

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Marcos Elói Söllinger

Processos de aprendizagem da docência no PPGA-UFRGS sob olhares estéticos

**Porto Alegre
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Marcos Elói Söllinger

Processos de aprendizagem da docência no PPGA – UFRGS sob olhares estéticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientação: Prof^ª Dra. Claudia Simone Antonello

Porto Alegre
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Söllinger, Marcos Elói
Processos de aprendizagem da docência no PPGA-UFRGS
sob olhares estéticos / Marcos Elói Söllinger. --
2019.
142 f.
Orientadora: Claudia Simone Antonello.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. estética nas organizações. 2. estética
organizacional. 3. aprendizagem da docência. 4.
formação docente. 5. práticas da docência. I.
Antonello, Claudia Simone, orient. II. Título.

Marcos Elói Söllinger

Processos de aprendizagem da docência no PPGA-UFRGS sob olhares estéticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientação: Prof^a Dra. Claudia Simone Antonello

Aprovação em 03 / 07 / 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Luciana Grupelli Loponte (FACED – UFRGS)

Prof^o Dr. Fabio Bittencourt Meira (PPGA – UFRGS)

Prof^a Dra. Maria Beatriz Rodrigues (PPGA – UFRGS)



Fonte: arquivo pessoal do autor, fotografia de Júnior Bach, 2016. Com autorização da fotografada.

*Ela não tem medo do trabalho, ela não se
importa com as marcas do tempo.*

Ela sorri.

É Maria.

Marias movem o país.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (em conformidade com a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018, publicado no D.O.U. em 05 de setembro de 2018); durante o período de junho de 2018 à junho de 2019.

Minha família sempre apoiou meus percursos, por mais incompreensíveis que fossem, às vezes inusitados, às vezes necessários. Palavras se mostram poucas e quase insuficientes. Para suprir com imagens o que só o coração expressa, a dedicatória deste estudo traz a foto de minha mãe, a quem devo todo o carinho e o respeito. Uma pessoa extremamente simples, que não vê no enriquecer qualquer vantagem, mas vê no esforço e na dedicação a forma de seguir uma vida digna. Escreveria mais, mas pouco aqui caberia de sua persistência e da força que existe por traz de sua quietude.

Meus amigos são pessoas extremamente especiais, que constituem grande parte do que sou e do que vou me tornando a cada dia. Diferentes, todos são iguais no carinho que dedico. Alguns chegaram há muito tempo, outros chegaram de repente e de mansinho, e todos fixaram residência dentro do meu coração. Sem citar nomes, dado o ciúmes que sentem uns dos outros, digo: quem apostasse que tem os melhores amigos do mundo, tenho certeza que perderia para mim.

Dos colegas de estudos e pesquisa, destaco o prazer em ter compartilhado tantos momentos bons. Uma trajetória se torna mais leve se tivermos com quem conversar, tomar um café e aprender. Ressalto o afeto com que fui recebido para estadias na capital dos gaúchos, nos diversos momentos em que procurei tão somente o descanso após dias de estudos, e acabei recebendo conforto, acolhida e afetos.

Dos professores Luciana, Fábio e Beatriz, registro o respeito e a delicadeza com que compuseram a banca de defesa de dissertação. Como escrevi em algum lugar, a conclusão de um período tão significativo não poderia ter culminado senão num dia tão especial, embora não soubesse de antemão a grandiosidade que tal momento teria.

Da professora Claudia Simone, Orientadora com “O” maiúsculo, creio que há pouco que se possa dizer. Talvez porque sua forma de encarar o trabalho seja também poesia é que a musicalidade de sua vida apareça nas entrelinhas do que faz. Talvez seja na poética não-lógica que sua dedicação tome forma para nos invadir com a rigorosa intensidade da qual não

escapamos de querer ser e ter. Talvez esteja em seu inesgotável coração a acolhida transbordante. Talvez esteja em palavras não criadas o que quero dizer.

