

PALIDEZ ESTÉTICA NA UNIVERSIDADE: INQUIETAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Marcos Elói Söllinger,¹
Claudia Simone Antonello²

RESUMO

Este artigo trata sobre as práticas da dimensão pedagógica no contexto universitário, especificamente aquelas voltadas ao desenvolvimento de docentes para o magistério superior. Com base em estudo empírico, a discussão se desenvolve no campo da administração. O espectro teórico baseia-se na perspectiva da estética nas organizações (STRATI, 2007) e nos Estudos Baseados em Prática (GHERARDI 2006), além da contextualização sócio-histórica da textura de práticas educacionais. A pesquisa é qualitativa e estética, sendo descritos três momentos de pesquisa: observação participante, entrevistas narrativas e dispositivo narrativo coletivo. A discussão versa sobre as noções de prática e de aprendizagem, sinalizando como característica da aprendizagem da docência a palidez estética, entendida como a carência de estímulos estéticos, artísticos e criativos na experiência dos pós-graduandos pesquisados.

Palavras-Chave: Estética nas organizações; Aprendizagem da docência; Formação docente; Docência em administração; Práticas educacionais.

PALIDEZ ESTÉTICA EN LA UNIVERSIDAD: INQUIETUDES ACERCA DEL APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA

RESUMEN

Este artículo trata de las prácticas de la dimensión pedagógica en el contexto universitario, específicamente aquellas dirigidas al desarrollo de profesores de educación superior. Sobre la base de un estudio empírico, el debate tiene lugar en el ámbito de la administración. El espectro

¹ Mestre em Administração.

² Professora e Pesquisadora da Escola de Administração (UFRGS) e do Programa de Pós-graduação em Administração (UFRGS).

teórico se basa en la perspectiva de la estética en las organizaciones (STRATI, 2007) y los estudios basados en la práctica (GHERARDI 2006), como la contextualización socio-histórica de la textura de las prácticas educativas. La investigación es cualitativa y estética, siendo descrita en tres momentos de investigación: observación participante, entrevistas narrativas y dispositivo narrativo colectivo. La discusión se centra en las nociones de práctica y aprendizaje, señalando como característica de la enseñanza del aprendizaje la palidez estética, entendida como la falta de estímulos estéticos, artísticos y creativos en la experiencia de los estudiantes de posgrado investigados.

Palabras clave: Estética en las organizaciones; Aprendizaje de la docencia; Formación docente; Docencia en administración; Prácticas educativas.

AESTHETIC PALLOR IN THE UNIVERSITY: CONCERNS ABOUT TEACHING LEARNING

ABSTRACT

This article deals with the practices of the pedagogical dimension in the university context, specifically those aimed at the development of teachers for higher education. Based on an empirical study, the discussion takes place in the field of administration. The theoretical spectrum is based on the perspective of aesthetics in organizations (STRATI, 2007) and Practice-Based Studies (GHERARDI 2006), as the socio-historical contextualization of the texture of educational practices. The research is qualitative and aesthetic, being described three moments of research: participant observation, narrative interviews and collective narrative device. The discussion focuses on the notions of practice and learning, signaling as characteristic of teaching learning the aesthetic pallor, understood as the lack of aesthetic, artistic and creative stimuli in the experience of the researched postgraduate students

Keywords: Aesthetics in organizations, Teaching learning, Teaching training, Teaching in management, Educational practices.

INTRODUÇÃO

A chamada para este dossiê especial da Revista Brasileira de Estudos Organizacionais (RBEQ) ocorre em momento propício, visto que, na atualidade, diversas descaracterizações tem sido realizadas por parte de representantes do Estado sobre a realidade das universidades públicas brasileiras. A reflexão sobre que tipo de universidade o Brasil e a América Latina precisam, nos questionamentos levantados pelos editores, se faz necessária diante de tantas informações ilusórias que abalam e distorcem a percepção pública sobre a comunidade acadêmica e científica.

Contudo, se por um lado devemos ferrenhamente defender o ensino público, de outro, talvez seja igualmente importante realizar um mea-culpa. Nos limites deste artigo, a proposta é que possamos nos questionar sobre como as universidades tem tratado uma importante face de sua própria configuração: as relações pedagógicas. A reflexão se desencadeia ao olharmos especificamente para o desenvolvimento de docentes para o magistério superior. A investigação sobre a trajetória de aprendizagem de discentes no período de pós-graduação revela aspectos particulares de cada sujeito, como a identidade e a profissionalidade docentes, todavia, nosso objetivo é poder compreender quais são as premissas básicas comuns que tem caracterizado e fundamentado esse processo na administração. Faz-se isso com dados derivados de pesquisa realizada no período de 2017 a 2019.

Entende-se que as universidades sejam espaços fundamentais para o desenvolvimento de recursos humanos de alto nível, no país. Da mesma forma, é correto afirmar que o mesmo nível de desenvolvimento profissional dedicado a diferentes profissões deveria ser de igual possibilidade para o desenvolvimento pedagógico. A legislação prevê que a formação do magistério do ensino superior ocorra nos programas de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado, conforme dispõe a lei n.º 9.394/96. A oferta curricular desse nível de ensino deveria apresentar-se estruturada de maneira a atender essa demanda, porém, como apontado por Pachane (2003), historicamente a formação para docência tem sido vista como uma atividade menor. Segundo a autora, há instalada uma cultura que desvaloriza a dimensão pedagógica, onde as atividades de ensino e pesquisa colocam-se como concorrentes no âmbito

institucional. Ainda segundo a autora, a avaliação de docentes a partir da produção de pesquisa faz com que ao processo de formação pedagógica seja atribuída menor importância.

Anísio Teixeira já falava de crise educacional no Brasil na década de 1950, sendo claramente um dos aspectos dessa situação a constante importação de técnicas, métodos e modelos estrangeiros, numa lógica aplicacionista que desconsidera questões sociais e econômicas particulares de cada contexto. (TEIXEIRA, 1953/1999). Na constituição da educação superior e criação das universidades brasileiras percebe-se o mesmo fenômeno, o que, de certa forma, instala a urgência de pensarmos e refletirmos sobre nossas próprias relações acadêmicas e pedagógicas na atualidade.

Joaquim, Boas e Carrieri (2013) discutem a docência em caráter precário, prática que tem se revelado comum no contexto universitário, trazendo que o estágio docente (ou estágio docência) é um espaço fundamental para o exercício da crítica e da reflexão, mas que tem se caracterizado pelo baixo aproveitamento por parte de pós-graduandos. Segundo os autores, isto ocorre pela falta de preparo pedagógico anterior, basicamente, resultante de lacunas institucionais que não dão suporte à aprendizagem de pós-graduandos em curso.

Como Botomé e Zanelli (2011) lembram, o estágio docente não deveria ser a única forma de promover a aprendizagem da docência nos programas de pós-graduação. Os autores também apontam que a preparação para atuação docente futura deveria ser realizada através de estruturação institucional, com o objetivo de possibilitar um desenvolvimento pedagógico e profissional adequado, com base no conhecimento científico e filosófico. Em concordância com Pimenta e Anastasiou (2003), compreende-se que a docência seja uma profissão, sendo também uma prática educativa para intervir na realidade social, através do que se entende por educação em uma comunidade ou sociedade. No mesmo sentido, vale o pensamento de Severino (2006) ao colocar que a formação cultural do sujeito depende de um processo de experiência que precisa ser vivenciado de forma auto-crítica.

Nos posicionamos a compreender sobre as questões pedagógicas em administração, com o aporte teórico dos Estudos Baseados em Prática e Estética nas Organizações, que será

sucintamente apresentado a seguir. Tal literatura, pretende-se como movimento dentro das Ciências Sociais que instiga o pesquisar sobre práticas do trabalho e do que ocorre no cotidiano das organizações, a partir do olhar estético e sensível. Considerando que a análise só pode ser realizada tendo em vista o contexto histórico-social, situado, após a breve revisão de literatura são apresentados aspectos do Ensino Superior dispostos em uma ideia de textura de práticas educacionais. Em relação à temática apresentada, focalizamos especificamente o aprender no e para o trabalho, onde a docência é entendida como prática.

Após o posicionamento teórico, são apresentadas as fases metodológicas do estudo empírico desenvolvido. A pesquisa é denominada qualitativa e estética, apresentada como três momentos do processo: observação participante, entrevistas narrativas e dispositivo coletivo. Os dados apresentados são fragmentos da totalidade do material empírico que dá base a este artigo, contudo, compreendemos como fundamental a discussão metodológica no todo.

Posteriormente, lançamos reflexões e indagações possíveis a partir do explanado. Adianta-se que a carência de estímulos estéticos, artísticos e criativos impera certa linearidade de ação (LOPONTE, 2013), sendo que a presente discussão traz a “palidez estética” como característica da aprendizagem da docência. Ou seja, a experiência humana concernente ao fenômeno tem se caracterizado pela falta de estímulos estéticos vibrantes e artísticos, pela aparente institucionalização de discontinuidades na aprendizagem da docência, e pelo empobrecimento dos processos de significação, marcados pelo “acinzentamento” da criatividade e da imaginação para a ação docente.

ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA E A ESTÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES

É diversa a gama de estudos em administração que tomam por base elementos como aprendizagem e conhecimento. A fragmentação das “grandes narrativas” tem dado espaço a diversos movimentos dentro das ciências sociais, possibilitando que novas e distintas formas de produção do conhecimento científico emerjam no campo. (SERVA, 2017). No Brasil, os Estudos Baseados em Prática (EBP) tem se disseminado como forma de olhar para a

administração e para a relação entre aprendizagem e conhecimento sob perspectivas não-dicotômicas e não-positivistas sobre tais fenômenos. (DAVEL, 2014).

Os EBP tem se caracterizado como um grupo de teorizações que vem na esteira das teorias culturais, após as diversas viradas (*culturalist turn, interpretive turn, etc.*) que ocorreram nas décadas de 1970 e 1980. De maneira simplificada, as teorias culturalistas compreendem elementos básicos das teorias sociais de maneira a ir além das usuais dicotomias mente-corpo, indivíduo-sociedade/grupo, estrutura-processo e ressignificando a noção de agência. Também são relevantes os questionamentos sobre o que se concebe como conhecimento, a acionalidade das linguagens e dos discursos, e os simbolismos. (RECKWITZ, 2002).

Para a administração, os EBP representam possibilidades teóricas e metodológicas que buscam superar a noção de organização racional, colocando em cheque a visão mentalista predominante no Ocidente. (GHERARDI, 2014a). Além disso, respeita-se a ideia de aprendizagem como processo, que no gerencialismo tem tipicamente sido associada à noção de mudança comportamental, à fatores econômicos e vinculada a uma ideia absolutista de “boa” para as organizações e para as pessoas. (ANTONELLO, GODOY, 2011).

