como docente ou pesquisador. A sala de aula é um templo sagrado da liberdade docente e, no meu caso, que tive trajetória no teatro, “um palco” onde intercalo monólogos técnicos e científicos e interação com a plateia.

Tendo uma trajetória recente, ainda um docente guri, me lancei no desafio; busquei na memória como fora formação recebida durante os estágios que realizara. Em minha trajetória pude contar com uma orientadora que investiu na minha formação, pensando como seria minha atuação em cada aula, como nossos papéis passariam de um monólogo a um dueto, como evitar choques de ideias e como indicar pontos a melhorar, um *feedback* construtivo e estimulante normalmente de modo informal e com descontração. Assim, começou o desafio do estágio.

Por interesse da aluna, foi feita uma primeira aproximação com a sala de aula um semestre antes do estágio oficial. Um acompanhamento informal no qual ela predominantemente assistia às aulas, fazendo breves intervenções. Desta primeira interação foi interessante observar como os conteúdos dialogavam com ela pela segunda vez. Havia sido professor substituto na disciplina quando ela frequentara a graduação em 2005, quando não fora uma das alunas mais interessadas no conteúdo, mas já demonstrava potencial analítico-reflexivo com questões instigantes, quando eu, como professor, conseguia captar sua atenção, por vezes longe da sala de aula.

Passada a primeira aproximação, veio o estágio efetivo. Nesse momento, três pontos me angustiavam: a) como integrá-la nos processos de planejamento da disciplina e avaliação (preparação, aplicação e correção de provas e trabalho); b) como conduzir as aulas em dueto, assegurando o conteúdo e evitando as divergências de ideias; c) como fazer com que a turma assumisse com naturalidade a presença de dois professores em sala de aula.

O primeiro passo foi a elaboração do planejamento conjunto, algo particularmente difícil para mim, uma vez que sempre havia feito isso sozinho. Discutimos sobre os conteúdos, o cronograma de aulas e o processo de avaliação. Nesta fase, acredito que, por mais aberto que seja o professor, raramente o aluno se sente à vontade para dar uma sugestão que implique numa mudança maior no plano de disciplina. É a marca da separação das posições de professor e aluno sempre presente no meio universitário.

Na primeira aula, tendo iniciado com as apresentações, troquei a terminologia de “estagiário docente” por “professor assistente” na hora de apresentá-la. Ainda que formalmente esta nomenclatura não respeite os termos legais, creio ser importante uma vez que a palavra “estágio” carrega um elevado preconceito simbólico. Esta primeira aula foi importante para o estabelecimento do contato com a turma, amenizando minha terceira angústia.

No decorrer das aulas, havíamos planejado que haveria um responsável central pela aula e o outro auxiliaria. Assim, três aulas foram escolhidas e previamente estabelecidas no cronograma, as quais estariam exclusivamente sob a responsabilidade dela. Para as duas primeiras, ela fez uma apresentação inicial, enviou com uma semana de antecedência, sentamos e conversamos sobre os pontos que poderiam mais explorados, uma forma organizada de elaboração de aula. No entanto, via que esta sequência, embora necessária num primeiro momento para dar segurança e mostrar a importância da organização, não refletia

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

totalmente o cotidiano do professor, quando muitas vezes somos confrontados com o desafio de preparar uma aula em menos de 24 horas. Assim, quando percebi que ela estava suficientemente segura, busquei o improvisado, dois dias antes da aula prevista para mim, pedi para que ela se preparasse para conduzir. Ainda lembro do rosto em choque, dos olhos arregalados e da concordância apreensiva ao meu pedido.

Um ponto importante foi o processo de acompanhamento, ainda que tenha tido um caráter bastante informal. No final de cada aula sentávamos na cafeteria para conversar sobre a aula, discutir sobre dúvidas dos alunos, esclarecer posturas mais ou menos enfáticas na apresentação dos conteúdos, ver possibilidades de mudar as próximas aulas. Foi destas reflexões que surgiu a intenção de elaborar um texto para refletir sobre esta experiência, uma forma de compartilhar equívocos e aprendizados.

Na condução das avaliações encaminhei material sobre elaboração de questões e pedi que preparasse algumas para discutirmos. Elaboradas as questões, debatemos sobre as respostas, dúvidas possíveis para os alunos e as integramos à prova. Na correção de provas e trabalhos estabelecemos que primeiro ela faria a correção, me encaminharia para revisar e depois discutiríamos sobre a nota final daqueles que pudessem haver discordância. Apesar de ser trabalhoso, não acredito que possa ser diferente: o processo de avaliação por si precisa ser pensado e refletido da elaboração a correção.