Deixo o agradecimento aos citados, como se a cada um estivesse abraçando e carregando um sorriso. Aos demais que também deixaram um pouco de si nos meus caminhos, desejo contos e reencontros cheios de carinho e boas notícias.

Dedico à todxs um trecho da música “Etérea”, do cantor Criolo:

“É necessário quebrar os padrões

É necessário abrir discussões

Alento pra alma, amar sem portões

Amores aceitos sem imposições

Singulares, plural”



Fonte: imagem “*printscreen*” do videoclipe “Criolo – Etérea”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=anBTZLoWhJg> .

“Que cor é a vida?”



Fonte: o autor.

RESUMO

A perspectiva da estética nas organizações, como ramificação teórica e metodológica dos Estudos Baseados em Prática, possibilitou para este estudo compreensões sobre a aprendizagem da docência de pós-graduandos em administração. A partir da noção de estética nas organizações (STRATI, 1992, 1999, 2007, 2019), da noção de prática (SCHATZKI, 2006, 2012), e da construção coletiva de conhecimento (GHERARDI, 2006), procurei identificar e analisar como se configuram elementos e percepções estéticos que permeiam o cotidiano de formação docente, assim como, descrever as práticas da docência percebidas pelos pesquisados. O estudo teve permeabilidade com os estudos do campo da educação, não limitando-se à literatura em administração, esta última ainda incipiente no que tange a temática de formação de professores para o magistério superior. Os aspectos metodológicos caracterizam-se como observações participantes e observações participantes imaginativas (STRATI, 1999), e dispositivos narrativos (CZARNIAWSKA, 1998) individuais e coletivo. Observou-se que os processos de aprendizagem da docência, no contexto tomado como objeto de estudo, caracterizam-se pela individualidade, pela carência de estímulos estéticos e por experiências “em prática” limitadas. Também foi possível compreender que o exercício da docência é predominantemente pautado pelas atividades de pesquisa, e os elementos da percepção estética, como a criatividade e a imaginação, encontram espaço de vida limitado frente às demandas da pós-graduação. Foram indicadas possibilidades e limitações teóricas que podem contribuir para o amadurecimento teórico da perspectiva da “estética nas organizações” no cenário brasileiro de pesquisa.

Palavras-chave: estética nas organizações, estética organizacional, aprendizagem da docência, formação docente, práticas da docência.

ABSTRACT

The perspective of aesthetics in organizations, as a theoretical and methodological branch of Practice-Based Studies, made comprehensions about the learning of the teaching of postgraduates in administration possible for this study. Starting from the notion of aesthetics in organizations (STRATI, 1992, 1999, 2007, 2019), the notion of practice (SCHATZKI, 2006, 2012), and the collective construction of knowledge (GHERARDI, 2006), I sought to identify and analyse how aesthetic elements and perceptions arrange in everyday life of teaching formation, as well as describe the practices of the teaching perceived by the researched people. The study was developed following literature from the educational field, including administration literature, the latter still at its beginnings on the subject of teaching development for higher education. The methodological aspects are characterized as participant observation and imaginative participant observation (STRATI, 1999), and individual and collective narrative devices (CZARNIAWSKA, 1998). It was observed that the processes of learning of the teaching, in the situated context of the study, are characterized by individuality, by the lack of aesthetic stimuli, and by limited “in-practice” experiences. It was also possible too to understand that the teaching is predominantly ruled by research activities, and the elements of aesthetic perception, such as creativity and imagination, have limited space within postgraduate demand. Possibilities and theoretical limitations were pointed to contribute to the evolving field of aesthetics in organizations in Brazilian research context.

Keywords: aesthetics in organizations, organizational aesthetics, learning of the teaching, teaching formation, practices of the teaching.

