

Estágio docente no curso de Administração: uma análise da atividade do discente-professor

Paula Mara Costa de Araújo^[1], Mônica de Fatima Bianco^[2], Kleyton Teixeira Valadão^[3], Rebeca Boreli de Anchieta^[4]

[1] paulamcaraujo@gmail.com/UFES-PPGADM. [2] mofbianco@gmail.com/UFES-PPGADM. [3] kleytonvaladao@gmail.com/UFES-PPGADM [4] rebecaboreli@gmail.com/UFES-PPGADM.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de formação de professores universitários por meio do estágio docente no curso de Doutorado em Administração de uma universidade pública brasileira. A pesquisa foi fundamentada no aporte teórico-analítico da ergologia e na análise da atividade de trabalho dos discentes professores atuantes no 1º semestre letivo de 2018 para compreender como eles imprimem, em suas ações, os seus valores, as suas escolhas e crenças perante um conjunto de normas instituídas e um contexto organizacional instaurado. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que os participantes percebem a relevância do papel do professor e das relações interpessoais nesse contexto, dando importância a suas relações com os alunos e demandando uma maior interação com o professor tutor e com a coordenação do programa, de forma a cooperar com o processo de formação docente. Os discentes participantes utilizam os seus saberes e refletem sobre a dinâmica do aprender a ensinar; apesar de preocupados com as normas antecedentes, eles não hesitam em alterar a forma de trabalhar para melhor ajustarem a metodologia e os conteúdos aos alunos e a suas singularidades.

Palavras-chave: Estágio docente. Ergologia. Formação de professores.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the process of training university professors through the teaching internship in the PhD Course in Administration in a Brazilian public university. The research was based on the theoretical-analytical contribution of ergology and on the analysis of the work activity of "teacher-students" in the first semester of 2018 to understand how they put their values, choices and beliefs in their actions before a set of established norms and organizational context. The results of this research point out that the participants realize the relevance of the teacher's role and the interpersonal relations in the context, giving importance to their relations with the students and demanding a greater interaction with the tutor-teacher, as well as with the coordination of the program in order to cooperate with the teacher training process. They use their formal and informal knowledge, reflect on the dynamics of learning how to teach, although they are concerned with previous norms, they do not hesitate to change their work form to better adjust the methodology and content to the students and their singularities.

Keywords: *Teaching internship. Ergology. Teacher training.*

1 Introdução

O estágio docente (estágio de docência ou estágio supervisionado) foi criado nas instituições de ensino brasileiras em 1942 como forma de complementar a formação teórica dos estudantes. Somente a partir de 1999 começou-se a falar sobre o estágio para alunos de pós-graduação *stricto sensu*, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu sua obrigatoriedade para os bolsistas de mestrado e doutorado (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Joaquim, Boas e Carrieri (2013, p. 354) ressaltam que, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o estágio docente se baseia apenas no saber prático. Em decorrência disso, há uma subvalorização dos saberes teóricos e das práticas reflexivas do professor, reforçando a ideia de que “se deve aprender a ensinar ensinando”. Os autores também criticam a preocupação com o que se deve ensinar, como ensinar e para que ensinar determinados conteúdos sem uma preocupação sobre os porquês.

Neste sentido, esse formato de estágio desconsidera a prática reflexiva do professor, algo muito importante para a compreensão de quais são os sentidos e as motivações inerentes do processo de se tornar professor (CAIRES, 2006). Para Pimenta e Ghedin (2002) é na prática da ação e reflexão que o conhecimento se produz de forma inseparável entre a teoria e a prática e, assim, a experiência docente seria um espaço para a produção de conhecimentos advinda de uma postura crítica do estagiário sobre a sua prática profissional.

O saber constituído e formal é definido desconsiderando atividades particulares e constituído de forma independente, generalizável para situações específicas. Porém, ao olhar da ergologia, o saber constituído não é capaz isoladamente de explicar o que acontece no trabalho. Precisa-se considerar o saber investido (TRINQUET, 2010).

Durrive e Schwartz (2008), importantes pensadores da abordagem ergológica, defendem que o saber investido se trata de um saber pessoal resultado da experiência singular obtida pela experiência vivida e fincada no agente, no corpo-si. Neste sentido, entende-se que o estágio docente seja uma situação rica para a presente pesquisa, sendo uma atividade carregada de saberes constituídos e investidos.

Baseada na abordagem ergológica, esta pesquisa pretende compreender o processo de formação de

professores universitários por meio do estágio docente no curso de Doutorado em Administração de uma instituição de ensino superior pública situada no estado do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil.

Para tanto, faz-se uma breve explanação sobre como se dá a formação dos docentes do ensino superior no Brasil e em seguida são apresentadas as principais concepções da perspectiva ergológica. São explicados os caminhos metodológicos adotados, os resultados e as discussões, para, ao final, apresentarmos as considerações finais.

2 A formação dos docentes do Ensino Superior no Brasil

A formação dos docentes que atuam no ensino superior no Brasil é um assunto que tem gerado polêmicas e críticas, principalmente no que tange ao processo de formação didática destes docentes (PEREIRA; SOUSA; BUENO; SANTOS, 2018).

Quando se fala sobre a formação de profissionais para o ensino superior, não é possível encontrar alguma diretriz explícita. Sobre a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases somente aborda a formação de docentes para atuar na educação básica, determinando que esta se faça em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena, devendo incluir a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Sobre o exercício do magistério superior, somente é definido que a prática se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de minimizar o impacto da não exigência de formação pedagógica dos docentes do ensino superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, tornou obrigatório o estágio docente para todos seus bolsistas de mestrado e doutorado (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). A CAPES, no entanto, não impede que o estágio seja estendido aos demais alunos dos cursos de pós-graduação, ficando a critério dos cursos essa opção. O estágio docente pode ser compreendido, assim, como um importante método de formação de futuros docentes do ensino superior, visto que possibilita a identificação, o desenvolvimento de competências e de didáticas relevantes à prática docente (ENGEL; VOLPATO, 2016). Além disso, o estágio proporciona ao discente a imersão na prática disciplinar para ampliar o

horizonte que compreende a reflexão, a compreensão e o significado da profissão.