Os “ramos” teóricos que compõem os EBP são essencialmente: abordagem cultural-interpretativista (COOK, YANOW, 1993) e estética (STRATI, 1992), aprendizagem situada (LAVE, WENGER, 1991), teoria ator-rede (LAW, 1992), teoria da atividade (ENGSTRÖM, PUONTI, SEPPANEN, 2003) e estudos dos ambientes de trabalho (SUCHMANN, et al 1999). Cada perspectiva citada traz em si peculiaridades, mas é sob a noção de prática que se torna possível a interlocução entre as diferentes dimensões dos EBP.

A prática, neste caso, é tratada no plano epistemológico, o que significa dizer que concebemos o conhecimento dentro de um modelo ecológico, que distribui a noção de agência entre humanos, objetos e elementos não-humanos. (GHERARDI, 2014b). Dispersos no espaço e no tempo, diferentes ações, atividades e dizeres de múltiplas pessoas compõem práticas (SCHATZKI, 2006), o que modifica a ideia de organização para um devir instável, composto de racionalidades contingentes e plurais (GHERARDI, 2014b).

A organização passa a ser vista em lógica processual-relacional, regida por princípios (emocionais, afetivos, culturais, etc.) e circunstâncias (políticas, econômicas, sociais, etc.) diversas. (WATSON, 2005). Voltamo-nos a observar as relações sociais entre sujeitos, num entrelaçamento de arranjos sociais e materiais, numa espécie de textura ou malha. (SCHATZKI, 2006; DUARTE, ALCADIPANI, 2016).

Segundo Gherardi (2006), quando falamos de processos de gestão do conhecimento, por exemplo, estamos nos referindo a processos de institucionalização dos saberes primariamente inscritos nos corpos. Logo, segundo a autora, quando tratamos da forma usual de conhecimento (*knowledge*), estamos nos referindo a algum tipo de resultado que tem por base os saberes das pessoas (*knowing*), que são colocados “em-ação” no saber-fazer do cotidiano e do trabalho.

“Ao articular o ‘onde’ do conhecimento, a maioria das abordagens baseadas em prática referem à sua natureza situada, sendo este último termo recorrente no vocabulário baseado em prática. O termo ‘situado’ indica que o conhecimento e seus sujeitos e objetos precisam ser compreendidos como produzidos juntos em uma prática temporal, geográfica ou relacionalmente situada.” (NICOLINI, GHERARDI, YANOW, 2003, tradução nossa).

Desta maneira, se concebe que os saberes se circunscrevem nos objetos e ambientes, moldando ações dos atores organizacionais, numa relação de afetação recíproca, que nem sempre estará explícita ou articulada no discurso. (GHERARDI, 2006; NICOLINI, 2012). Nas organizações, observar a dimensão estética, ou seu “lado sensível”, (STRATI, 1992, 2007, 2019) possibilita compreender como processos e ações do cotidiano das pessoas podem ser sustentados por elementos e percepções do conhecimento sensível.

A estética é uma disciplina do âmbito filosófico, usualmente definida como filosofia do Belo e da Arte (SHUSTERMAN, 2006), que discute a relação e a compreensão que temos com e do mundo (CAZEAUX, 2001). As faculdades sensoriais (visão, tato, olfato, paladar e visão)

constituem uma modalidade de conhecimento (CHAUÍ, 1994), uma forma de *knowing* estético, que se entrelaça também às dimensões subjetivas e tácitas do conhecimento humano (STRATI, 2003).

Para a análise organizacional, a estética encontra-se engendrada nas práticas, nos processos e relações organizacionais, remetendo-se a questões de *ethos* e verdade. (STRATI, 2007; GHERARDI, STRATI, 2014). Os elementos estéticos podem sustentar sistemas de significados e de crenças, segundo Hancock (2002), além de definir modos de ser e de fazer das pessoas em coletivos e organizações.

Por ser tratar de um outro ponto de vista ontológico³, é correto afirmar que a figura do administrador passa a ter menos centralidade nas investigações de teor estético, sendo valorizado o cotidiano e a dimensão relacional do fenômeno organizacional. Seguindo a ideia de conhecimento como algo que as pessoas fazem juntas (GHERARDI, 2006), a pesquisa sobre docência em administração torna-se uma investigação sobre como a aprendizagem e o conhecimento tem sido tratados nesta área, eliminando-se as categorizações que compartimentalizam diferentes “conhecimentos” referentes ao mesmo campo.

A literatura em administração tem explorado aspectos sobre como o gerencialismo tem se manifestado como modelo de aprendizagem (NICOLINI, 2003), e sobre a formação profissional de docentes em administração vista como dimensão complementar na pós-graduação (FISCHER, 2006). Relatórios como o da Unesco (2012) mostram os desafios que o país precisa enfrentar para aumentar o número de matrículas no ensino superior, ao mesmo tempo que se coloca fundamental que seja assegurada a qualidade da oferta. No campo da Educação, segundo Brzezinski (2011), ainda se tem uma visão de que a formação de professores deva ser discutida em cursos de licenciatura ou pedagogia, o que mostra a real necessidade de que o debate seja ampliado.

³Ainda que as discussões ontológicas sejam abordadas em menor grau pela perspectiva estética, a base filosófica dos Estudos Baseados em Prática se respalda na ideia de *Dasein*, ser-no-mundo, do pensamento de Heidegger e dos jogos de linguagens de Wittgenstein.

Aprender uma nova profissão é um desafio na sociedade contemporânea, pois observa-se que o conhecimento profissional tem sido regido por regras e valores cada vez menos estáveis nas comunidades profissionais. (GHERARDI, 2015). Inevitavelmente, a formação de professores acompanha esta tendência, diante também das políticas neoliberais, que reconfiguram a educação a partir das relações de mercado. (NÓVOA, 2017).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a prática educativa costumeiramente tem sido identificada como uma dimensão tecnicista do ensinar, que envolve uso e manipulação de materiais, e que prevê competências e habilidades que o docente precisa possuir para assegurar o sucesso da aprendizagem. Como colocam as autoras, superar a racionalidade técnica que embasa essa perspectiva torna-se possível quando elementos da subjetividade são levados em conta nas relações pedagógicas.

Pensando a partir da perspectiva da estética nas organizações, ocorre o que Strati (2007) chama de reificação de corpos.

“Com efeito, a maioria das pesquisas e análises publicadas na área das teorias da organização e dos estudos de gestão descreve o seguinte fenômeno bastante bizarro: assim que o indivíduo atravessa o limiar virtual ou físico de uma organização, ele é expurgado de sua corporeidade, de tal modo que resta apenas seu espírito.” (STRATI, 2007, p.12)

O que o autor pretende chamar a atenção é que a análise organizacional, e nos limites do presente trabalho também a discussão pedagógica, não deve subtrair o corpo, numa espécie de depuração da realidade. Com efeito, quando a lógica tecnicista é desafiada, se desfaz a segurança arraigada de crenças anteriores, encapsulada em forma de conhecimento tradicional, permitindo o acontecimento de novos ambientes e relações, arejados de novas ideias, evocações e estados emocionais. (DAVEL, VERGARA, GHADIRI, 2007).

EDUCAÇÃO COMO UMA PRÁTICA SOCIAL

Compreendendo a educação como uma prática social que resulta de uma textura de práticas educacionais, nosso olhar se volta também aos aspectos sociais e históricos que foram constituindo a atualidade. (GHERARDI, 2015). Da maneira afim, Pimenta e Anastasiou (2002) nos lembram que a prática é institucionalizada, ou seja, as formas de educar seguem a cultura e a tradição em vigor nas instituições de ensino, moldando a ação dos docentes, influenciando seus modos de pensar e de agir.

Quando tratamos de uma textura, interessa compreender quais são os principais atores que regem ou direcionam determinadas práticas. No caso da textura de práticas educacionais, podemos visualizar, pelo menos, quatro modos ou modalidades de práticas: (a) práticas que geram conhecimento, sendo os principais atores as universidades e instituições de pesquisa, (b) práticas regulatórias, onde entra o papel do Estado e de suas Agências, (c) práticas organizacionais, que são aquelas que se desenrolam em ambiente situado, podendo ser compartilhadas por diferentes organizações, neste caso, IES públicas e privadas, e (d) práticas de corpos profissionais, que exercem determinado controle e regulação sobre o conhecimento profissional, através de associações com mandatos de representação. (GHERARDI, 2015).

Há de se ter claro que mesmo que seja possível identificar modos ou modalidades de práticas, nem sempre essa distinção é clara ou precisa na realidade. Como afirmam Schmidt, Ribas e Carvalho (1989), a prática pedagógica pressupõe uma indissolúvel unidade na relação teoria-prática, respaldada em uma práxis social ampla, sendo possível a separação apenas no plano analítico-abstrato.

Da textura de práticas educacionais, cabe ressaltar aspectos de cada modo, que nos auxiliam a ter maior clareza a respeito do quão complexo é o processo de formação de professores para o magistério superior na atualidade.

Das práticas que (a) geram conhecimento, é relevante pensar que as universidades públicas brasileiras carregam no seio de sua história um misto de resistência com o anseio de

superação do atraso colonial que acompanha o Brasil. A história de constituição do ensino superior em nosso país, e da construção de universidades, remete à uma via de inúmeras iniciativas, relativamente recentes, que demorou a se concretizar em território brasileiro.

Na Idade Média, surge a Universidade de Bolonha, na Itália, e outras formas de universidade já eram existentes na Europa do século XIII. (MENDONÇA, 2000; BARRETO, FILGUEIRAS 2007). Até o século XIX, aos nascidos brasileiros as opções eram a Universidade de Évora e a Universidade de Coimbra, ambas em Portugal. Tal dependência na formação superior funcionava também como forma de controle exercida por aquele reino sobre o Brasil-colônia da época. (MENDONÇA, 2000).

Em solo brasileiro, a primeira atividade de ensino superior se instala em 1792, na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, possibilitando aos militares a formação em cursos de engenharia. A vinda da corte portuguesa ao Brasil, no ano de 1808, obriga circunstancialmente a criação de escolas de medicina, por exemplo, forçando a criação de cursos superiores nesta área, dada a inexistência de profissionais locais no período. (BARRETO, FILGUEIRAS, 2007).