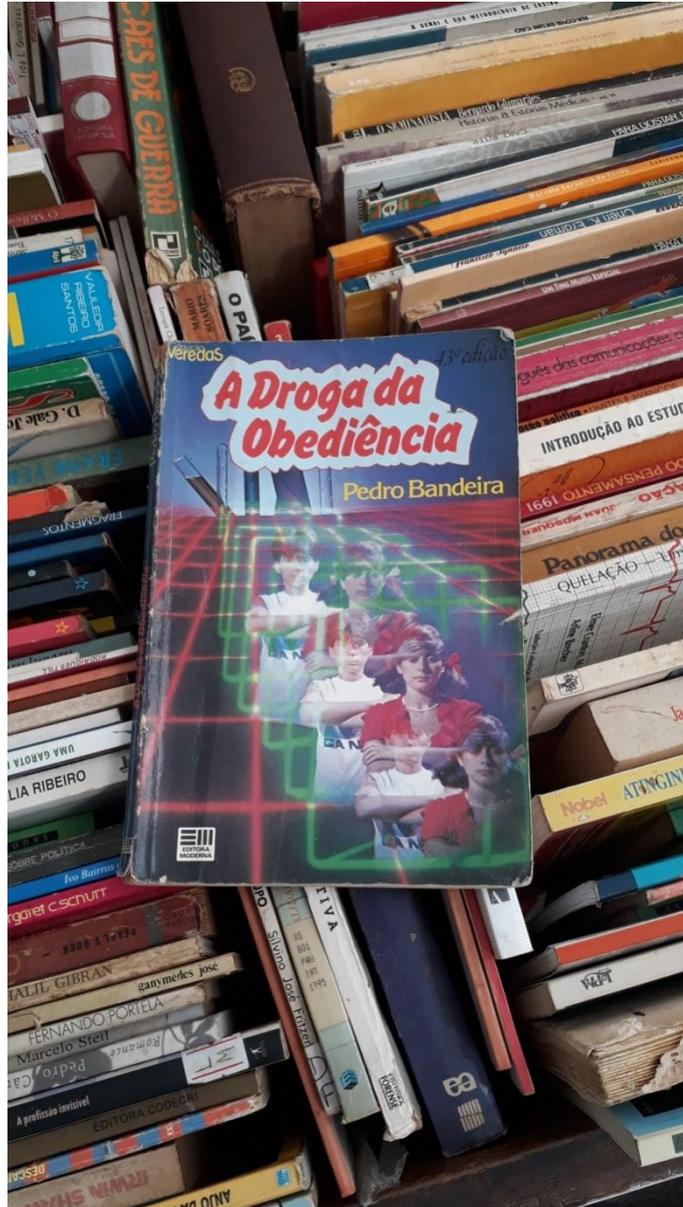
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tarsila do Amaral (1933): “Os Operários”	22
Figura 2 – Jackson Pollock (1952): “Blue Poles”	25
Figura 3 – George Deem (1989): “The New York School”	30
Figura 4 – TEXTURA DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS	32
Figura 5 – Colagem Jesuítica	35
Figura 6 – Colagem Orçamentária	37
Figura 7 – Charge Fernando Collor de Melo	42
Figura 8 – TENSÕES DA PROFISSÃO	49
Figura 9 – Conduzindo a pesquisa empática	58
Figura 10 – Desenho “A Fábrica de Administradores”	65
Figura 11 – Perguntas Disparadoras para Entrevistas Narrativas	68
Figura 12 – Construção de Conhecimento	81
Figura 13 – Motivações no corpo	94
Figura 14 – Refletir a docência	94
Figura 15 – Repartições dos Professores na EA	99
Quadro 1 – Dinâmicas de interação	92
Quadro 2 – Dinâmicas de contexto e das linguagens	95

SUMÁRIO

1 MEU TEMPO É QUANDO	13
2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA E ESTÉTICA ORGANIZACIONAL	19
2.1 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	31
3 TENSIONAMENTOS PRÁTICOS E ESTÉTICOS E A PESQUISA QUALITATIVA	54
3.1 O PESQUISADOR ESTÉTICO	57
3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS	66
4 SENSIBILIDADES E ESTÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES	104
4.1 O BELO E A ARTE	110
4.1.2 Baumgarten e <i>Aesthetica</i>	113
4.1.2 Kant e a Trilogia Crítica	115
4.2 ESTÉTICA ORGANIZACIONAL	118
4.3 ESTÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A – Ementa da Disciplina “Ensino-Aprendizagem em Administração: das concepções teóricas às práticas docentes	140
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	142

“Obedecer?”