Chamlian (2003) questiona se uma disciplina voltada para a formação pedagógica, no sentido estrito, é suficiente para a formação de um professor universitário. Para ela, seria importante considerar a sensibilização para as dificuldades encontradas no ensino e a valorização dessa atividade.

Para Freire (2001), a formação do docente deve se fundamentar na análise crítica da prática e na percepção do processo pelos indivíduos de forma que estes possam elucidar os próximos passos a serem dados. Somado a isso, é importante lembrar que o docente é um ser social e o saber docente é constituído e partilhado por um grupo. Um docente não define sozinho seu saber docente, e suas práticas e produções pedagógicas são subordinadas ao coletivo de trabalho. Desta forma, o saber docente pode ser considerado plural e engloba a experiência individual e coletiva de "saber-fazer" e "saber-ser" (TARDIF, 2002).

Apesar de o estágio docente poder ser compreendido como uma forma eficaz de aproximar futuros professores da prática docente (Freire, 2001), em pesquisa realizada entre egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de instituições de ensino superior (IES), localizadas no estado de Minas Gerais, Pereira, Sousa, Bueno e Santos (2018) constaram que o aluno estagiário vai para a sala de aula sem saber sequer qual é sua função, não tendo tempo necessário para se preparar psicologicamente para a nova função, o que deixa pouco espaço para uma docência reflexiva.

Para alcançar a desejada eficiência da formação do docente para o ensino superior, faz-se necessário compreender esse processo de formação e, desta maneira, procurar minimizar suas falhas. A concepção ergológica considera que há dois segmentos relativos ao trabalho: um no qual se encaixam os que determinam o que deve ser feito e outro que engloba os que de fato executam as tarefas determinadas. De acordo com Barreto (2012), a ergologia deveria ser considerada uma disciplina do pensar, pois se trata de um conjunto de normas de produção de saberes a respeito da atividade humana. Desta forma, a ergologia pode ser considerada de relevância para se pensar a formação do docente para o ensino superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, levando em conta as percepções sobre a experiência de trabalho dos próprios alunos em formação docente.

3 Ergologia: uma disciplina do pensamento

Por entender como complexo o estudo do trabalho sob o olhar de uma única disciplina, a ergologia se propõe pluridisciplinar. Trata-se, portanto, de colocar em dialética diferentes disciplinas e não somente de sobrepor-las umas sobre as outras, buscando-se uma visão mais realista e completa da situação real da atividade de trabalho humano, mas se descobre outra dimensão (TRINQUET, 2010).

Quando se colocam todas essas disciplinas em debate sobre a atividade, tanto dentro quanto fora do trabalho, descobrem-se novos conceitos que abrem diferentes perspectivas e horizontes ao conhecimento. É esse o objetivo atribuído à ergologia.

Ergologia, então, é uma disciplina do pensamento que reconhece a atividade como debate de normas (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008). Logo, esta analítica tenta desenvolver-se simultaneamente no campo das práticas sociais e com a finalidade de elaboração de saberes formais por todas as partes possíveis.

Considerando a ergologia como um estudo da atividade humana, mais especificamente da atividade humana no trabalho, Trinquet (2010) caracteriza o seu objetivo e método: o objetivo consiste em conhecer melhor a realidade da atividade laboriosa levando em consideração toda a sua complexidade. Ou seja, analisar sob quais condições a ergologia se realiza de fato, o que permite melhor organizá-la e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter que forçar a sua intensidade e/ou sua cadência. Já o seu método põe em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência. Conforme definições ergológicas: a prática dos processos socráticos em duplo sentido, entre os saberes constituídos e os saberes investidos.

3.1 Principais concepções

É importante considerar que a abordagem ergológica nasceu e se desenvolveu em função da dominante gestão do trabalho taylorizado. No desenrolar das sequências-padrão, Schwartz (2004) afirma que já existem micro-história e exigências múltiplas, portanto valores em jogo. Mesmo em uma esteira de produção, é observada a antecipação de atividades e a diminuição das pressões exigidas no ofício. O trabalho se torna uma constante ponderação

de critérios e arbitragens que o indivíduo evoca para lidar com o seu “trabalhar”.

Tal consideração do taylorismo permite avançar a proposição geral de que todo trabalho é sempre “uso de si”, considerando-o, simultaneamente, “uso de si por outros”, o que vai das normas econômico-produtivas às instruções operacionais, e “usos de si por si”, o que revela compromissos microgestionários (SCHWARTZ, 2004).

A ergologia não utiliza os conceitos de sujeito ou subjetividade para se referir ao trabalhador ou às suas atividades, mas sim ao “corpo-si”. Este termo chega mais próximo de ilustrar o trabalhador no mais íntimo da atividade, como um ser complexo e enigmático que oferece resistência às prescrições, ao ordinário (HOLZ; BIANCO, 2014). Toda a presença no si do histórico da situação de trabalho (mas não só do trabalho) passa muito pelas relações humanas, por todas as sensações, por tudo que é registrado pelo corpo e pela memória.

O corpo é aquilo que há de misterioso e que não se pode objetivar e apreender na clara consciência ou nos debates subjetivos frequentemente ouvidos. Mas, exatamente, a extraordinária complexidade do que se passa, desse “destino a viver”, remete ao fato de que o “corpo-si” é um elemento de transgressão, considerando um debate filosófico. Quando a filosofia se confrontou com o “fazer industrial”, ela se interrogou, mesmo não tendo sido essa uma questão central para ela: como a humanidade fabrica? Como ela produz? Há o entendimento, há a razão, há vontade, e há também o corpo, e neste corpo há paixões (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2010).