A interação com a turma foi excelente! Tínhamos um grupo muito disposto e interessado. Da discussão dos conceitos básicos de Marx, Weber e Durkheim chegamos no debate sobre diferentes concepções do “fazer ciência” e como estas se refletiam na atualidade. Com os debates, a turma frequentemente destacava o papel político que surge no campo científico, trazendo uma perspectiva weberiana raramente refletida pelos alunos em semestres iniciais. No final do semestre, o debate frequente sobre a importância de assumir um posicionamento e assumir responsabilidades nas organizações que participamos, um grupo de alunos da turma decide se candidatar para o centro acadêmico, por verem a necessidade de serem mais atuantes dentro da instituição.

Por fim, um elemento que marcou o estágio foi o processo de avaliação dele, que foi realizado em duas etapas. Na primeira, realizada logo após a primeira avaliação, foi solicitado que os alunos indicassem como estava o andamento das aulas, quais técnicas utilizadas estavam sendo mais proveitosas para seu aprendizado e o que poderia ser modificado. Analisamos as respostas e debatemos sobre as possibilidades de ajuste na disciplina, que foram feitos na segunda etapa. Ao final uma nova avaliação, para que os alunos pudessem pontuar o desempenho do professor, da mestranda, sua própria participação na disciplina, refletir sobre o aprendizado e indicar pontos de melhoria.

Como se pode observar, todo o processo de estágio teve grande envolvimento do professor e da mestranda, levando a um processo de aprendizado mútuo, que se refletiu em um excelente resultado no desempenho da turma.

5. Discussões Preliminares

Dentre as diversas reflexões que surgiram desta experiência e que pretendemos expor por estes relatos, destacamos as três centrais. Primeiramente, **o processo de formação docente e os dilemas entre a preparação para o ensino e a pesquisa**, bem como as possibilidades metodológicas que percebemos. Além disso, o processo de organização do estágio e os

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

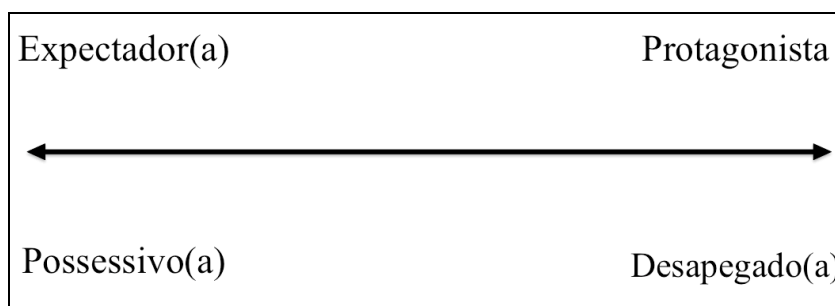
diferentes pontos que devem precisar ser observados para um resultado positivo. Por fim, entendemos o estágio como um momento de aprendizado mútuo.

O estágio docente é um momento fundamental da formação docente. No entanto, percebemos que a estrutura atual desse recurso é negligenciado tanto pelos programas, como foi exposto por Joaquim et al. (2011) e Pena e Lima (2012), como pelas pessoas que o experimentam – afinal, em última instância, o que existe são pessoas (SIMMEL, 1983). Dado o contexto ampliado, percebemos que o que ocorre, muitas vezes, é um dilema de vida (HUGHES, 1958), entre o *status* de professor(a) e o *status* de pesquisador(a). Observando-o e vivenciando-o, entendemos que a narrativa confessional pode ajudar neste processo, não somente como tal, mas para além dela, um “dueto confessional” no qual, durante a experiência, se trocam confidências, alegrias e angústias, que podem facilitar os resultados positivos do estágio.