Diversas foram as tentativas de criação de universidades no Brasil ao longo do século XIX, resumem-se algumas: as recomendações da Assembléia Constituinte de Lisboa ao Príncipe Regente D. Pedro, em 1821; os debates iniciados pelo deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, em 1823, período pós-independência; o projeto de lei dos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Carlos Pereira de Melo e Antônio Ferreira, em 1826; o projeto de criação da Universidade Pedro II, no Rio de Janeiro, elaborado pelo deputado José Cesário de Miranda, em 1842; e os projetos apresentados em 1847, pelo Visconde de Goiana, e em 1870 e 1871, pelo Visconde de Uruguai. Dessa longa trama, efetivamente é lançada a pedra fundamental da Universidade Pedro II no de 1881, no Rio de Janeiro. (BARRETO, FILGUEIRAS, 2007).

Destaca-se a influência dos pensadores do positivismo durante o período, que se opuseram à criação de universidades no Brasil da época, tal como Auguste Comte proclamou

“O positivismo está longe de negar que o ensino deva ser regulado, embora estabeleça que esta organização não é ainda possível, enquanto durar o interregno espiritual, e que, quando ela se tornar realizável, segundo o livre ascendente de uma doutrina universal, pertencerá exclusivamente ao novo poder intelectual e moral. Até lá, o Estado deve renunciar a todo sistema completo de educação geral.” (BARRETO, FILGUEIRAS, 2007, p.1786).

Menciona-se também que ao longo do período imperial do Brasil, as diferentes propostas de criação das universidades tinham como intuito, além da consolidação de um sistema de ensino superior, centralizar o poder e o controle do Estado sobre essas atividades. (MENDONÇA, 2000). No período da República Velha, após a dissolução do Império, as primeiras universidades são instaladas no Paraná (Curitiba, 1912), no Amazonas (Manaus, 1909), em Minas Gerais (Ouro Preto, 1892) e no Rio Grande do Sul (Porto Alegre, 1895). (BARRETO, FILGUEIRAS, 2007).

A partir da década de 1930 começam os primeiros movimentos de implantação de um sistema de pós-graduação no país, moldando-se a padrões europeus. O termo “pós-graduação” é utilizado formalmente nos anos 1940. (SANTOS, 2003). Também na década de 1940 ocorrem os acordos de cooperação entre Estados Unidos e Brasil, numa importação direta de saberes, tecnologias e princípios amplamente difundidos naquele país. (BARROS, CARRIERI, 2013).

Até este período, o modelo de universidades no Brasil seguia uma tendência francesa: a concepção napoleônica de universidades subordinava tal instituição ao Estado, e o desenvolvimento de pesquisa era ínfimo. (MOROSINI, 2009; MENEGHEL, 2001). A promoção da pesquisa em universidades brasileiras passa a receber estratégias específicas nos anos 1950, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (MOROSINI, 2009).

Ainda que a Universidade de Berlim e os princípios de Humboldt tenham sido concebidos em 1808, tal influência é percebida no Brasil apenas na Reforma Universitária de 1968. (MENEHEL, 2001; PEREIRA, 2008; MOROSINI, 2009). A partir desta, o modelo de normatização das universidades brasileiras mescla elementos de inspiração norte-americana, que buscam a racionalização e a departamentalização estrutural das instituições (MOROSINI, 2009) e elementos humboldtianos, como a associação entre ensino e pesquisa no processo de formação, e a relação integrada, prevista com certo grau de autonomia, entre o Estado e as Universidades (PEREIRA, 2008).

Nos anos 1980 e 1990, o Estado brasileiro enfrenta nova reconfiguração política e econômica, buscando remodelar a máquina burocrática. Segundo Meneghel (2001), a perspectiva de Estado interventor concebida na Reforma de 1968 não perdura, e a orientação neoliberal da década de 1990 leva o Estado a atuar como regulador do mercado. Ainda segundo a autora, essa mudança de papel atende a uma fase do desenvolvimento do capital, em que a promessa de modernização das universidades representava menor custo para o serviço público e melhora no atendimento da demanda de mercado.

Há hipóteses, de acordo com Sguissardi (2002), que apontam as influências de outros setores como definidoras dos movimentos internos às universidades, numa tendência internacional. Como o autor discute, a ideia de autonomia das instituições de ensino passa a ser substituída pela heteronomia, suprimindo a independência e a liberdade institucional à demandas de mercado e à agenda estatal.

De acordo com Chauí (1999), a nova reforma do Estado impele que as universidades mudem sua lógica estrutural: de instituições sociais passam para a lógica organizacional. Segundo a autora, mudam-se os princípios: enquanto instituição, toma-se como referência a própria sociedade como referência normativa e valorativa, insere-se em uma divisão política e social sobre a qual lhe cabe refletir e responder devidamente; na lógica organizacional adota-se uma perspectiva de instrumentalidade, em que a organização olha para si mesma, em um processo de competição com outras organizações semelhantes, cabendo-lhe gerir o próprio espaço e tempo, sem preocupar-se com as contradições sociais.

Proximamente relacionadas a este contexto estão as (b) práticas regulatórias, que segundo Gherardi (2015), legitimam e padronizam o conhecimento profissional através da ação do Estado e de suas agências de regulação. O foco deste modo de práticas aqui volta-se especificamente para a pós-graduação, por tratar-se do nível de ensino em que se prevê a formação docente, com destaque para a CAPES como agência reguladora e a lei n.º 9.394/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como marco regulatório de abrangência nacional.

Se o ensino superior já se constituiu tardiamente no Brasil, a pós-graduação ainda mantinha seu caráter colonial até a década de 1930. (VELLOSO, 2014). Na década de 1950, período em que se instaura intensa industrialização no país, é criada a CAPES. O objetivo inicial do órgão era o fomento da formação de pessoal no país, em nível superior, alinhado à política desenvolvimentista praticada na época. Posteriormente, em 1961, o desenvolvimento de universidades e a consolidação da pesquisa foram estimulados pelo Programa Universitário e pelo Serviço de Bolsas de Estudos, voltadas, por exemplo, ao aperfeiçoamento de professores e pesquisadores. (GOUVÊA, 2012).

A regulamentação da pós-graduação, e mesmo a diferenciação entre cursos *stricto e lato sensu*, ocorre no “Parecer Sucupira” (Parecer n.º 977 do Conselho Federal de Educação, de 03 de dezembro de 1965). Diversas questões foram apontadas com o parecer sobre a realidade do sistema de pós-graduação no país, dentre elas, já se colocava como necessária a estruturação da formação de professores para nível universitário. (NOBRE, FREITAS, 2017).

A CAPES tornou-se o órgão responsável por redigir os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), desde o ano de 1975. Cada plano tinha o intuito de estabelecer diretrizes a serem seguidas pelas universidades, de forma a consolidar a pós-graduação como um sistema nacional. O I PNPG (1975-1979), o II PNPG (1982-185) e o III PNPG (1986-1989) foram redigidos de forma a estabelecer, basicamente, um incremento quantitativo e qualitativo de pesquisadores e elevação da produção científica do país. (BRASIL, 1974, 1982, 1986). Nos três documentos, a formação de professores para o magistério superior sempre

aparece como um “calcanhar de aquiles” para o qual não se tem uma resposta institucional estruturada, tampouco uma política pública específica voltada para tal.

O IV PNPG não constituiu um documento público oficial, mas as ações da CAPES teriam voltado-se ao fortalecimento da base tecnológica, científica e de inovação, para a formação de docentes em todos os níveis de ensino e a formação de quadros profissionais para mercados não-acadêmicos. (BRASIL, 2005, 2010). Para os anos de 2011 a 2020, o V PNPG, a educação superior recebe menos atenção, sendo as ações direcionadas às necessidades do ensino básico. (BRASIL, 2010).

Mesmo com a elaboração dos PNPGs, as iniciativas de institucionalização de programas de formação de professores para o nível superior, integrados ou não à pós-graduação, não se concretizaram frente às demandas latentes do país. A própria Lei de Diretrizes e Bases, que é importante marco regulatório para a educação brasileira, pouco desenvolve a respeito.

Uma primeira concepção da LDB é formulada em 1946 pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, mas sem obter sucesso, a proposta volta a ser tocada novamente em 1952 em debate aberto com educadores do país. (TEIXEIRA, 1953/1992). Sem sucesso, a necessidade de regulação volta a ser discutida na década de 1960, e na Reforma Universitária de 1968. (MENEGHEL, 2001).

No período da redemocratização do Estado, na década de 1990, a LDB e outros decretos são promulgados. À sombra de um período pós-ditadura e de recente elaboração da Constituição de 1988, a LDB põe fim a um modelo único de universidade (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005), possibilitando que instituições privadas se estabeleçam de acordo com o que mercado passa a sinalizar (MENEGHEL, 2001).

Para se ter uma ideia da incidência da política neoliberal na expansão das universidades no Brasil, nos anos 1980 era 94 o número total de instituições de ensino superior (IES) no país, sendo apenas 19 no âmbito privado. Já nos anos 1990, a proporção era de 698 IES privadas de um total de 920; no ano de 1998, eram 764 IES privadas de um total

de 973 instituições. Na abertura neoliberal, a educação passa de direito constitucional a ser assegurado pelo Estado, para uma educação possível de ser acessada por quem puder pagar. (TREVISOL, TREVISOL, VIECELLI, 2009).

É massiva a proliferação dos cursos de administração no país, contribuindo para uma expansão constante das IES privadas no país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2001, 2015), no período de 2001 a 2015, a oferta de cursos de administração passou, respectivamente, de 1.205 para 2.107 cursos. Destes números, a oferta em IES públicas foi de apenas 166 e 296 cursos nos respectivos anos. Para se ter uma base de comparação, no mesmo período a sub-área de Filosofia e Ética em todo o país não atingiu uma centena de cursos no total da oferta, e o curso de Medicina atingiu em 2018 o total de 322 cursos ofertados em todo país (INEP, 2001, 2011, 2018).

A mesma tendência é observada na expansão dos cursos de pós-graduação. No ano de 1996, a área de ciências sociais aplicadas, na qual se inscreve a administração, participava em pouco mais de 8% do total de cursos de mestrado ofertados no país, passando para uma fatia de mais de 13% em relação ao total ofertado por nove áreas do conhecimento. Se na série histórica o percentual parece pequeno, o incremento da área de ciências sociais aplicadas foi de 371%, acima da média de crescimento da oferta, de 205%. (CGEE, 2015).