Quando Schwartz (2000) diz que trabalho é uso de si, decorre à ideia de que não há execução, mas uso, pois é o indivíduo no seu ser que é convocado; mesmo ocultos, são recursos e capacidades de uma vastidão que vai além do que a tarefa cotidiana requer explicitamente. O trabalho, que é uma atividade complexa e por vezes surpreendente, exige do trabalhador um “fazer de outra forma”, ou seja, ele reorganiza o trabalho demandado, fazendo escolhas e executando-o de outro modo. Essa reorganização está unida à forma como ele sente e distingue o mundo. Isso porque os humanos são singulares e suas experiências e histórias intervêm na realização do trabalho, o que induz todo ato laboral a ser um uso de si por si e pelos outros na coletividade repleta de troca de valores (HOLZ; BIANCO, 2014 e SCHWARTZ, 2014).

O uso de si pelos outros leva a um conjunto de regulamentos múltiplos, já que ninguém trabalha

de fato sozinho. Os “outros” podem ser os colegas de trabalho ou ainda podem estar fora do contorno imediato; podem ser os seus gerentes; ou os seus empregadores; ou também os que prescrevem as normas técnicas, científicas, organizacionais, hierárquicas ou gestionárias. Tudo está presente na familiaridade das escolhas que o trabalhador faz sobre esse ou aquele ofício, transformando o trabalho em uma realidade intensamente coletiva e individual, visto que é profundamente singular.

A necessidade de fazer escolhas neste vasto espectro, que é o saber humano e a arbitragem entre o diferente e o contraditório, é denominada por Schwartz (2011) como “dramáticas do uso de si”.

Entende-se por “dramática” o fato de que há sempre uma história à espera do trabalhador, história essa determinada por suas múltiplas escolhas. O risco de falhar, desapontar ou dificultar está contido nesta ou naquela escolha, porém somente a possibilidade de ter este poder, torna o indivíduo capaz de escolher viver, escolher a si mesmo, assumindo também as consequências de cada ato (HOLZ; BIANCO, 2014 e SCHWARTZ, 2014).

Evocar dramáticas do uso de si é entrever o que há de mais extraordinário em toda a atividade, especialmente a de trabalho. É a necessidade de articular e, frequentemente, num mesmo instante, de colocar em sinergia ingredientes de competência. Cada um articula à sua maneira, com sua história e seu perfil, isto é, consegue colocar em comunicação dimensões totalmente heterogêneas, como as do saber codificado; as do saber da/na história; e a relação em termos de valores com o meio no qual se vive e o que te faz viver (SCHWARTZ, 2010).

Já o conceito de trabalho prescrito, como citado anteriormente, tem suas raízes na Ergonomia, que, segundo Schwartz (2010), é a propedêutica da ergologia. Telles e Alvarez (2004) entendem o trabalho prescrito como um conjunto de condições e exigências a partir do qual o trabalho deverá ser realizado. Inclui, portanto, dois componentes básicos: as condições determinadas de uma situação de trabalho (as características do dispositivo técnico, o ambiente físico, a matéria-prima utilizada, as condições socioeconômicas etc.) e as prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc.).

Consideram-se prescrições às ordens (orais ou escritas) emitidas pela hierarquia: os procedimentos definidos pela realização do trabalho (receitas,

configurações, parâmetros e regulamentos); as normas técnicas; as normas de segurança; outras normas que devem ser seguidas; e os objetivos explicitados aos trabalhadores em termos de qualidade, prazo e profundidade. O trabalho prescrito envolve, além das determinações acima mencionadas, as condições dadas para a realização do trabalho. Assim, um papel de baixa qualidade adquirido por uma universidade faz parte do trabalho prescrito dos servidores técnico-administrativos e professores; ou, ainda, a própria concepção da situação de trabalho, os critérios de seleção de pessoal e os resultados esperados que se aliam na demarcação de papéis (TELLES; ALVAREZ, 2004).

Na ergologia, porém, o conceito de trabalho prescrito está contido no que Schwartz (2011) chama de “normas antecedentes”, pois se trata de um fenômeno mais abrangente por incorporar várias dimensões presentes nas situações de trabalho, como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas, tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir.

Schwartz (2010) chama a atenção para o caráter híbrido da noção de normas antecedentes, em que se destacam três feições: 1) as normas abarcam restrições de execução determinadas de modo heterogêneo porque há, nelas, algo que pode ser identificado como a expressão de um dogmatismo científico legitimado por um poder social; 2) não se pode considerar unicamente essa dimensão ligada, sobretudo, à imposição, pois as normas antecedentes são também construções históricas. Assim, trata-se de um patrimônio conceitual, científico e cultural, no qual podemos identificar, entre outros, o nível técnico científico atingido e a história sempre particular que o conduziu a tal nível, como as práticas, as linguagens, os modos de vida etc. Trata-se de experiência acumulada que pode ser tomada como patrimônio da humanidade em sua totalidade. Esse caráter histórico corresponde também às estratégias e às escolhas de cada situação analisada em determinado momento; 3) as normas indicam igualmente “valores”, termo também da ergologia que não se refere apenas a uma dimensão monetária e sim a elementos do bem comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo. Na verdade, esses elementos estão

presentes na dimensão político-jurídica. Aí são criados valores sobre os quais debatemos, em nome dos quais deliberamos, legislamos, lidando com a correlação das forças em jogo. Os valores do bem comum são dimensionados, ou seja, dotados de instituições, de recursos, de normas que possam atender aos anseios das pessoas que vivem em sociedade. Esses valores são objeto de debates, conflitos e arbitragens políticas. De certa maneira, são valores que transcendem, como ideias reguladoras, as conjunturas as quais vão operar, mas que devem funcionar como princípios de ação em todas as circunstâncias (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2010 e DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010).

Esses valores em jogo, em cada micro da atividade, em cada escolha realizada, consciente ou inconscientemente, levam a uma reconfiguração das normas prescritas, que Schwartz (2011) chama de “renormalização”, ou seja, as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que as diferentes situações de trabalho requerem sem jamais antecipar o que elas serão. Na medida em que as renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas também se tornam sempre singulares.

As renormalizações, portanto, são processos de retrabalho das normas antecedentes que acontecem em todas as situações de trabalho, no decorrer de um desencontro de valores que as circundam. Então, a possibilidade de fazer com que esses valores sejam desvelados em suas micro-histórias é uma contribuição direta da ergologia.