Segundo Hughes (1958), um dilema é vivido quando a pessoa vive, ao mesmo tempo, dois *status* considerados díspares. Um *status*, para o autor, é uma posição ou rótulo social objetivo, reconhecido e estabelecido pelo grupo. Nesse sentido, percebemos dois *status* vivenciados na carreira acadêmica brasileira: o de professor(a) e o de pesquisador(a). Como apontaram Pena e Lima (2012), as duas atividades requerem habilidades diferentes, muitas vezes contraditórias, que fazem ser exceção as pessoas que as desempenham com desenvoltura no mesmo momento de vida. O dilema torna-se saliente quando, saindo de um programa de pós graduação, o qual prepara, via de regra, para formar pesquisadores(as), a pessoa busca por um emprego de professor(a). Afinal, a qual destes *status* eu pertencço? Para qual fui preparado(a)? E para qual estou em busca? Na verdade, o *status* de “pesquisador(a)”, legalmente, sequer existe no Brasil! Tais dúvidas também surgem do lado das instituições nos processos seletivos, que muitas vezes não conseguem definir claramente o *status* que procuram e, principalmente, no caso dos concursos públicos, regras definidas *a priori* podem dificultar o direcionamento do processo para um *status* prioritário.

Percebemos que, na ausência de um processo definido e da diferença de perfis de professores(as) que conduzem o estágio, a pessoa que estagia pode ir do extremo de “espectadora”, ao outro limite, de “protagonista”, ou seja, pode ser tanto colocada ao lado dos(as) alunos(as) da graduação, buscando aprendizado única e exclusivamente pela observação do(a) titular, como ser deixada sozinha com a turma, assumindo todas as responsabilidades da disciplina sem qualquer orientação. Ao mesmo tempo, o(a) professor(a) titular da disciplina pode ser “possessivo(a)” ou “desapegado(a)”, encaixando-se, respectivamente, no quadro exposto.

Figura 1 – Representação gráfica dos papéis vividos - extremos



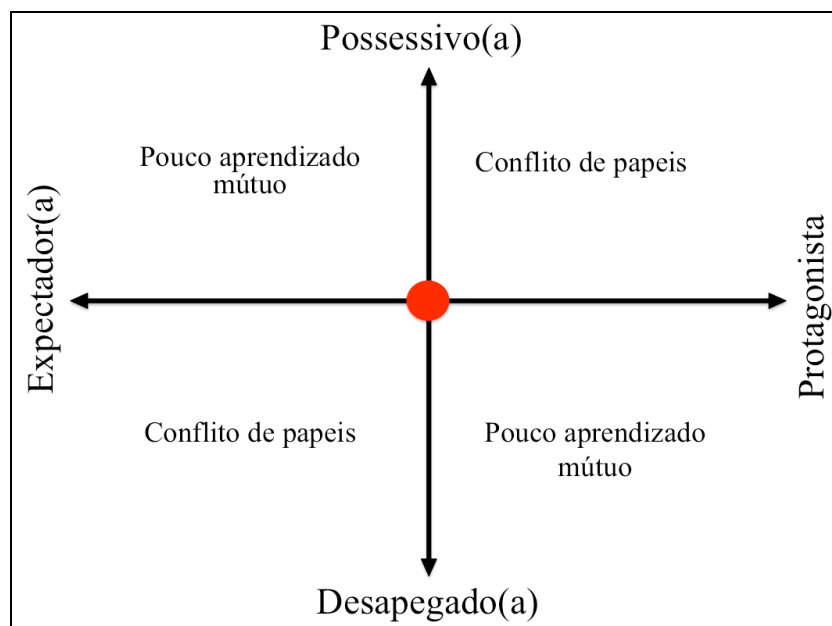
V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

Os rótulos que colocamos em cada um dos papéis sociais extremos são didáticos, para compreensão simples através do nome. Nesse quadro, os quatro extremos podem estar vivenciando um conflito (HUGHES, 1937), ou seja, podem estar, objetivamente, em uma posição (estagiário(a) e professor(a)) e, subjetivamente, em outra (pesquisador(a)). Além disso, podem também estar vivendo os dilemas já explicitados. Entendemos que, mesmo fazendo parte de uma carreira, tais conflitos e dilemas poderiam ser amenizados se estas pessoas deixassem de encontrar-se nos extremos desses *continuums* para buscarem uma posição mais central, experienciando, de fato, os benefícios que o estágio pode proporcionar.

Ao que parece, este “dueto” de trabalho poderia se encontrar ao centro desse *continuum*, com ambos(as) vivenciando de uma maneira mais compartilhada a experiência. Assim sendo, dada a realidade que vivemos, na qual, estando no emprego de “professor(a)” a pessoa também é pesquisador(a), o ponto ideal é colocar-se ao centro.