“É interessante assinalar, por outro lado, que a grande área de ciências sociais aplicadas apresentou uma mudança particularmente acentuada das participações relativas dos programas federais e particulares entre os anos de 1996 e 2014. Essa grande área é exatamente aquela em que houve a maior queda de pontos percentuais da participação dos programas federais e o maior ganho da participação dos programas particulares.” (CGEE, 2015, p.33)

As problemáticas da expansão voltam-se, notadamente, aos critérios de qualidade (ou de não-qualidade) que duvidosamente se estabelecem nesse cenário. Godoi e Xavier (2012) apontam as anomalias do produtivismo acadêmico, e tratando do empilhamento de artigos

científicos em análise latouriana, as semelhanças são tantas com a expansão dos cursos em administração, que torna-se possível acreditar que a formação de administradores, e mais recentemente, a de pós-graduados em administração, tem seguido a mesma lógica produtivista e acrítica. De acordo com os autores, o *mainstream* e temas “consagrados” em administração acabam servindo de âncora para a continuidade produtivista, concebendo um formato semi-acabado a ser seguido, predominantemente aceito na produção de conhecimento e no desenvolvimento de profissionais da área.

As (c) práticas organizacionais acabam sendo afetadas, de maneira que fenômenos que deveriam ser considerados anômalos ou inusuais passam a ser corriqueiros. Exemplo disso é o “professor coisificado”, termo que busca representar o que tem acontecido com o papel do professor nas organizações escolares. (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005).

Se a aprendizagem passa a ser intimamente relacionada com movimentos como o fordismo, a “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2003) precisa de “montadores”: os professores. Logo, a lógica organizacional utilitária torna-se predominante a ponto de “coisificar” toda a gama de processos os quais se desenvolvem no ambiente, tornando a educação análoga a um processo produtivo. Simbolicamente, a “educação-produção” produz diversos profissionais titulados, sem que necessariamente possa se dizer que tenha ocorrido um processo educativo e de formação competente. (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005).

Não obstante, a quantidade de docentes horistas é surpreendentemente alta, ou seja, há uma grande quantidade de “professores taxistas” (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005) que não trabalham os regimes usuais de 20 horas ou 40 horas semanais. Estes profissionais recebem por hora trabalhada na instituição, o que pode acentuar a precarização do trabalho docente, colocando a manutenção do vínculo empregatício acima do processo educativo. Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2010) mostram que no período de 2002 a 2008, mais da metade do total de docentes trabalhando em IES privadas no país eram docentes horistas.

Embora recentemente tenha se observado tendência de queda nos números de docentes horistas no âmbito privado, chama a atenção igualmente a proporção de profissionais que trabalham em tempo parcial no setor. Por definição, docentes em tempo

parcial trabalham 12 horas semanais ou mais (porém, menos de 20 horas) em uma mesma instituição, com reserva de 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos. No ano de 2017, temos os seguintes dados: 84.748 funções docentes trabalhando em tempo parcial, 69.808 funções docentes horistas e 54.886 funções docentes em regime de tempo integral. Os dados são apresentados em “funções docentes” por ser mensurada a quantidade de vínculos que um docente possui com uma IES. Isto significa que se um docente possui vínculo com mais de uma IES, o mesmo profissional conjuga mais funções docentes. (INEP, 2017).

O que se percebe é que há uma intrínseca relação entre a precarização do trabalho docente com a negligenciação da dimensão pedagógica. Como colocado por Ferrer e Rossignoli (2016), mesmo sob o contexto de precarização do trabalho docente, depreciação salarial e regulamentação instável de atividades, espera-se que o docente universitário: promova uma aula “criativa”, multimídia, e que dê conta de um enorme contingente de alunos; que a produção científica seja traduzida em bons indicadores na Plataforma Lattes; e que desempenhe funções burocráticas que antes não lhe eram devidas.

Já são observados resultados nocivos da “regularidade insana” do produtivismo acadêmico. Simões, Maranhão e Sena (2015) discutem o adoecimento de professores universitários sob a perspectiva da síndrome de *burnout*, assim como os estudos afins de Paiva, Gomes e Helal (2015) e Jeunon et al (2017). Embora os estudos citados não sejam clínicos ou de diagnóstico, ambos sinalizaram em seus resultados a pré-disposição ao adoecimento dos docentes por algum tipo de exaustão. Semelhantes são os resultados dos estudos de Souza et al (2010) e Silva e Vieira (2015) com estudantes de pós-graduação.

Como mencionam Corrêa e Ribeiro (2013), não se trata de pensar a formação pedagógica como uma solução à todas as problemáticas de um sistema de educação superior, mas de cultivar a valorização do ensino. Concorde-se com Veiga (2014) que o esforço deve partir de professores e também de movimentos institucionais, para incentivar iniciantes na profissão docente a reconhecerem a importância do desenvolvimento pedagógico.

Sobre as (d) práticas de corpos profissionais, há um ponto de atenção colocado pelo Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em que o artigo n.º 93 dispõe: “O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional”. Há nessa prerrogativa uma certa diferenciação da profissão docente, como uma fundamentação no conhecimento empírico, que foge da regulação do conhecimento específico como em outras profissões liberais, como vemos pela existência de conselhos de medicina, de farmácia, e de vários outros.

Podemos traçar algumas perspectivas sobre o que essa impossibilidade gera, uma delas é a mobilização sindical dos professores.

“Como a escola em todos os níveis está eivada pela burocratização, enfraquecida pela degradação salarial, desnordeada pela crise dos ideais pedagógicos e a própria dúvida em torno da validade humana e social do saber, - é preciso estabelecer esforços paralelos de ação e reflexão. Isto é: esforços que partam de fora da organização das escolas mas visem principalmente ao que se passa dentro delas. Entre tais esforços, avultam as associações docentes.” (CANDIDO, 1980/2003, p.214)

Vemos a articulação de diferentes associações da categoria profissional, de abrangência mais localizada como sindicatos que reúnem associados de algumas instituições, ou de pequena região geográfica, e algumas maiores de cobertura nacional. Deste último caso, podemos destacar o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES Federação).

Há diversas perspectivas a respeito do que e quem esses movimentos representam, inclusive contrastantes entre si. Ridenti (1995) vê que a ANDES (sigla utilizada anteriormente pela ANDES-SN) sendo constituída por professores do funcionalismo público, constitui um sindicalismo de trabalhadores de classe média. Já Candido (1980/2003) é explícito ao tratar

que todos os professores constituem uma massa, é que a visão aristocrática dos professores universitários em relação aos docentes da educação básica se decompõe com o processo de proletarização do trabalho docente, que ocorre junto a instalação do produtivismo nas universidades. Cabe colocar da análise de Vergara (2003) a tendência à burocratização de órgãos como a ANDES.

“O sindicato tem sido historicamente um local de expressão das correntes políticas, se bem que hoje dentro do ANDES há uma tendência à cristalização das posições e um certo "pacto" entre as correntes políticas, o que pode levar à burocratização da entidade. Na prática isso significaria a incorporação de critérios de proporcionalidade na composição da direção nacional e nas demais instâncias de deliberação do movimento, o que de fato ainda não ocorre. O que se quer assinalar com a expressão de diversidade de expressão política é a capacidade de realizar o debate amplo e democrático sobre todos os assuntos que movimentam o cotidiano da universidade e da sociedade. Há uma forte tendência de desqualificação do debate ideológico, político e sindical, em razão de uma atitude mais pragmática de alguns dirigentes, no sentido de atender às exigências colocadas pelas transformações recentes no mundo do trabalho e na educação.” (VERGARA, 2003, p.114)

A emergência desses movimentos que buscam representatividade política e social sinaliza, já em 1989, na perspectiva de Nóvoa (1989) sobre a falta de autonomia do grupo profissional perante o Estado. Ou seja, nas IES públicas a estatização da profissão docente limita a autonomia do corpo profissional, e conseqüentemente, do desenvolvimento de um conhecimento prático-profissional sólido, e nas IES privadas a situação análoga é a submissão profissional às relações de mercado, como já tratamos do produtivismo acadêmico.

Do campo da Educação, vemos distintas iniciativas que exploram algumas das diversas faces da docência enquanto profissão. Termos como profissionalidade, profissionalismo, identidade profissional, profissionalização (AMBROSETTI, ALMEIDA, 2009; PANÇARDES, 2010; GORZONI, DAVIS, 2017) e até mesmo profissionalismo (PANÇARDES, 2010) constituem

conceitos chaves nas pesquisas do campo, variando a ênfase de investigação de aspectos subjetivos à político-organizativos.

Frente à polissemia de perspectivas e da complexificação dos processos que envolvem a docência no nível superior, parece ser mais adequado desenvolver perspectivas e debates a partir da noção de pedagogia universitária entendida como “a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (MOROSINI, 2006, p.58), com o intuito de contemplar processos de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade. Tratar da formação de professores deve contemplar a reflexão sobre as formas de conhecimento vigentes, sobre valores éticos e sociais, e formação para além da sala de aula. (MOROSINI, 2006).

Observa-se que há uma vasta gama de discussões sobre o Ensino Superior, mas que os debates não voltam-se ou não alcançam a reflexão sobre qual pedagogia tem sustentado esse nível de ensino. Ao menos quatro pontos merecem atenção frente aos desafios político-pedagógicos das universidades na contemporaneidade: (i) o docente como intelectual público, que deve perceber em seu trabalho aspectos sociais e políticos, sendo protagonista do ato pedagógico; (ii) o conhecimento social, como superação da dicotomia entre conhecimento científico e não-científico, num resgate dos saberes do cotidiano e do aspecto humano nas relações educativas, (iii) a inovação pedagógica, no sentido de ação em um patamar de transição paradigmática, objetivando o rompimento com paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa; e a (iv) avaliação institucional que permita o repensar da própria instituição, e a construção de projetos político-pedagógicos que valorizem as singularidades de cada ambiente universitário. (MOROSINI, 2006).

Diante dos vários aspectos e fenômenos apresentados, compreendemos que a aprendizagem de uma profissão não é apenas um desenvolvimento cognitivo, mas um complexo processo social (BRANDI, ELKJAER, 2011) que se realiza em uma ecologia de práticas (GHERARDI, PERROTTA, 2014). A investigação sobre a trajetória de aprendizagem de discentes no período de pós-graduação revela aspectos particulares da identidade profissional e da profissionalidade docente de cada sujeito, todavia, nosso objetivo é poder compreender quais são as premissas básicas comuns que tem caracterizado e fundamentado

esse processo na administração. Ao mesmo tempo, entendemos que assim se contribui para pensar a administração semelhante ao que Aktouf (2005) sugere para o futuro das escolas de administração: a formação de administradores e de pesquisadores, incluímos aqui os docentes, voltados à perspectiva social, que sejam agentes de mudança, que fujam do conformismo e da alienação e que busquem exercitar a criatividade em suas práticas.