4 Caminhos metodológicos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois trata de um problema de pesquisa que se deseja compreender e que está voltado especificamente para os fenômenos humanos (GARNICA, 1997). Acredita-se que esta abordagem atende ao tipo de pesquisa proposto e ao entendimento do objetivo traçado, uma vez que se pretende analisar a atividade do discente-professor com base na análise ergológica, pois a ergologia procura entender a atividade de trabalho do sujeito, considerando que este é único e singular e que suas histórias e singularidades refletem diretamente na atividade de trabalho (HOLZ; BIANCO, 2014).

A pesquisa empírica foi realizada com alunos do doutorado do programa de pós-graduação em administração de uma universidade pública federal localizada no estado do Espírito Santo, região Sudeste

do Brasil. O referido programa oferece o curso de doutorado desde 2014 e tem como exigência para a obtenção do grau de doutor a realização de 120 horas de estágio docência a ser realizado em dois semestres distintos, tendo como condição para a regência em sala de aula a experiência mínima de estágio como “monitor em disciplina na graduação” ou “docente em disciplina em instituições de nível superior”.

No período em que foi realizada esta pesquisa (primeiro semestre de 2018), o programa contava com 36 alunos matriculados. Destes, seis estavam matriculados na disciplina de estágio docência no período da pesquisa, sendo cinco deles ministrando disciplinas no curso de graduação em administração na universidade e apenas um na modalidade de orientador de trabalho de conclusão de curso (TCC). Vamos nos referir aos alunos como ED1, ED2, ED3, ED4, ED5 e ED6.

A primeira etapa de produção dos dados consistiu num levantamento documental sobre as regras vigentes no Programa para os discentes do curso de doutorado e para a docência na instituição. Em paralelo, houve observação direta de algumas aulas ministradas pelos estagiários docentes. Foram observadas no total 3 aulas referentes a 2 estagiários docentes diferentes. As observações ficaram restritas devido ao período da observação concentrar-se no mês de junho de 2018, quando várias disciplinas estavam em fase de encerramento e contavam com seminários temáticos feitos por alunos do curso de graduação nesta etapa final. Diante das restrições, a escolha das aulas observadas e dos estagiários responsáveis aconteceu por conveniência e pela disponibilidade dos estagiários docentes em aceitar participar desta primeira etapa da pesquisa. Esta etapa de observação buscou identificar alguns aspectos do uso da linguagem falada e corporal, a interação com os alunos e a forma como os estagiários docentes conduziram a aula. Para isso, foi utilizado um roteiro de observação elaborado previamente.

Na segunda etapa da produção dos dados, foram feitas entrevistas individuais com quatro estagiários docentes utilizando um roteiro semiestruturado, com o objetivo de compreender os saberes constituídos e a possível articulação com os saberes investidos, além da provocação de práticas reflexivas. Foram entrevistados quatro dos cinco estagiários docentes e a participação dos entrevistados se deu pela disponibilidade de tempo e vontade de contribuir com a pesquisa no exíguo período que se dispunha.

Por fim, a última etapa da produção dos dados consistiu em uma entrevista com o coordenador do programa de pós-graduação no qual os estagiários docentes estão vinculados, também seguindo um roteiro semiestruturado e específico para tal fim.

As perguntas usadas nas entrevistas foram em formato aberto, de maneira a possibilitar a leitura aprofundada das respostas, utilizando-se dos conceitos de ergologia para obtenção de uma ideia sobre o todo. O formato foi semiestruturado por permitir que os entrevistadores pudessem exercer iniciativa no andamento da entrevista, deliberando, conforme as respostas dos entrevistados, em fazer perguntas relacionadas que só surgissem no decorrer da entrevista, porém consideradas esclarecedoras (HAIR; BABIN; MONEY; SAMOUEL, 2005).

O roteiro usado com os estagiários tinha dezessete questões divididas em três momentos, começando com uma introdução e caracterização do entrevistado na parte inicial; no segundo bloco o foco dado foi sobre os saberes constituídos e investidos dos estagiários docentes; e no terceiro momento a investigação se deu sobre as práticas reflexivas.

Já o roteiro usado com o coordenador tinha oito questões. Elas basicamente estavam pautadas em trechos documentados no regimento do Programa sobre exigências da disciplina, provocando esclarecimentos sobre como a coordenação interpretava essas regras e buscava lidar efetivamente com elas, tanto junto aos alunos quanto ao colegiado acadêmico.

O tratamento dos dados foi realizado com base na técnica de análise do conteúdo. Esta técnica é usual para ler e interpretar o teor de materiais provenientes de comunicação verbal ou não verbal. Quando estes materiais são analisados adequadamente, mostram aspectos e fenômenos da vida social, que de outro modo seriam de difícil acesso (MORAES, 1999). Bardin (2011) considera que essa técnica pode ter duas perspectivas: por meio da obtenção de indicadores quantitativos ou não e da busca por compreender os significados que vão além das mensagens concretas.

Partiu-se, com isso, para a codificação, processo considerado importante e que consiste no recorte ou na escolha das coesões; enumeração ou escolha das regras de contagem; e na classificação e agregação ou escolha das categorias.

As unidades de registro adotadas na codificação foram palavras e trechos proferidos pelos entrevistados. Foi adotado o critério de categorização

semântica, ou seja, a associação dessas palavras e trechos às características dos conceitos da ergologia. Após a codificação e categorização dos dados, foi feita a análise com trechos que evidenciam o processo de formação dos estagiários docentes.

Para o presente caso, essa categorização foi desenvolvida por meio de dois agrupamentos. Nomeamos a primeira categoria como “Saberes Codificados”, que são os termos encontrados em construções semânticas, ressaltando os conceitos de trabalho prescrito, normas antecedentes e renormalizações. Definimos a segunda categoria como “Caminhos e Escolhas”, que não faz oposição à primeira, mas sim a complementa. Tal categoria destaca os caminhos e as escolhas dos estagiários docentes que passam por relações humanas no histórico das situações de trabalho (HOLZ; BIANCO, 2014) ao fazerem uso de si, uso de si por si e pelos outros, e ao se depararem com uma dramática. Portanto, para essa categoria, a semântica encontrada foi relativa aos conceitos da ergologia: corpo-si, usos de si e dramática do uso de si.