Figura 2 – Representação gráfica dos papéis sociais e sua possível centralidade



Com isso, não pretendemos fazer apologia ao contexto atual brasileiro de organização do trabalho dentro da Academia – muito antes pelo contrário. Acreditamos que o emprego de “pesquisador(a)” deveria existir legalmente, possibilitando a escolha para quem irá segui-lo – ou preferirá a docência. No entanto, apontamos para aquilo que vivenciamos, crendo que nos colocamos nesta posição central e percebendo esta atitude bem sucedida para o tempo e espaço em que ela se colocou. Como apontaria Abbott (1997), um “fato social” é um “fato social localizado”, não sendo possível analisá-lo fora de seu contexto.

Das possibilidades metodológicas, ao escrever este trabalho aos moldes da narrativa confessional, percebemos que, ao longo do processo de vivência, compartilhamos, resumidamente, confissões. Ao que parece, a sinceridade mútua que se estabeleceu, unida à rotina do diálogo, colaborou para que aumentássemos nosso processo de aprendizagem recíproco. Por isso, entendemos que, além da “narrativa confessional”, que é uma prática posterior à experiência e compartilhada com quem lê, a vivência de um “dueto confessional”,

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

no qual as duas partes (ou mais) compartilham a responsabilidade da criação e de suas consequências.

O segundo ponto a ser tratado, refere-se aos **aspectos técnicos do estágio docente**, dos quais alguns surgiram como obstáculos e, outros, como subterfúgios bem sucedidos de prática em sala de aula. O estágio docente é um processo realizado dentro de um período estabelecido, logo passa pelas etapas de planejamento, execução e avaliação. Tais etapas estão presentes numa dimensão ampliada ligada a totalidade do período, mas também apresentam uma dimensão menor, com base na periodicidade das atividades, no caso em questão: as aulas semanais.

Iniciamos com o processo ampliado de estágio, ou seja, o planejamento do todo: conteúdos, sequência de aulas, bibliografia, processo de avaliação. Esta etapa ocorre algumas semanas antes do início do semestre, na qual professor(a) e estagiário(a) reúnem-se para debater sobre as atividades do semestre. Quando é o primeiro estágio do aluno(a), o que acontece na prática é uma apresentação da disciplina por parte do(a) professor(a) – e menos uma discussão sobre os temas, uma vez que a insegurança e a falta de conhecimento sobre as atividades pode fazer com que o estagiário(a) fique receoso(a) em sugerir mudanças de maior impacto o plano da disciplina. No entanto, este é um momento essencial do trabalho, que permite que a pessoa que estagia possa ter uma visão do todo, conhecendo a sequência de atividades de sua futura profissão. A definição do processo de avaliação merece particular atenção, uma vez que este raramente é modificado no decorrer do semestre. Assim, é um momento importante para que se estabeleça as tarefas de cada um no processo, com destaque para a participação do aluno na elaboração, aplicação e correção das atividades.

No desenvolvimento de cada aula ressurge o ciclo: 1) O planejamento começa com a definição do conteúdo e textos a serem utilizados na aula e de quem assumirá a responsabilidade por esta: professor(a) ou estagiário(a). A seguir, com a elaboração da aula, discute-se como será sua condução, dando destaque para o conteúdo (conceitos e ideia centrais) e aos procedimentos didáticos a serem realizados. 2) No decorrer da aula buscamos fazer um dueto, onde primeira e segunda voz se alternam. Como numa apresentação, não é o momento de fazer grandes ajustes de correções, estes devendo ocorrer no próximo ensaio, sendo o momento da apresentação central para a interação com os alunos. 3) Nosso momento de avaliação informal após cada aula contribuiu para os ajustes de trajetória, reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos, identificando dúvidas e pontos que deveriam ser retomados e reflexão sobre a própria experiência docente.

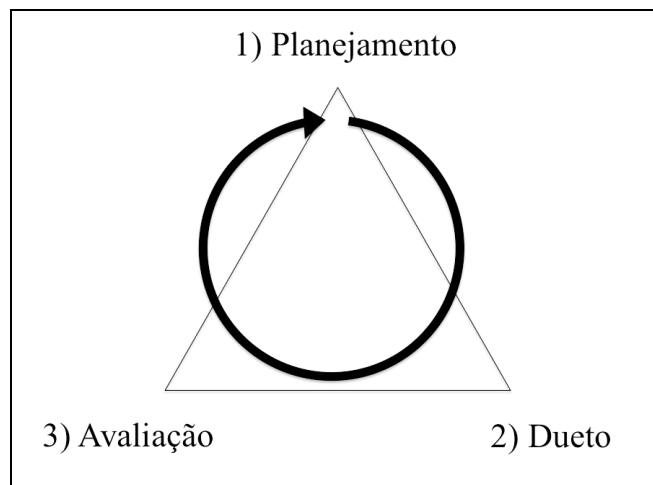
A sequência de aulas, com seu ciclo de planejamento, execução, avaliação aconteceu na maior parte do semestre e serviu para o aprimoramento das práticas de professor titular e assistente.