PESQUISA QUALITATIVA E ESTÉTICA

A pesquisa realizada, como mencionado anteriormente, embasa este artigo e originalmente se desenvolveu em três momentos: observação participante conduzida por roteiro de pesquisa empática (STRATI, 2007), entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2000) e realização de dispositivo narrativo coletivo (CZARNIAWSKA, 1998). Os dados e análise apresentados na próxima seção serão frações da íntegra, referindo-se, contudo, à integralidade dos três momentos de pesquisa.

Ainda que a tradição positivista mantenha-se predominante nas pesquisas de *business* e administração, como discutem Cassel, Cunliffe e Grandy (2018), optamos por desenvolver a pesquisa qualitativa fundamentada em uma filosofia pós-positivista. Segundo Kincaid (2012), tal postura nos faz compreender sistemas teóricos como fragmentários, sensíveis, afetados pelo contexto de pesquisa, numa constante que aproxima ciência e a reflexão filosófica, onde critérios de verdade baseados na aplicação pura da lógica não se tornam adequados. Também entende-se que além da dissolução da dicotomia teoria e prática, a noção de método não é assumida como objeto científico “fechado” pronto para ser aplicado.

O primeiro momento de pesquisa se caracteriza como observação participante, tendo como base um “roteiro” (Quadro 1) para condução da pesquisa empática. A proposta de pesquisa estética proposta por Strati (2007) pretende combinar elementos ditos objetivos ao processo de reflexividade inerente ao processo de pesquisar. O autor traz para a análise organizacional a possibilidade de reflexão que não está necessariamente calcada na racionalidade, mas permite que elementos como a imaginação, a criatividade, as emoções, façam parte do pesquisar e do entendimento que se pretende alcançar.

Quadro 1: Conduzindo a pesquisa empática.

<ul style="list-style-type: none"> • Disposição do pesquisador de “empatizar” 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificação com o Outro * Ativação das faculdades perceptivas ou sensoriais
<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de coleta de conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> * Auto-observação * Intuição * Analogia * Reviver a experiência na imaginação
<ul style="list-style-type: none"> • Definição da situação de empatia 	<ul style="list-style-type: none"> * Verificação da hipótese * Compartilhamento da experiência * Observação participante imaginativa
<ul style="list-style-type: none"> • Arquitetura e estilo da descrição 	<ul style="list-style-type: none"> * Texto aberto
<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto dominante do processo heurístico 	<ul style="list-style-type: none"> * Cognitivo * Estético * Emocional

Fonte: STRATI (2007, p.116): “Os componentes da compreensão empática da organização”.

Durante um semestre letivo, observei e participei de encontros de uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A temática da disciplina tratava de ensino-aprendizagem e da formação de professores em administração. As aulas eram semanais, com média de participação de 12 alunos por encontro. A turma era composta por discentes em diferentes momentos de curso, tanto do curso de doutorado quanto de mestrado acadêmico.

As questões iniciais que acompanharam o período versavam sobre como e quais elementos estéticos poderiam se fazer presentes na aprendizagem da docência. Toma-se

como ponto de partida que a estética organizacional possa funcionar como um “espelho”, nas palavras de Strati (2007), para o qual devemos não apenas olhar, mas dispor todas as faculdades sensoriais como meio para compreender o que ocorre no cotidiano das pessoas em práticas e no trabalho. Como o autor coloca, os diversos elementos do nosso dia-a-dia estimulam nossa percepção sensorial e estética independentemente de nossa escolha.

É importante destacar que o ato de observar tem uma característica que é intrínseca a essa forma de pesquisar: observar sempre está ligado a participar. Mesmo que o pesquisador não se expresse verbalmente, não participe das discussões ou busque manter determinada distância em relação a quem e o que observa, há pelo menos dois aspectos que quebram a suposta neutralidade pretendida. Um deles é a própria presença do pesquisador em campo, que altera o *ethos* inicial, mesmo que ao longo do tempo em campo sua presença passe a ser “naturalizada”.

Outro aspecto é que costuma-se associar a participação a um estar junto de ações em gerúndio: estar junto falando, estar junto fazendo, estar junto discutindo, mas nenhuma dessas formas de estar precisa ser efetivamente realizada pelo pesquisador se ele estiver presente no ambiente, como diz Strati (2007), com a percepção sensorial “ativada” e com a imaginação ativa. O participar também ocorre na dimensão imaginativa, como costumamos dizer: colocar-se no lugar do Outro. A experiência revivida na imaginação não será idêntica, mas permite recuperar experiências, memórias, percepções, para compreender o Outro (STRATI, 2007), sem que esse Outro seja algo exótico a ser descoberto e descrito, mas um semelhante, com crenças e significados próprios (DENZIN, LINCOLN, 2005).

A observação participante a partir do roteiro de compreensão empática (Quadro 1) nos permite estabelecer durante o processo de pesquisa pontos de diferenciação analítica a respeito do que conhecemos em campo. Mesmo que estejamos explorando a dimensão imaginativa, esta sempre estará ligada a determinada referência teórica, como, neste caso, o conhecimento sensível e as percepções estéticas. Esse modo de pesquisar converge para a forma de aprendizagem que consideramos como adequada para a formação pedagógica: relacional, social, processual, e que leva em conta diferentes “faces” do conhecimento.

Pode parecer inusual que aspectos como a imaginação sejam tratados de forma incorporada aos processos de pesquisar, contudo, possíveis divergências sobre a plausibilidade ou cientificidade desta abordagem convergem para a discussão sobre a adequação dos métodos quantitativos e qualitativos. A dicotomização, em si, pleiteia os critérios de verificação e verdade que sejam “mais corretos”, embora tal celeuma perca sentido quando percebemos que: à indiferença do método, a dimensão imaginativa é inerente à condição humana; os processos de disseminação do conhecimento científico são afins para diferentes abordagens; o alinhamento teórico-metodológico subjacente à mensagem científica que se deseja propagar independe da opção metodológica, ou seja, uma pesquisa pode ser bem ou mal avaliada seja quantitativa ou qualitativa. (STRATI, 2000, 2007).

O processo de observação possibilitou importantes percepções sobre o relacionamento interpessoal dos pesquisados, a relação professor-aluno, a relação pesquisador-pesquisados, e sobre como as pessoas se relacionam com o ambiente de aula. Contudo, essa fase mostrou-se insuficiente para contemplar os objetivos do trabalho, dado que a não-articulação via discurso da dimensão estética (GHERARDI, 2006; STRATI, 2007; NICOLINI, 2012) revelou-se como “face oculta” do processo de pesquisar.

O segundo momento de pesquisa foi desenvolvido no sentido de revelar toda essa dimensão ainda latente através da realização de entrevistas narrativas.

Entrevistar é uma forma básica de pesquisa, uma forma de compartilhar e de construir conhecimento através das histórias que as pessoas contam. Através de enredos, as pessoas dão uma sequencia lógica às suas experiências, dando forma às vivências. (SEIDMAN, 2006). Explorar narrativas não se trata apenas de coletar dados, mas de tornar visíveis (CZARNIAWSKA, 1998) diferentes relatos em sua particular riqueza (CHASE, 2005).

As entrevistas narrativas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), são realizadas a partir de roteiros que dão certa maleabilidade ao processo. Como sugerem os autores, as questões elaboradas a respeito de determinadas temáticas devem funcionar como disparadores que direcionam o assunto a ser relatado pelo pesquisado, mas sem que informações adicionais sejam descartadas. O roteiro de pesquisa elaborado buscou

contemplar três dimensões do processo de aprendizagem da docência: estágio docente, suporte institucional ao aluno e percepções sobre práticas da docência.

Foram realizadas 12 entrevistas com alunos do PPGA, com alguns pesquisados os quais também estiveram presentes no período de observação participante. Também procurou-se equilibrar no conjunto de pesquisados a proporção de gênero, de área de pesquisa e de momento em curso. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas pelo pesquisador e revisadas pelos pesquisados. A análise de dados de teor interpretativo buscou compreender a realidade dos entrevistados (GIL FLORES, 1994), com atenção a significações que as pessoas constroem a partir do espaço que a própria narrativa possui nas relações humanas (SPARKES, SMITH, 2008).

É relevante mencionar que o período de entrevistas ocorreu após a realização de uma entrevista-piloto. Jovchelovitch e Bauer (2000) apontam a necessidade dessa etapa para uma apropriação metodológica adequada, onde uma primeira entrevista mostra se as questões que funcionam como disparadores em um roteiro estão adequadas aos objetivos de pesquisa.

A entrevista narrativa direciona temáticas, porém, outras questões que possam emergir durante o processo de entrevista e que se mostrem relevantes também podem ser tratadas. Nesse ponto a disposição estética do pesquisador confere uma característica diferencial ao processo de entrevista (STRATI, 2007). Além do que o pesquisado traz em seu discurso, são importantes as manifestações corporais de quem fala: as expressões faciais, os gestos, o volume de fala, os olhares, a postura enrijecida ou confortável, que, dentre vários outros, funcionam como indicadores de ênfase durante o relato. Uma vez consciente dessas expressões que acompanham o discurso, o pesquisador pode guiar os momentos de pesquisa a partir dessas indicações, que auxiliam o processo interpretativo.

Para o processo de análise dos dados, foram criadas categorias analíticas a partir dos relatos dos pesquisados. Foram empregados como unidade de análise elementos dos relatos entendidos como comuns às trajetórias do conjunto de pesquisados, mesmo aqueles que não tenham sido mencionados com maior frequência. Por exemplo: a primeira categoria de análise trata do “Ingresso na Pós-Graduação” mesmo que esse momento ou fase de vida não

tenha sido relatado com ênfase por todos os pesquisados, mas, que é um aspecto necessariamente comum ao todo. Seguindo a mesma logicidade, foram criadas as categorias subsequentes permitindo a afluência da literatura existente e a reflexão pertinente ao fenômeno em questão.

Das entrevistas narrativas, o principal norteador de interpretação e análise voltou-se às noções teóricas de prática e aprendizagem, tornando propício tratar de aspectos que revelam tanto questões subjetivas e identitárias dos pesquisados, quanto características gerais do que chamamos de aprendizagem da docência, ou seja, do processo de aprender uma prática.

Um terceiro e último momento de pesquisa ocorreu antes do fechamento da análise das entrevistas narrativas. Embora o segundo momento tenha proporcionado satisfatória abundância de dados, e, conseqüentemente, de reflexões, alguns aspectos ainda poderiam ser explorados no sentido de avaliar a amplitude de algumas problemáticas.