Fonte: o autor.

1 MEU TEMPO É QUANDO¹

Vejo que poderia colocar nesta introdução algo que se reproduz basicamente de duas formas, a partir dos trabalhos os quais já li e revisei neste período de mestrado: motivações pessoais que vão se tornando teóricas, ou apresentações teóricas que, aparentemente apenas, deixam certo tom de impessoalidade. Como a segunda opção não condiz com a totalidade deste estudo, tampouco com a minha forma de ser, trago meus questionamentos e como foram tomando forma de dissertação.

Traçar momentos de retrospectiva, de certa forma, causa um sentimento de nostalgia, em que, na verdade, não sabemos qual o momento preciso em que tudo começou, nem quais foram todos os motivadores para um estudo ou um novo período de vida. Talvez este último ponto tenha sido crucial para meu ingresso acadêmico, uma vez que a insatisfação no mercado de trabalho exigia que eu me movimentasse de alguma forma, fosse esse movimento a busca por qualificação, fosse a descoberta de outros ambientes.

O ambiente acadêmico, em seus povoamentos e também suas discontinuidades, me trouxe uma ressignificação de questões que já adormeciam em mim. Pude rever o cotidiano a partir do mesmo olhar, porém, mais fresco, mais interessado, arrisco dizer, mais humanizado até. Quando pude entender que esse olhar mais atento poderia significar teoricamente uma busca, me aliei à perspectiva da estética nas organizações, que é desenvolvida por Strati (1992, 2007). O que estudar?

Sempre penso que minha trajetória acadêmica começou no dia certo: no dia da primeira matrícula em curso, de forma presencial, enquanto escolhia disciplinas, me foi feita a seguinte pergunta: “Mas, você quer ser professor ou pesquisador?”. Ainda hoje, essa dita pergunta me deixa com calafrios, afinal, eu seria professor ou pesquisador?

Ao longo do curso fui tentando desvendar essa questão, e quanto mais me aprofundava na literatura, mais opções tinha, porém, cada vez menos certezas a respeito de respostas. A literatura em administração se mostra incipiente, e Fischer (2006) coloca que a formação docente não era prioridade para os programas de pós-graduação. Segundo a autora, a ênfase na pesquisa e formação de pesquisadores pode ser observada de forma mais intensa a partir das décadas de 1980 e 1990. O espaço destinado às atividades de pesquisa, ainda segundo a

¹Inspirado em *Poética*, Vinícius de Moraes (1957): De manhã escureço / De dia tardo / De tarde anoiteço / De noite ardo. § A oeste a morte / Contra quem vivo / Do sul cativo / O este é meu norte. § Outros que contem / Passo por passo: / Eu morro ontem § Nasço amanhã / Ando onde há espaço / - Meu tempo é quando.

autora, deixou menos possibilidades para tratar do ensino, conseqüentemente da formação do magistério para nível superior.

Deveria ocorrer a plena articulação entre as dimensões de pesquisa e ensino, embora historicamente se perceba: a valorização do conhecimento para pesquisar em função do conhecimento pedagógico, a avaliação dos docentes do ensino superior a partir de sua produtividade acadêmica, e a falta de legislação ou iniciativas públicas de incentivo à formação de professores universitários. (PACHANE, 2003).

Focalizando nas iniciativas da Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como aluno do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) cursei a disciplina “Ensino-Aprendizagem em Administração: das concepções teóricas às práticas docentes” que trata de questões relacionadas à temática de formação de professores em administração². Não havia, no entanto, oferta de outras disciplinas que tratassem especificamente da trajetória de formação para docência.