O processo de avaliação do ciclo ampliado aconteceu em diferentes momentos, na avaliação intermediária e final realizada pelos alunos, que já foram mencionadas, na avaliação formal da “professora assistente” por parte dos(as) alunos(as) e do professor responsável e na avaliação final da disciplina. Nesse processo, merece destaque que em nenhum momento há avaliação do(a) professor(a) responsável pelo assistente, um ponto falho do processo, ou talvez a persistência da relação de assimetria de poder entre professor e aluno que marca toda a pós graduação.

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

Figura 3 – Representação gráfica do ciclo de estágio



O ciclo de realização do estágio, portanto, toma uma forma aparentemente estática, na qual, ainda que, didaticamente, apresentemos em sequência, ela se dá de modo ininterrupto. Com isso, o processo de planejamento-dueto-avaliação aconteceu paralelamente, com cada um sendo mais saliente em um ou outro momento.

Por fim, a **vivência do Estágio Docente pode se tornar uma via de aprendizagem recíproca**, na qual estagiário(a) e professor(a) titular descobrem o que é desempenhar esta atividade, como vivenciamos em nossa experiência. No caso que relatado, a empatia entre os dois e os diferentes momentos de contato no decorrer do semestre contribuíram para uma processo que culminou no amadurecimento de amb@s sobre a prática docente.

Podemos observar que neste processo elementos técnicos, do *habitus* da profissão (BOURDIEU, 1999) e afetivos podem ter contribuído. No que se refere aos técnicos, os encontros constantes, do processo de planejamento à conclusão da disciplina, com destaque para o processo de “reflexão-feedback” semanal auxiliaram no aprendizado de professor e aluna, uma vez que havia um espaço de troca de ideias, que no início estava predominantemente centrado na figura do professor responsável, passando orientações para a melhoria das aulas. No decorrer do semestre, no entanto, com maior experiência e segurança da professora assistente, se ampliou para a discussão dos conteúdos da disciplina, os diferentes processos de aprendizagem dos(as) alunos(as), o possível impacto da disciplina no seu futuro profissional e a consciência do papel assumido pelo professor no processo de formação.

No que se refere ao *habitus* profissional, merece destaque que o professor responsável é um iniciante na carreira e que esta foi sua primeira experiência de acompanhamento de um estágio docente. Sendo um novato, nem todas as estruturas estruturantes do *habitus* (BOURDIEU, 1990) estão incorporadas, e seus questionamentos, suas incertezas e suas inseguranças na atuação como professor contribuíram para uma maior abertura para o diálogo, tornando o espaço de interação com a professora assistente, um terreno fértil para refletir sobre a prática docente.

Já no que tange ao laço afetivo, a proximidade entre professor e alunas iniciara-se na primeira experiência docente do professor responsável, quando teve a professora assistente como aluna de graduação, já em 2005. A realização da disciplina juntos, foi um momento de

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

lembrança que contribuiu para sua aproximação. Além disso, a afinidade com relação aos diferentes temas de estudo, às orientações ontológica e epistemológica e a visão sobre a necessidade de reflexão sobre a vida acadêmica facilitaram esta interação. Novamente, âmbitos objetivos e subjetivos (HUGHES, 1937), pessoais e profissionais, imbricados.

6. Considerações para Seguir a Discussão

Frente a um cenário de crescimento do ensino superior no Brasil e de uma formação que prioriza o conhecimento em pesquisa, este trabalho teve por objetivo refletir sobre a prática de estágio docente, uma das poucas práticas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação que contribui para a futura atuação em sala de aula. Com a utilização da narrativa confessional, o trabalho busca ainda fugir da estrutura tradicional de apresentação de texto, sem deixar de preocupar-se com a qualidade da discussão e articulação entre teoria e campo empírico.

A discussão estabelecida recai sobre a dicotomia presente na profissão de professor(a) de ensino superior no Brasil que é dividida entre dois *status* (pesquisador(a) e docente), os quais requerem competências que nem sempre estão presentes na mesma pessoa. Além disso, nota-se uma contradição: enquanto na pós-graduação o foco direciona a formação para a pesquisa, as políticas de expansão do ensino superior demandam um profissional com um perfil predominantemente voltado para a docência.