Uma similar sistemática foi realizada para a avaliação dos documentos que normatizam o estágio docente no Programa de Pós-graduação em Administração (PPGADM) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesse momento, a preocupação foi se os aspectos normativos citados pelos entrevistados podiam ser encontrados nos documentos, assim como entender os norteadores do processo de formação discente expressos nos documentos.

5 Resultados e discussão

Antes de apresentar os resultados das entrevistas e observações, é importante descrever as regras para a realização do estágio docente no curso. Como relatado anteriormente, os cursos de pós-graduação no Brasil têm a expansão e a consolidação sob responsabilidade da CAPES. Assim, os alunos bolsistas da CAPES são obrigados a realizar o estágio docente. A obrigatoriedade do estágio restringe aos alunos de doutorado, em programas que possuem os dois níveis de pós-graduação *stricto sensu*, e aos alunos de mestrado em programas que possuem apenas este nível. A duração mínima do estágio é de um semestre para os alunos de mestrado e de dois semestres para os de doutorado (BRASIL, 2010).

Entretanto, alguns programas de pós-graduação expandem essa obrigatoriedade a todos seus alunos.

No caso desta pesquisa, os discentes de doutorado são obrigados a realizar o estágio docente, assim como os discentes de mestrado, sendo bolsistas ou não. Contudo, vale justificar que a pesquisa foi realizada com discentes de doutorado, pois estes alunos possuem uma carga horária de estágio docente maior, além de assumirem integralmente disciplinas no curso de graduação desta IES e, assim, terem uma experiência de fato como professores universitários, gerando dados substanciais e entendimento do objetivo proposto para este estudo.

A Resolução nº 002, de 01 de abril de 2016 (PPGADM/UFES, 2016), estabelece que o aluno de doutorado cumprirá 120 horas de estágio docente como uma das condições para habilitar-se ao grau de Doutor em Administração, não podendo realizar todas as horas em um mesmo semestre. O estágio docente é realizado por meio de monitoria e regência de aula, em nível de graduação, em disciplinas que são ofertadas regularmente pelo departamento de administração da instituição de ensino. A monitoria consiste em acompanhar o professor-tutor por um semestre e auxiliá-lo em suas atividades na disciplina ministrada na graduação, como forma de se preparar para assumir uma disciplina no semestre seguinte. A regência acontece no semestre seguinte à monitoria e consiste em o aluno doutorando assumir integralmente a disciplina que irá ministrar no curso de graduação em Administração.

Caso o departamento, por alguma razão, não ofereça demanda para a realização do estágio docente aos alunos que o solicitarem ao matricularem-se na disciplina em um determinado semestre, estes poderão realizar o estágio docente em outras atividades que permitam o relacionamento com os graduandos, desenvolvendo suas habilidades pedagógicas e articulando os conhecimentos desenvolvidos no doutorado ou na modalidade Monitoria em disciplina em nível de graduação.

Caso o aluno do doutorado não possua uma experiência mínima de um semestre ministrando disciplinas em instituições de ensino superior ou em turmas de pós-graduação *lato sensu*, não poderá atuar na modalidade de regência de aula, salvo se já houver realizado semestre de estágio docente na modalidade de Monitoria em disciplina da graduação. Caso o aluno não atenda a esses requisitos descritos, ele realizará seu estágio docente na modalidade Monitoria.

A seguir, discutem-se os resultados obtidos nas observações e entrevistas realizadas. Os resultados

serão apresentados e discutidos com base nas categorias geradas – “Saberes codificados” e “Caminhos e escolhas”.

5.1 Saberes codificados

As relações entre os estagiários e seus tutores foram os aspectos mais convergentes dos entrevistados, sendo que todos apontaram como positiva e importante a cooperação dos tutores no processo de formação do estágio docente. Além da orientação prática no decorrer do processo, os tutores também cooperavam na elaboração conjunta de materiais didáticos, como o plano de ensino. Vejamos o que alguns entrevistados afirmaram:

“[...] ele foi bem ativo neste sentido, ele sempre pergunta se está tudo bem, se está correndo tudo bem” [ED 1].

“[...] ela foi muito solícita” [ED 2].

“[...] ela me passou orientações, do departamento eu não tive nada” [ED 3].

“[...] deu algumas dicas também de como conduzir, de planejamento, pra poder seguir a disciplina de forma mais autônoma” [ED 4].

No entanto, a relação com o departamento foi apontada como carente de maiores investimentos. Isso devido a pouca atuação do próprio departamento junto ao processo de formação dos estagiários docentes, que aspiravam por mais informações repassadas de forma uniforme e zelosas quanto aos saberes técnicos. Tal afirmativa pode ser observada no relato da Entrevistada 2:

“São coisas que o departamento não pensa [...] o aluno ele vai passar pelo estágio docência e ele sair [...] ao invés dele aprender, pode acontecer algum problema lá e ele sair desmotivado dele ser professor.”

Ainda quanto às reivindicações de maior interação do departamento de administração, para alguns entrevistados essa cooperação poderia se dar através de reuniões e de suporte infraestrutural. “São os trabalhadores que, no cotidiano, vão criando novas formas para enfrentar a variabilidade do trabalho, procurando dar conta daquilo que o trabalho prescrito

não contempla” (SILVA; SANTOS, 2017). Para os entrevistados:

“[...] departamento de repente fizesse antes uma reunião com os alunos pra passar um pouco mais de explicações, já passar como que funciona o ambiente virtual de aprendizado (AVA), porque todo mundo vai ter que usar o AVA de qualquer jeito.” [ED 4].

“[...] O resto eu tive que descobrir tudo sozinha. Onde conseguir um aparelho data show, onde conseguir a sala da chave, a chave da sala, tudo sozinha, onde conseguir imprimir um material.” [ED 2].