O dispositivo narrativo coletivo é uma abordagem metodológica, segundo Czarniawska (1998), que possibilita tratar de narrativas com número variado de pessoas reunidas em grupo. A ideia de dispositivo, segundo a autora, é menos específica que a noção tradicional de método, pois se trata de uma forma de pesquisar que é maleável: são variáveis os números de pessoas, de perguntas, e de tempo dedicado à realização, adequados particularmente para cada pesquisa.

A realização do dispositivo coletivo se embasa na ideia de que os enunciados de grupos são construções discursivas, nas quais o arranjo se constitui em base heterogênea, ou seja, os participantes se co-legitimam reciprocamente ao participar do processo de construção. (GHERARDI, NICOLINI, 2014). Esta etapa de pesquisa foi necessária para compreender quais das problemáticas identificadas nas entrevistas individuais eram, de fato, preocupações coletivizadas.

O dispositivo coletivo foi realizado com alunos de uma disciplina do PPGA da UFRGS, que tinha como temática central a discussão sobre modos de saber e de pesquisar na Ciência.

O encontro teve a presença de 10 alunos, dos quais, apenas dois pesquisados também participaram dos outros momentos de pesquisa. A discussão foi incentivada a partir de algumas questões da literatura e outras advindas do campo de pesquisa, estendendo-se por um período aproximado de 2 horas e 30 minutos.

A opção por uma abordagem coletiva também possibilitou que os discentes pudessem refletir de uma maneira espontânea, de forma distinta do que ocorre nas entrevistas individuais, onde o jogo de perguntas e respostas entre pesquisador e pesquisado se coloca implicitamente impositivo. (SEIDMAN, 2006). No discurso coletivo, os sujeitos tomam posições (GHERARDI, NICOLINI, 2014), onde o que é compartilhado se sobressai ao que é particular do indivíduo. A corporeidade percebida e valorizada pela perspectiva estética, é, neste caso, fundamental para compreender como ocorre a articulação e a negociação entre sujeitos, assim como, as sinalizações de atingimento do entendimento mútuo.

Sobre o decorrer do processo de pesquisa, o terceiro momento possibilitou o destaque de algumas questões, que, mesmo aparentes nas entrevistas narrativas individuais, mostraram-se de maior peso em relação aos desdobramentos da aprendizagem da docência. No que se refere à conjunção de três diferentes modos de pesquisar, tornou-se possível compreender que a noção de método deve ser uma questão performativa tal e qual a ação humana o é. Mesmo com a adoção de três perspectivas metodológicas, diversas outras questões que não eram contempladas pelos objetivos de pesquisas surgiram em campo, o que mostra o quanto o conhecimento que produzimos é fragmentário diante da complexidade de relações e de práticas que se apresentam enactadas no cotidiano.

Especificamente para a administração, toma-se como fundamental a percepção de que a noção de método co-depende de um aprofundamento do espectro teórico que dá base ao processo investigativo. A conjugação de diferentes modos de pesquisar é possível, sinalizada a partir dos próprios elos e interrogações sinalizados pelo campo. Consequentemente, teoria e método não deveriam ser tratados de forma desmembrada, mas como elementos de um mesmo processo aos quais se atribui algum grau de co-dependência, possibilitando um real alinhamento teórico e epistemológico.

NARRATIVAS E ESTÉTICA DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA

Diversos são os pontos que poderiam ser discutidos sobre o processo de aprendizagem da docência, e dentro do que estamos delimitando nosso olhar neste artigo, damos preferência aos aspectos que tem relação mais próxima com a temática do dossiê: as possibilidades e problemáticas para as universidades no Brasil e na América Latina. As falas de pesquisados apresentadas a partir deste momento correspondem ao material empírico do segundo momento de pesquisa discutido na seção anterior.

Convém começar sob a ótica de Lopes e Borges (2015), que discutem o currículo de formação de professores em perspectiva da psicanálise lacaniana: ao invés de completudes que beiram utopias, devemos conceber o sujeito por aquilo que falta em sua essência. Por conseguinte, iremos perceber que a aprendizagem da docência, no contexto pesquisado, é marcada por uma série de discontinuidades, diferentes faltas que vão se acumulando ao longo do processo.

Talvez seja necessário que as universidades resgatem e reestabeleçam elos mais próximos junto às comunidades nas quais estão situadas. Mesmo com a expansão do ensino superior, a pós-graduação ainda é um estrato do sistema educacional acessado por uma pequena parcela da população, resultante de uma visível estratificação social. Da mesma forma, entre a graduação e a pós-graduação existe uma certa intermitência, um desconhecimento sobre a vida acadêmica, como vemos nas falas de dois entrevistados.

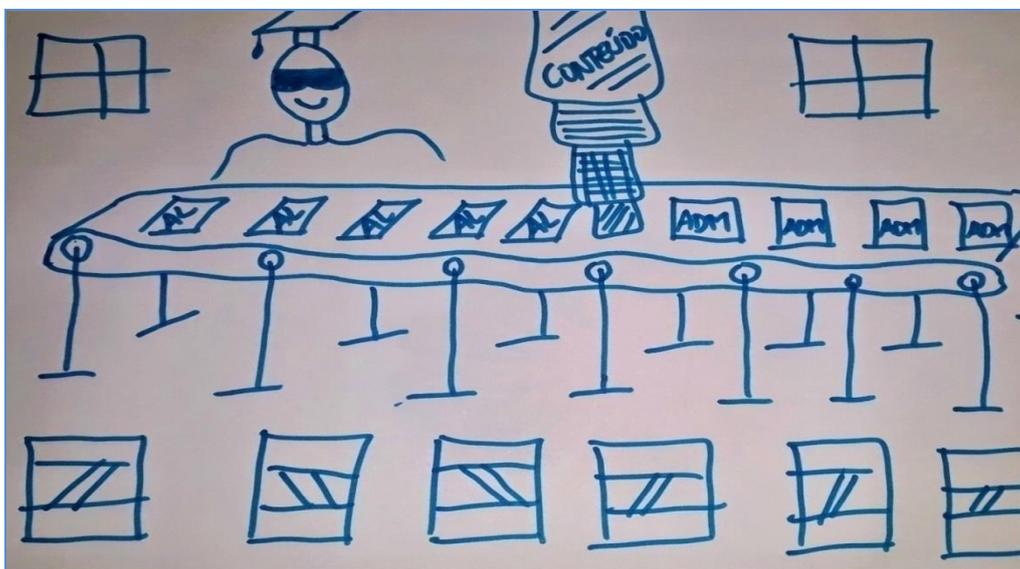
“[...] a gente entra [na pós-graduação], sai da graduação com uma experiência e entra no mestrado achando que é mais ou menos da mesma forma, mas não é da mesma forma, é muito diferente, muito mais profundo, muito mais complexo do que a gente acha e exige uma maturidade muito maior.” E9, dados da pesquisa

“[...] parece que na pós a gente tem que ir lidando com as coisas conforme elas vão vindo, assim, nos seus ombros [...]” E1, dados da pesquisa

Nesse contexto, as diferentes práticas de uma mesma textura de práticas educacionais entram em choque. No período de observação participante, uma atividade proposta tornou visível essa dissonância. A atividade consistia em responder a uma pergunta, que tratava sobre a temática de ensino-aprendizagem, através de um desenho. Entre dúvidas e surpresas, a atividade gerou uma rica reflexão por parte daquele coletivo, como vemos no exemplo de um dos pesquisados (Figura 1) que tratou de representar a formação gerencialista no campo.

Alguns desenhos elaborados utilizavam-se também de palavras, outros se assemelhavam à fluxogramas, e tratavam de questões mais gerais da relação professor e aluno, quanto questões mais específicas do ambiente escolar e da utilização de tecnologias. De forma geral, os desenhos formam uma coletânea de experiências vividas, atravessando um limiar de imagens descritivas, mas que intuitivamente visavam explicitar algum aspecto considerado importante ou crítico para a questão norteadora proposta.

Figura 1: Desenho “A Fábrica de Administradores”.



Fonte: elaborado por um dos pesquisados.

Ainda sobre a atividade de desenho, o exercício da criatividade parece se mostrar cada vez mais incompatível com a pós-graduação. Como apontado por Grillo e Fernandes (2003), para o professor de cada nível do ensino, diferentes saberes vão sendo aceitos. O ato de

desenhar mostrou-se antagônico às práticas de pós-graduação, ao mesmo tempo que gerou discussões a respeito de como saberes tão elementares acabam ficando esquecidos ao longo da trajetória educativa. O estímulo estético passa a se tornar necessário, e ao mesmo tempo permitido, apenas para as disciplinas que lidam com as artes, por exemplo, ao invés de ser considerado como importante dimensão de formação e do conhecimento humano.

Os alunos de mestrado e doutorado estabelecem suas prioridades, de modo geral, de acordo com o que as pesquisas demandam. Replica-se continuamente um cenário que prevê a primazia da pesquisa, na forma de dissertações e teses e da publicação de artigos científicos, como vemos nos relatos.

“A gente é muito cobrado para as disciplinas pela área de concentração, a gente é muito cobrado pra dedicação das disciplinas, pra aprender aquele conteúdo, aquele conceito, meio que aprende pra gente, parece, não é um aprender pra compartilhar.”
E4, grifo nosso, dados da pesquisa

“[...] e aqui... a gente fica tão focado nas questões do mestrado, da sua pesquisa, que o resto acaba ficando em segundo plano.” E11, dados da pesquisa

A partir desses pontos, talvez se faça necessário que as universidades pensem a si próprias, sobre que tipo de conhecimento tem sido disseminado a partir das práticas institucionais. A primazia do currículo de pesquisa significa, simbolicamente, que esta é a dimensão mais importante. Uma real prática interdisciplinar, institucionalizada, procuraria tratar de integrar os diferentes saberes, de forma a oportunizar um encadeamento das atividades de ensino e de pesquisa, sem deixar de mencionar as atividades de extensão. Isaía (2003) já apontou que as estruturas organizacionais das IES não favorecem o partilhar de experiências, sendo que não configura fato novo esse diagnóstico na atualidade.

A docência acaba se caracterizando como uma certa forma de empirismo, além da formação de um referencial pedagógico alicerçado por saberes de pesquisa. Como vemos a

seguir, também passa a se associar a teoria com a pesquisa, e a docência com a prática, um desmembramento de atividades que em seu âmago são unas.