Nessa seara de conflitos e contradições, a experiência de estágio docente nem sempre segue um processo organizado, com fases de planejamento e avaliação bem definidos, o que compromete sua execução e sua prática individual futura. Nesse sentido, o detalhamento do processo nos relatos apresentados com a perspectiva de estagiária e professor, pode contribuir para a discussão dessa prática em diferentes programas e em diferentes níveis.

No entanto, mais importante que indicar procedimentos a seguir na condução do estágio docente, está a reflexão sobre práticas de ensino e sobre a carreira docente. Desta forma, este trabalho não almeja alcançar conclusões, mas instigar o debate sobre: (a) as políticas de expansão do ensino superior e implicações para a carreira do pesquisador, (b) a contradição dos papéis desempenhados na carreira de docente no ensino superior, (c) as responsabilidades dos(as) professores(as) no processo de formação de futuros(as) docentes e (d) o estágio docente como marco de formação para a docência.

7. Referências

ABBOTT, Andrew. Of time and space: The contemporary relevance of the Chicago School. **Social Forces**, Vol. 75, No. 4, 1997, pp.1149-1182.

BAETA, A. M. C.; LIMA, R. J. Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica. **Revista de Administração da Unimep**, Vol. 5, No. 1, p. 37-51, 2007.

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 - Formar Docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 15, No. 6, art. 1, 2011, pp. 1152-1160.

BOURDIEU, Pierre. *La misèredu monde*. Paris, Éd. duSeuil, 1983.

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BEZERRA, S. A. C. ; HELAL, D. H. . Os Desafios do Recrutamento e a Seleção de Docentes do Curso Superior de Administração: um Estudo em Belo Horizonte. In: XXXIII EnANPAD, 2009, São Paulo. **Anais do XXXIII EnANPAD**. São Paulo: ANPAD, Vol.1, 2009, pp. 1-19.

EMMENDOERFER, M. L.; DIAS, F. S. “Máquinas de ensinar ?”: um estudo comparativo do controle simbólico do tempo com docentes de Cursos de Administração em duas IES de Belo Horizonte – MG. **Revista Alcance**, Vol. 14, No. 3, 2007, pp. 385-404.

FRAGA, V. A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas docentes. **Cadernos EBAPE.BR**, Vol. 5, No. Ed. Especial, 2007, pp. 1-14.

HUGHES, Everett C. **Men and their work**. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

HUGHES, Everett C. Institutional office and the person. **American Journal of Sociology**, 43, 1937, pp. 404-413.

KÜHL, M. R.; MAÇANEIRO, M. B.; CUNHA, J. C.; CUNHA, S. K. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, Vol. 48, No. 4, 2013, pp. 783-799.

JOAQUIM, N. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; BOAS, A. A. V.; SILVA, F. T. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 15, No. 6, 2011a, pp. 1137-1151.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. Tréplica: – Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação?. **Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 15, No. 6, 2011b, pp. 1168-1173.

MILLS, C. W. On Intellectual Craftmanship. In: MILLS, C. W. **The Sociological Imagination**. New York: Oxford University Press, 1959.

PENA, R. P. M. ; LIMA, Manolita Correia . Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação strito sensu em Administração: contradições e alternativas.. In: XXXVI Encontro da ANPAD, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do XXXVI Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

PIMENTEL V., MOTA, D. D. C. F., KIMURA, M. . Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 41(1), (2007)161-164.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

FLORIANÓPOLIS - SC - BRASIL (MARÇO/2015)

SÁ, M. G.; MOURA, G. L. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE.BR**, Vol. 6, No. 4, art. 8, pp. 1-10, 2008.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, Vol. 14, No. 34, p. 30-57, 2014.

SIMMEL, Georg. Como as formas sociais se mantêm. In: Moraes Filho, E de. **Georg Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática. 1983, pp.46-58

VAN MANEEN, John. Style as Theory. **Organization Science**, Vol. 6, No. 1, 1995, pp. 133-143.

VAN MANEEN, John. Confessional Tales. In: VAN MANEEN, John. **Tales of the Field: On Writing Ethnography**. Chicago: The Chicago University Press, 2ed., Chap.4, 2011, pp.73-100.

VAN MANEEN, John. The present of things past: Ethnography and career studies. **HumanRelations**, Vol.68, No.1, 2015, pp.35-53.