As dificuldades narradas pelos estagiários docentes são relatos de vida e também do incipiente percurso profissional, o que evidencia a complexidade da atividade de trabalho. É na experiência da atividade do cotidiano que escolhas conscientes ou inconscientes levam à renormalização (SCHWARTZ, 2011). Conforme os estagiários:

“A minha preocupação é passar o conteúdo que tem que ser passado primeiro que é o conteúdo que está lá dentro do plano e que eu preciso passar, tentar passar isso de forma que seja bem entendido para os alunos.” [ED4].

“Apesar de ter sido um pouco assustador no início eu ficava meio nervosa, eu ficava com a fala um pouco presa, um pouco gaguejada, mas eu agora depois quase no final do semestre, eu vejo que estou bem mais à vontade.” [ED 3].

Apesar da importância positiva da relação do tutor com o estagiário docente, houve um relato questionando a intensidade dessa interação. Para o Entrevistado 2, essa interação poderia ser mais efetiva:

“Orientar não é só chamar para três reuniões no início do semestre e falar o que tem que ser feito, não. Orientar é estar na sala de aula comigo, é ver o que faço, como eu dou uma aula.” [ED 2].

Mesmo apresentando singularidade nas suas atividades laborais, alguns estagiários docentes demonstraram ser bem apegados ao trabalho prescrito, que, segundo Telles e Alvarez (2004), inclui dois componentes básicos: as condições determinadas

de um ambiente de trabalho - como o ambiente físico - e as prescrições, que no caso são procedimentos a serem seguidos. Apenas um dos estagiários entrevistados se blindava no trabalho prescrito para evitar arbitrarem no dia a dia de suas atividades.

“Se tem uma coisa que me mata é esse tal de imprevisto. Por isso eu estou te falando da vantagem do cronograma. [...] o tutor me disse como me comportar, o que eu deveria fazer no início do semestre, como elaborar meu plano de ensino.” [ED 2].

5.2 Caminhos e escolhas

Outro aspecto convergente nas análises diz respeito ao sujeito alterar a forma de trabalhar, variando conforme sua relação com os outros, principalmente no que diz respeito aos alunos. Esse fato demonstra a intervenção direta na maneira como o estagiário distingue o mundo, singularidade obtida pela experiência de vida do indivíduo, assim, tratando-se do saber investido conforme defende Yves Schwartz. Segundo os entrevistados:

“[...] não fiquei presa ao que foi dado no passado não, até porque cada um tem um estilo diferente [...] então eu procuro variar, porque a conclusão que eu chego é que esse modelo de aula expositiva, ele já não convence mais os alunos, hoje a gente sabe que o que está prevalecendo é a metodologia ativa onde o professor fomenta o conhecimento.” [ED 1].

Também é na prática que os estagiários aprendem a reelaborar os planos de aula de acordo com as próprias habilidades e características das turmas, além de buscarem diferentes saberes teóricos para adotar novas abordagens que abram mais caminhos ao aprendizado de seus alunos.

“Porque o aluno, ele tem acesso à informação. Então cabe ao professor estimular ele. Então, por exemplo, isso que eu fiz agora com eles de dividir, dar uma empresa para cada trio, pra eles pesquisarem e trazerem as coisas é uma forma de metodologia ativa.” [ED 1].

“Teve algum momento que eu fui falar sobre eficiência e eficácia e efetividade na teoria

clássica e eu percebi que eles não estavam entendendo tanto aquilo [...]. O que eu fiz? Eu expliquei de uma maneira mais simples, depois passei um papel e pedi pra que eles dessem um exemplo pra mim. Tinha um aluno que eu achava que não ia dar conta, tadinho, eu o via de uma maneira muito simples e sempre reúno em grupos, peço trabalho em grupos justamente pra soltarem, conversarem entre si e eu chegava nesse grupo e eu percebia que... é um homem, é uma pessoa mais velha, ele até tremia. Minha intenção não era essa de eu estar em sala de aula e ele ter medo de mim. Quando eu passei esse exercício, eu descobri por esse exercício que ele é pedreiro, porque ele deu o exemplo de eficiência, eficácia e efetividade baseado na profissão dele e deu certinho. Eu vi que ele tinha entendido.” [ED 2].

“[...] nessa disciplina a gente elaborou um projeto prático para os alunos fazerem, que tem a ver com o assunto da disciplina. Na prática, eles conseguem entender os conceitos que são passados na disciplina.” [ED 3].

Uma das fontes de saber dos estagiários se trata justamente do que é repassado pelos tutores antes mesmo do início das atividades de estagiário docente, como pode ser observado nas falas dos entrevistados:

“[O tutor] indicou o material da [...] que era a professora titular desta disciplina, ele me disponibilizou alguns materiais dela.” [ED 1].

“[...] a ementa foi totalmente modificada e eu concordo muito com o formato que se encontra, e ela me mostrou isso, por isso que eu acho que ela orientou bem [...]” [ED 2].

“O conteúdo foi me passado como já era antes que vinha de outra professora [...] já tinha essa disciplina com o conteúdo já fechado e aí eu fui elaborando as aulas a partir do que eram os assuntos principais.” [ED 3].

Como é possível observar, os principais responsáveis pelo saber formal, os tutores, basicamente disponibilizam material didático e colaboram na montagem do plano da disciplina, sendo assim o saber prático referente ao ato da docência em sala de aula fica por conta do uso de

si do estagiário docente. De tal modo, como afirma Schwartz (2000), o trabalho é uso de si, pois não há cumprimento de tarefa e sim o uso dos recursos e das capacidades do indivíduo. O estagiário docente vem com sua bagagem de saberes constituídos, e os saberes investidos se desenvolvem no dia a dia em sala de aula a partir das escolhas feitas conforme ele sente o seu aprendizado e o aprendizado dos seus alunos. No entanto, apresentamos, a seguir, trechos de dois estagiários docentes que tiveram experiências de docência anteriores, por considerar que nestas entrevistas as escolhas e a posse pela consequência dos atos fica mais evidente.