“E aí como agora eu tô bem preocupada, por exemplo, com os assuntos do doutorado, enfim, parece que essa parte da docência: ‘Ah, vamos empurrar um pouquinho pra frente!’, lá no meio do doutorado a gente começa a pensar nisso.” E1, dados da pesquisa

“As vezes tem essa questão do professor-pesquisador, que é aquele que acaba muito focado nessa parte [...]de certa forma senti que aconteceu com professores pontuais, que se distanciaram da prática, né, que focaram muito na pesquisa, e de certa forma, quando são abordados os assuntos na sala de aula não tem essa capacidade relacional [...] E9, dados da pesquisa

Da percepção dos discentes sobre o apoio institucional ao processo de aprendizagem da docência, vemos uma série de nuances que assinalam, em relação ao todo, certa inexatidão sobre os processos referentes aos cursos de pós-graduação, assim como manifestações que indicam pequena margem de atuação ou de pro-atividade para o desenvolvimento docente. Temos

- a) a manifestação consciente dos discentes sobre a falta de disciplinas que tratem dos saberes pedagógicos:

“Dentro do curso a gente não tem nenhuma disciplina pedagógica. No limite, não sei se todos os alunos vão concordar comigo [...] a gente precisaria uma disciplina de pedagogia ser obrigatória hoje.” E3, dados da pesquisa.

- b) a dificuldade de perceber a carreira docente tendo como lócus de formação a pós-graduação:

“Então, tem que ver se a pessoa tem o objetivo de ser professor ou não, às vezes a pessoa tá fazendo doutorado, não ganha bolsa e não quer fazer estágio, não quer ser professor, só tá pelo conhecimento, quer aplicar o conhecimento de outras formas.” E12, dados da pesquisa.

c) a falta de atividades que oportunizem desenvolver a reflexão teórico-prática da docência:

“[...] Um aluno sai aqui do doutorado mas nunca deu uma aula, ele provavelmente vai tá aprendendo a dar aula quando ele já for um doutor, são coisas que a gente vai adquirindo ao longo do tempo que é só vivenciando. E se eu não tenho a oportunidade de vivenciar isso, de carteira assinada, ou de uma aula, participando, a universidade tem que oferecer de alguma forma, acredito, um espaço que eu possa treinar, dizendo assim, que eu possa praticar, que eu possa discutir, que eu possa aprender com os meus colegas, até mesmo entre os alunos.” E5, dados da pesquisa.

d) a falta de espaços institucionais para a aprendizagem da docência:

“Mas eu acho que não, acho que o PPGA não nos prepara para a docência. Eu tive essa experiência no estágio com uma professora que prepara pra docência, mas o programa em si...” E4, dados da pesquisa.

“Eu acho que o PPGA, ...não me parece, eu posso tá sendo ingênuo de falar isso porque não conheço, mas pelo menos as informações que chegam até mim, nesse período que estou no programa, é que, assim, não percebo que há um esforço claro do PPGA em formar docentes.” E10, dados da pesquisa

e) a desvalorização institucionalizada do desenvolvimento pedagógico:

“[...] porque tu vê um bando de pessoas, tu cria um bando de pesquisadores que não querem saber disso, e acabam tendo que dar aula.[...] A gente tem uma dificuldade de dar importância pra esse processo mais educativo e de docência, acaba que vai sendo deixado pra segundo plano por todo o processo, pela maioria das pessoas, são algumas exceções só desse número.” E11, dados da pesquisa

Da mesma forma, toma-se o cuidado de compreender que nas entrevistas, os discursos particulares de cada pesquisado podem se basear nas narrativas que circulam em uma determinada prática (CZARNIAWSKA, 2004), o que significa que levantar as problemáticas não irá necessariamente se traduzir em comprometimento ou engajamento dos atores quando da mudança de cenário. Contudo, por outro lado, as narrativas que se instalam junto às práticas também manifestam algum tipo de recorrência. Podemos dizer que essa fala coletiva e que compõe um discurso sobre a prática, aponta para uma omissão crônica do debate sobre a docência no âmbito institucional: uma falta que ao longo do tempo se tornou institucionalizada.

Como Correa e Lourenço (2016) colocam, desenvolver identidades docentes tem uma ligação com as noções de espaço, tempo e poder, mesmo antes da inserção profissional. Sob essa perspectiva, a ênfase em tempos cronológicos que organizam a demanda dos pós-graduandos “roubam” o tempo-espaço dos processos de significação, o que porventura resulta em identidades docentes frágeis. Ou seja, entramos despreparados para a pesquisa e saímos despreparados para a docência.

O estágio docente se configura como um dos possíveis, ou únicos, espaços para se tratar da docência. Porém, do contexto observado, há uma tendência à realização de atividades burocráticas. Disso se depreende que o estagiário docente em poucos momentos torna-se, de fato, professor. É como se a experiência em estágio proporcionasse uma experiência ilegítima, baseada nos materiais e nos conteúdos que outro docente compôs e organizou originalmente para a disciplina.

A partir das percepções dos pesquisados foram descritas as práticas da docência, mesmo que, como colocam Gherardi e Perrotta (2014), em meio a processos desarmônicos e com contradições. A descrição foi categorizada a partir da relação entre conhecimento e a noção de situado (nos corpos, nas dinâmicas de interação, na linguagem e no contexto físico) (GHERARDI, 2008), resultando nos seguintes grupos: Formas de construir Conhecimento, Relações Interpessoais, Flexibilidade, Responsabilidade, Empatia, Motivações, Desafios, Paixão, Reflexão/Reflexividade, Vínculo de Trabalho, Estrutura de Aprendizagem, Organização do Tempo e Sensibilidade.

Não serão discutidos todos os grupos de percepções sobre as práticas da docência, mas, nota-se que a percepção estética desponta (em Sensibilidade) como uma necessidade de desenvolvimento empático por parte dos discentes. Se por um lado é assertiva a identificação dessa necessidade, por outro, é relativamente discordante do que se tem esperado da atuação na docência. Elementos como a criatividade parecem ser concebidos como resultado ou em decorrência de algum tipo de processo ou característica individual, e não como possibilidade a ser estimulada e desenvolvida em práticas de trabalho e na aprendizagem.

Depreende-se que no contexto estudado prevaleça o aspecto cognitivo, acima do emocional, do estético, e do pedagógico. A estética organizacional se estabelece de maneira paradoxal ao agir no coletivo, embora reforçando a individualidade dos processos e das práticas. A aprendizagem da docência caracteriza-se como processo embebido em “palidez estética”, porém, não porque as pessoas careçam de experiências e de expressões estéticas, mas porque são condicionadas a ser e a agir desta forma em virtude da estruturação dos processos organizativos.

Validações dessa análise são aparentes quando voltamos nosso olhar para o que ocorre no cotidiano. Nos momentos em que os processos são colocados em suspenso, como nos intervalos de aula e nos períodos antes e após, a “palidez” se esvai, e as pessoas prontamente, em sua natureza humana, compartilham e participam através do afeto. Os momentos de refeição compartilhada também revelam isso, como observado por Wittmann (2018), em estudo realizado com alunos de graduação.

A refeição coletiva foi a única atividade em que todos os alunos participaram. Ela acontecia durante os intervalos das aulas de Gestão Socioambiental nas Empresas. O lanche coletivo despertou o sorriso, o convívio falante ao redor da mesa, sentimentos de bem-estar e pertença nos estudantes. Qual seria a relação entre a partilha do alimento e o convívio social? (WITTMANN, 2018, p.243).

Sob esse ângulo, a universidade precisa voltar a si mesma repensando e investigando os próprios processos e práticas. Como Davel, Vergara e Gadhiri (2007) mencionam, o conhecimento e a experiência nas organizações não estão pautados apenas pelo discurso, pela argumentação e pela lógica. Porque então a vivacidade das pessoas se esvai quando afetadas por processos institucionais? Qual é a responsabilidade da universidade sobre a forma de aprendizagem que tem se disseminado?

É preciso romper a epistemologia monológica e ir além do disciplinado. (ZANELLA, 2013). O limiar de entrada na universidade, tanto físico quanto simbólico, não deve reprimir o entusiasmo, o imaginativo, o artístico, o estético, o bem-estar. O conhecimento sensível é para onde “vamos” quando precisamos imaginar um mundo melhor, não podemos deixar de estimular essa dimensão humana.

A PALIDEZ QUE INQUIETA

Talvez sejam propícias as palavras do poeta de cordel Bráulio Bessa neste instante: “[...] E se eu avistar o fim chegando perto de mim, impiedoso e veloz, sem poder retroceder, me fazendo perceber que o SE foi meu algoz” (BESSA, 2018, p.27). A ênfase da partícula “se”, no nosso entendimento, quer chamar atenção para o que fazemos agora, no nosso presente. Antes do fim chegar, em quais utopias acreditamos e esperamos, fazendo-nos esquecer do que ocorre no presente? (Se fosse assim... se eu tivesse feito...).

Ao longo deste artigo, diversos pontos sensíveis foram sendo desacomodados. Não são subtraídas as dificuldades do sistema educacional, tampouco o ímpeto de resistência que significa valorizar o ensino público. Pelo contrário, inquietações são aqueles sentimentos a

respeito de alguma coisa que nos intriga, sobre a qual temos de fazer algo até que possamos nos sentir novamente confortáveis.

Tivemos como objetivo trazer à luz partículas de história do ensino superior, de práticas sociais e educacionais vigentes, de discussões a respeito da docência e suas diversas faces, pois ainda cremos na ação educativa como transformadora. Destacamos que a palidez estética dos processos de aprendizagem da docência aparece como resultante de processos institucionais, que “cortam” a processualidade e a experiência significativa de pós-graduandos, impondo um tempo movido por demandas.

A reflexão que trazemos é que este panorama pode significar que alguns processos institucionais e organizativos se mostram rígidos no contexto universitário. Estamos tratando de ausências que se mostram de caráter institucionalizado, omitindo a discussão sobre pontos crônicos do processo de formação de professores para o magistério superior. Precisamos pensar em modos de desinstitucionalizar a falta, trazer os debates ao centro, de forma que possamos aliar criatividade e rigor, na educação e no trabalho.

A aprendizagem é um processo que (ainda) se refere a seres humanos, dotados de todas suas características e peculiaridades, o que significa dizer que é preocupante visualizar que o aprender de futuros docentes esteja caracterizado pela subtração de diferentes estímulos. Dessa forma, pensar a incorporação de nossas práticas mostra-se fundamental, sendo o incorporar precisamente o pensar a partir do corpo, revisando as limitações que lhe afetam.

No que cabe à administração, é iminente o repensar do tipo de conhecimento que tem se propagado, não apenas na formação de administradores, mas também através das práticas de seus docentes. Se almejamos que futuros administradores saibam lidar com os desafios da sociedade contemporânea, precisamos de docentes igualmente preparados.