"[...] eu fiz uma coisa até por boa vontade... eu digitalizei o que precisava pra eles (os alunos) e disponibilizei no Google Drive e também alguns pegaram o livro na biblioteca." [ED 1].

"[...] eu falei sobre muitas coisas que o aluno não sabe e fica perdido o curso inteiro e ninguém fala as oportunidades que têm dentro do curso [...]." [ED 2].

"[...] essa é a minha proposta de docência, porque a gente sabe que tem professores que ficam muito no plano teórico e os alunos sentem falta do mundo real [...]." [ED 1].

Ao dizer que o trabalho é uso de si, Schwartz (2000) esclarece que o indivíduo não executa uma tarefa e sim faz uso de si. Nessa perspectiva é que a atividade de docente se apresenta como uma atividade rica para analisar o uso de si e outros conceitos da ergologia no contexto da atividade do "embrião docente", o estagiário docente. Dada a sua interação no contexto laboral, repleta de troca de valores na interação ou relação com o coletivo, o estagiário docente acaba por reorganizar a própria atividade de trabalho a cada aula e a qualquer momento. (HOLZ; BIANCO, 2014 e SCHWARTZ, 2014).

Esse resultado corrobora com o entendimento de Engel e Volpato (2016) que afirmam que o início da carreira de um docente é marcado por anos de descobertas, experimentações e incertezas. É ainda nesses primeiros momentos do processo de formação que o estagiário docente faz suas escolhas sobre novas formas de exercer o seu uso de si por si e pelos outros.

De forma pontual, os entrevistados deram importância às suas relações com os alunos e também consideraram importante um maior envolvimento

da coordenação no fluxo das comunicações. Esses resultados convergem ao traduzirem que aprender a ensinar é de uma singularidade resultante de saberes interdependentes e dinâmicos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007 e TRINQUET, 2010). Por outro lado, verificou-se que as expectativas da coordenação do curso acerca das atitudes dos estagiários também não são alcançadas, visto que se esperava mais proatividade dos alunos do estágio docente. Em tom crítico, o coordenador do programa disse que "os estudantes são muito passivos e são produzidos para serem passivos [...] nem tudo tem que ser oficializado, não precisa disso [...] se tem algo que possa achar relevante que organizem, não tem problema nenhum".

Nas entrevistas com os estagiários, foi perceptivo como, nessa fase do processo de estágio de docência, a reflexão se faz presente à ação de aprender a ensinar. Os discentes, estagiários docentes entrevistados, demonstraram uma percepção sobre a importância do papel do professor e das relações interpessoais envolvidas na atividade. Também foi claro, por meio de suas reflexões, que o processo parece sem começo e sem fim, conferindo continuidade à formação de professores do ensino superior, como relatam os entrevistados a seguir:

"Ser professor [...] é um processo [...]." [ED 2].

"[...] esse exercício de reflexão é que tenta ajustar esse *gap* entre o como você gostaria de ser visto e como você é visto de fato. [...]." [ED 4].

"[...] fiz concurso para professor antes de entrar no doutorado, como professor substituto, e percebi que tive muita dificuldade na prova didática que foi a minha menor nota [...] e aí eu acho que agora depois dessa experiência, se eu tiver que fazer de novo o concurso já estou bem mais preparada. [...]." [ED 3].

Apesar dos aprendizados evidenciados nos relatos dos estagiários docentes que participaram desta pesquisa, constatou-se também o desejo de um maior suporte didático-pedagógico por parte do programa de doutoramento em Administração.

A grade curricular do curso não apresenta outras exigências formais que contribuam para a formação docente, além da própria atividade de estágio docente. Tendo como principal fonte do saber formal os encontros com os seus respectivos tutores,

os estagiários docentes demandaram um maior envolvimento do departamento responsável pelo curso de administração, além da oferta semestral das disciplinas para a realização do estágio. Para um dos entrevistados:

“Foram sugeridos encontros para trocas de informações e experiências entre os estagiários e também com outros profissionais com orientações pedagógicas. [...] além do e-mail com orientações, poderíamos ter reuniões com outros colegas estagiários docentes para a troca de experiência e também para nos ser repassado outras informações dos materiais pedagógicos [...]” [ED 3].

A coordenação do referido programa de pós-graduação em administração também deseja mais proatividade dos estagiários docentes, o que salienta a pertinência de tais encontros para aprofundar a discussão da formação didática destes possíveis futuros discentes e expandir um espaço para uma docência mais reflexiva.

Sugestões como essas, corroboram com o entendimento de Tardif (2002) que acredita que o desenvolvimento de professores envolve muitos saberes docentes, plurais e heterogêneos.

Tendo em vista compreender o processo de formação de professores universitários por meio do estágio docente, esse artigo contribui para ampliar o corpo teórico referente ao desenvolvimento de docentes em processo de formação, destacando a importância do uso de si por si e pelos outros. Holz e Bianco (2014) seguem a mesma linha ao afirmar que a singularidade humana intervém na realização do trabalho e leva a indução do ato laboral ser um uso de si por si e pelos outros, carregado de trocas de valores.

6 Considerações finais

Neste estudo procuramos compreender o processo de formação de professores do ensino superior por meio do estágio docente. Para este propósito, tomamos como referência, principalmente, entrevistas realizadas com alunos de doutorado em Administração de uma universidade federal que se encontravam atuando como estagiários docentes. Optou-se pela perspectiva ergológica como escolha teórico-metodológica, o que possibilitou colocar em sinergia e aprofundar no exercício de análise distintos conceitos e, dessa maneira, foi possível compreender

o processo de formação do docente do ensino superior por meio do estágio docente para além da prescrição.

Pode-se concluir que a fase de estágio docente é um contexto propício para a reflexão das próprias práticas intelectuais pelos estagiários e para interligar saberes para descobrir como o processo de formação pode ser melhor explorado.

Os estagiários entrevistados iniciam o estágio como forma de cumprir créditos exigidos pelo programa e mesmo aqueles que entram com alguma experiência passada têm sua percepção de mundo alterada no decorrer da atividade do estágio docente. As experiências vividas com os alunos, tutores e coordenadores na atividade de estágio docente em uma universidade pública oportunizaram o uso de si pelos outros à medida que essas trocas se realizam.

Em concordância com Joaquim, Boas e Carrieri (2013), verificou-se, neste estudo, que os “outros” exercem um papel tão importante quanto o do próprio estagiário docente em seu processo de formação. E foi no exercício do uso de si por outros que os estagiários docentes ampliaram os horizontes da reflexão e compreensão do significado da profissão de docente. Sendo assim, os significados atribuídos às atividades práticas do dia a dia do estágio docente indicam grande dependência do envolvimento de todos os sujeitos.

É nesta experimentação do cotidiano que os estagiários modificam sua visão de mundo, também influenciada pelo grau de responsabilidade e de liberdade vivenciado. Nesse passo, a visão da ergologia ajudou a concluirmos que há reflexão na dinâmica de formação do docente por parte dos alunos participantes, e essa reflexão se dá, principalmente, na ausência de um prescrito “ideal” que contemple os conteúdos das disciplinas e as necessidades dos alunos, assim como os conhecimentos dos estagiários.

Devido a essa relação singular de renormalização e transformação do trabalho com a disciplina ministrada, o estagiário docente pode contribuir tanto com a criação de novas rotinas e revisão de normas obsoletas para o Programa quanto para a otimização de alocação de recursos. Esses resultados corroboram a afirmação de Silva e Santos (2017, p. 3) de que “a prescrição nunca é suficiente para dar conta da produção exigida”.

Portanto, o presente estudo, utilizando-se do olhar ergológico, permitiu apreciar ainda mais a singularidade da atividade de professor, mostrando, por parte dos estagiários docentes, a sensibilidade desenvolvida no processo de aprender ensinando. Dessa forma, contribuiu-se para mostrar a relevância

da lente de análise na compreensão de um processo tão importante como o da formação de docente.

A interação entre os estagiários docentes e a equipe multidisciplinar da instituição de ensino superior pode ser um fator transformador do meio de trabalho. Identifica-se assim que neste programa em administração, visando a melhoria da formação específica de doutores para a carreira docente, as críticas apontadas no artigo poderiam ser melhor discutidas ao menos em duas instâncias deliberativas e diretamente envolvidas nessa atividade de estágio docente, o Colegiado da Pós-Graduação e a Câmara Departamental, visando dar ciência aos membros e ampliando-se a discussão, para colocar em diálogo a pluridisciplinaridade de saberes dos diversos atores do programa para, desta forma, possibilitar maiores trocas entre os saberes constituídos e os saberes investidos. Além disso, outros espaços de diálogo poderiam ser criados promovendo, por exemplo, a presença do coordenador para explicar normas e prazos, a interação entre doutorandos experientes em docência e os iniciantes, ou, até mesmo, orientações de cunho pedagógico com os professores tanto do departamento de administração quanto da área didático-pedagógica.

Como sugestão de estudos futuros, propõe-se usar o Dispositivo Dinâmico de Três Polos, idealizado por Schwartz, como um mecanismo facilitador para o processo de formação dos estagiários docentes, a ser aplicado em futuras pesquisas sobre o tema, possibilitando, no nosso entender, que a aprendizagem formal possa ser enriquecida e alimentada pela aprendizagem informal (SOUZA; BIANCO, 2007).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, T. A. Imagens do professor formador de docentes de E/LE: o trabalho invisível. *In*: Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, 3., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 3 mai. 2018.
- CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 87-98, 2006. Disponível em: <https://www.publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/viewFile/156/pdf>. Acesso em: 3 mai. 2018.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, n. 1, p. 41-64. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- DURAFFOURG, J.; DUC, M.; DURRIVE, L. O trabalho e o ponto de vista da atividade. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 47-87.
- DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia. **Laboreal**, Porto, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008. Disponível em: http://laboreal.up.pt/files/articles/2008_07/pt/23-28pt.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.
- ENGEL, E. P. J.; VOLPATO, G. Profissional Liberal na Universidade: a Constituição do Saber Docente no Início de Carreira. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-275, 2016. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/4166>. Acesso em: 15 set. 2018.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 13 mai. 2008.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008. Acesso em: 3 out. 2018.
- HAIR, J.; BABIN, B.; MONEY, A.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed, 2005.
- HOLZ, E. B.; BIANCO, M. F. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000700008. Acesso em: 3 mai. 2018.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a05v39n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V.; BUENO, N. X.; SANTOS, L. T. Pedagogia fast food: estágio docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/36797>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Resolução nº 002, de 01 de abril de 2016**. Estabelece regras para a realização de estágio docente dos alunos do doutorado do PPGADM. Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação em Administração, 2016. Disponível em: http://www.ppgadm.ufes.br/sites/administracao.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_002-2016_-_regras_para_realizacao_de_estagio_docente_dos_alunos_do_doutorado.pdf#overlay-context=pt-br/formularios-academicos-e-resolucoes. Acesso em: 3 mai. 2018.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 7, p. 38-46, 2000. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/7592/5879>. Acesso em: 1 abr. 2018.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33-35, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/04.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. A linguagem em trabalho. *In*: Schwartz, Y.; Durrive, L. (org.).

Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 131-148.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. *In*: Bendassolli, P. F.; Soboll, L. A. **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-66.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102/0>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, J. A.; SANTOS, C. M. M. A atividade de trabalho sob a perspectiva ergológica de Yves Schwartz. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2017.

SOUZA, E. M. de; BIANCO, M. F. A. Ergologia – uma alternativa analítica para os estudos do trabalho. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA DEL TABAJÓ, 5., 2007, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: ALAST, 2007. Disponível em: <http://www.roseillimite.com.br/wp-content/uploads/2017/03/ADM-Ergologia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

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

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. *In*: Figueiredo, M. *et al.* (orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 63-90.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38e, p. 93-113, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf. Acesso em: 13 ago. 2018.