Ademais, desejamos que mais inquietações possam contribuir para os debates lançados neste artigo, sendo bem vindas as críticas “construidoras”: aquelas que não apenas

“desmontam”, mas re-constroem e se propõem a “ativar” o estético adormecido, colorindo o imaginativo, para assim, quem sabe, contribuirmos substantivamente através de nosso fazer Ciência com e para as comunidades.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. pp. 31-50.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Revista Química Nova**, v.30, n.7, 2007.

BARROS, A. N.; CARRIERI, A. P. Ensino Superior em Administração entre os anos de 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. **Cadernos EBAPE.BR**. v.11, n.2, 2013.

BESSA, Bráulio. Poesia que transforma. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BOTOMÉ, S. P.; ZANELLI, J. C. Répilca 2 – Produção de Conhecimento de Aprendizagem e de Tecnologia São Papéis dos Programas de Pós-Graduação na Capacitação de Cientistas para o País? **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n.6, 2011.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. IN: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2.ed. Chichester: Wiley, 2011. pp.23-42.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1975 - 1979 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1982 - 1985 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1986- 1989 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais de educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Série Estado do Conhecimento, n.13).

CANDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. **Pro-Posições**, v.14, n.2, maio/ago, 2003. Publicado originalmente em GALVÃO, W. N.; PRADO JR, B. (Coord.) *Almanaque*, v.11, Brasiliense, 1980, p.83-87.

CASSELL, C.; CUNLIFFE, A. L.; GRANDY, G. Introduction: Qualitative Research in Business and Management. In: CASSELL, C.; CUNLIFFE, A. L.; GRANDY, G. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods*. London: SAGE Publications, 2018. pp.01-15.

CAZEAUX, C. (Ed). **The Continental Aesthetics Reader**. London: Routledge, 2001. pp. xiii-xviii, 01-34.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. *Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF : 2016. 348p.

CHASE, S. E. Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The SAGE Handbook of qualitative research**. 3.ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. pp.651-680

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CORREA, M. V. P.; LOURENÇO, M. L. A constituição da identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* em duas instituições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações. **Cadernos EBAPE. BR**, v.14, n.4, out/dez, 2016.

CORREA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.2, 2013.

COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v.2, n.4, 1993.pp.373-90.

CZARNIAWSKA, B. A narrative approach to organization studies. Coleção: Qualitative Research Methods Series, Volume 43. California: SAGE Publications, 1998.

_____. **Narratives in Social Science Research**. Coleção: Introducing Qualitative Methods. London: SAGE Publications, 2004.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. Administração com arte: papel e impacto da arte no processo ensino-aprendizagem. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. (Org.) **Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Atlas, 2007. pp.13-26.

_____. Introdução. Primeiro momento: Sobre a prática em contexto brasileiro. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org.) **Administração e Aprendizagem na Prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. xiii-xvi.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The SAGE Handbook of qualitative research**. 3.ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. pp.01-32.

DESAFIOS e perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década 2011 - 2020. Unesco, CNE e MEC, Brasília, 2012. 164 p.

DUARTE, M. F.; ALCADIPANI, R. Contribuições do organizar (organizing) para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.23, n.75, jan/mar, 2016 , p.57-72,.

ENGESTRÖM, Y.; PUONTI, A.; SEPPÄNEN, L. Spatial and temporal expansion of the object as a challenge for reorganizing work. IN: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in Organizations: a Practice-based Approach**, Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2003.

FERRER, W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. **Cad. Pes.**, São Luís, v.32, n. Especial, set/dez, 2016.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v.10, n.4, out/ dez, 2006. Documentos e Debates.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. Situated knowledge and situated action: what do practice-based studies promise? In: BARRY, D.; HANSENS, H. (Eds.) **The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization**. London: SAGE, 2008. pp.516-527

_____. Conhecimento situado e ação situada: o que os estudos baseados em prática prometem? In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org.) **Administração e Aprendizagem na Prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014a. p.03-17.

_____. O poder crítico das “lentes da prática”. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org.) **Administração e Aprendizagem na Prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014b. p.43-57

_____.; NICOLINI, D. Aprendizagem em uma constelação de práticas interligadas: cânone ou dissonância? In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org.) **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p.83-102.

_____.; PERROTTA, M. Becoming a Practitioner: Professional Learning as a Social Practice. In: BILLETT, S.; HARTEIS, C.; GRUBER, H. (Eds.) **International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning**. London: Springer, 2014. p. 139-162.

_____. Conclusions: towards an understanding of education as a social practice. In: KENNEDY, M.; BILLETT, S.; GHERARDI, S.; GREALISH, L. (Eds.) **Practice-based learning in higher education: jostling cultures**. Netherlands: Springer International, 2015. pp. 173-182.

GIL FLORES, J. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: GIL FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994. p. 65-107.

GRILLO, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. pp.229-240.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. C. O Produtivismo e suas Anomalias. **Cadernos EBAPE.BR**. v.10, n.2, 2012.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docentes nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, out/dez, 2017, p.1396-1413.

GOUVÊA, F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951 – 1961). **RBPG**, Brasília, v.9, n.17, 2012.

HANCOCK, P. Aestheticizing the Worl of Organization: Creating Beautiful Untrue Things, **Journal of Critical Postmodern Organization Science TAMARA**, v.2, n.1, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em 23/01/2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em 23/01/2020.

ISAIA, S. M. A. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. (Org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. p.241-252.

JEUNON, E. E.; CORREA, L. A. S.; DUARTE, L. C.; GUIMARÃES, E. H. R. Burnout syndrome: a study with professors at a public university in Maranhão. **Revista Gestão e Tecnologia**, v.17, n.2, 217.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Narrative Interviewing. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook**. London: SAGE Publications, 2000. pp.57-74.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. B.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profisisonal, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.2, p.351-365, abr/jun, 2013.

KIMCAID, H. Introduction: Doing Philosophy of Social Science. KIMCAID, H. (Ed.) **The Oxford Handbook of Philosophy of Social Science**. New York: Oxford University Press, 2012. pp.03-20.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: CombridgeUniversity Press, 1991.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. **System/Practice**, v.5, n.4, 1992. pp. 379-393.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, 13.ed. Câmara dos Deputados, Brasília, 2016.

LOPES, C. A.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.157, jul/set, 2015, p.486-507.

LOPONTE, L. G. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Education Policy Analysis Archives**, v.21, n.25, 2013. Dossiê: formação de professores e práticas culturais.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai/jun/jul/ago, 2000.

MENEGHEL, S. M. A crise da universidade moderna no Brasil. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MOROSINI, M. C. (Org.) Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Brasília, INEP/MEC: Glossário vol. 2, 2006.

_____. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES – Revista Argentina de Educación Superior**, Año 1, n.1, 2009.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.43, n.2, 2003.

NICOLINI, D. **Practice Theory, Work and Organization: An Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

_____.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Org.) **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**, M.E. Sharpe, London, 2003. p.3-31.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, v.3, n.2, 2017.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, v.1, n.VII, 1989, pp.435-456.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, 2017, p.1106-1133.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAIVA, K. C. M.; GOMES, M. A. N.; HELAL, D. H. Estresse ocupacional e síndrome de *burnout*: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. **Gestão & Planejamento**, Salvador, n.6, v.3, 2015.

PANÇARDES, B. C. **Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.14, n.1, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RECKWITZ, A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. **European Journal of Social Theory**, v.5, n.2, 2002. pp.243-263.

RIDENTI, M. S. ANDES: Representação política e sindical de professores universitários. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.93, maio, 1995, p.72-80.

SCHATZKI, T. On Organizations as they Happen. **Organization Studies**, v.27, n.12, 2006.

SEIDMAN, I. **Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences**. 3.ed. Teachers College Press: New York, 2006.

SHUSTERMAN, R. The Aesthetic. **Theory Culture Society**, v.23, n.2-3, 2006, p.237-252.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p.619-634, set/dez, 2006.

SERVA, M. Epistemologia da administração no Brasil: o estado da arte. **Cadernos EPABE.BR**, v.15, n.4, Apresentação, Rio de Janeiro, Out/Dez, 2017.

SILVA, A. H.; VIEIRA, K. M. Síndrome de *Burnout* em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Revista Pretexto**, v.16, n. 1, 2015.

SIMÕES, J. A.; MARANHÃO, C. M. S.; SENA, R. C. Processos de Ensino-Aprendizagem e a Síndrome de *Burnout*: Reflexões sobre o Adoecimento do Professor e suas Consequências Didáticas. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, 2015.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n.7, 2002, p.121-144.

SOUZA, R. S.; TRIGUEIRO, R. P. C.; ALMEIDA, T. N. V.; OLIVEIRA, J. A. A pósgraduação e a síndrome de *burnout*: estudo com alunos de mestrado em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v.4, n.3, 2010.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organização e Sociedade**, Bahia, v.12, n.35, 2005.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. Narrative Constructionist Inquiry. In: HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. (Eds.) **Handbook of Constructionist Research**. New York: The Guilford Press, 2008.p.295-315.

STRATI, A. Aesthetics Understandig of Organizational Life. **Academy of Management review**, v.17, n.3, 1992.

_____. **Theory and Method in Organization Studies: Paradigms and Choices**. London: SAGE Publications, 2000.

_____. Knowing in practice: aesthetic understanding and tacit knowledge. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Org.) **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**, M.E. Sharpe, London, 2003. pp. 53–75.

_____. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. “Você faz coisas belas?”: estética e arte em métodos qualitativos de estudos organizacionais. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org.) **Administração e Aprendizagem na Prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014a. pp.170-196.

_____. **Organizational Theory and Aesthetics Philosophies**. New York: Routledge, 2019.

SUCHMANN, L.; BLOMBERG, J., ORR, J.E.; TRIGG, R. Reconstructing technologies as social practice, **American Behavioural Scientist**, v.43, n.3, pp. 392–408, 1999.

TEIXEIRA, A. S. A crise educacional brasileira. **R. bras. Est. pedag**, Brasília, v.80, n.195, p.310-316, maio-ago., 1999. Publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.19, n.50, abr./jun., 1953.

TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, E. O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991 - 2004). **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.34, n.2, jul/ dez, 2009.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.42, maio/ ago, 2014.

VELLOSO, A. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. Artigo Especial, **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v.1, n.1, Ano I, 2014.

VERGARA, A. J. S. **Ação sindical do movimento docente universitário: 1982/2002**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WATSON, T. J. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v.45, n. 1, 2005.

WITTMANN, K. F. S. **A aprendizagem baseada na prática e a educação sustentável de alunos de Administração da UFRGS**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, Registrar, Escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre; Sulinas, Editora da UFRGS, 2013.

Submetido em 30/01/2020
Aprovado em 12/05/2020