O Regimento Interno do PPGA, da EA-UFRGS, dentre outras disposições, estabelece: “O Curso de Doutorado tem como objetivo desenvolver pessoas com competências para desempenhar, com qualidade superior, funções de ensino, pesquisa e gestão. O Curso de Mestrado, Modalidade Acadêmica, tem como objetivo formar prioritariamente professores para o ensino superior”³. Existindo esse descompasso entre iniciativas e objetivos regimentais, **como se aprende a docência no PPGA?**

Embora inicialmente se percebam poucas iniciativas, parte-se do princípio de que, ao final do curso de mestrado e de doutorado, os discentes pós-graduandos tenham sido impactados, em maior ou menor grau, quanto a sua atuação docente futura. Não se pode afirmar a partir de critérios *a priori* que os pós-graduandos não tenham vivenciado momentos de aprendizagem, mas, dado o contexto, podem ser evidenciadas formas de aprender para a docência que não estejam pautadas pelos saberes pedagógicos.

O estágio docente, obrigatório apenas para alunos bolsistas, acaba sendo uma alternativa que complementa os processos de formação. Contudo, as atividades voltadas para a formação de profissionais docentes, em concordância com Fischer (2006), não deveriam ser vistas apenas como complementares. Bastos *et al* (2011) também apontam para a necessidade de se estabelecer com equidade os processos de formação para atuação na pesquisa e no

² Ementa da disciplina, Anexo A.

³ <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2017/08/RegimentointernoPPGA.pdf> Último acesso em 26/05/2019.

ensino, pensando na elevação da qualidade do sistema educacional em seu todo, e não de forma compartimentalizada.

A forma de conjugar as questões apresentadas, se deu a partir da investigação de processos de aprendizagem da docência junto à discentes do PPGA (EA-UFRGS), tendo como espectro teórico a estética nas organizações (STRATI, 2007) e os Estudos Baseados em Prática (GHERARDI, 2006), além da conversação com a literatura sobre docência e pedagogia desenvolvida no campo da Educação.

A perspectiva da estética nas organizações se propõe a olhar o cotidiano, evidenciando elementos simbólicos, valorizando o conhecimento sensível (faculdades sensoriais), tratando também de aspectos como conhecimento tácito, criatividade e experiência. (STRATI, 1992, 1999, 2007). Tal perspectiva teórica se liga aos Estudos Baseados em Prática, que consideram a organização como processo, tratando a noção de prática a partir das ações e atividades das pessoas em seu trabalho. Valoriza-se também a ideia de conhecimento como construção coletiva, e a aprendizagem como realização social e relacional. (GHERARDI, NICOLINI, 2001; SCHATZKI, 2006, 2012).

A questão norteadora do estudo se estabeleceu em: **“Como se configuram os elementos estéticos nos processos de aprendizagem da docência dos pós-graduandos do PPGA da EA-UFRGS?”**. Os objetivos estabelecidos para o estudo foram:

a) Objetivo Geral:

“Compreender processos de aprendizagem da docência de discentes do PPGA da EA-UFRGS, à luz da perspectiva da estética nas organizações”.

b) Objetivos específicos:

- identificar e analisar, a partir dos pesquisados, percepções e elementos estéticos acerca dos processos de aprendizagem da docência;
- identificar e descrever, a partir dos pesquisados, percepções sobre as práticas da docência;
- identificar e analisar, a partir dos pesquisados, características dos processos heurísticos de evocação e sua relação com a aprendizagem da docência;

JUSTIFICATIVA

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação instituíram a preocupação da formação para a pesquisa, segundo Bastos *et al* (2011), mais fortemente a partir do III Plano (1986/1989). Considerando que os programas de pós-graduação *stricto sensu* tem o objetivo de formar professores para o ensino superior, mostra-se relevante compreender a realidade atual percebida pelos pós-graduandos e como tem sido a preparação para a docência, em especial no PPGA da EA - UFRGS.

De acordo com o relatório “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020”, da UNESCO (2012), a meta para o Brasil é possibilitar um maior acesso da população a todos os níveis de ensino, mas no que tange o ensino superior: aumentar para 50% a taxa bruta e para 35% a taxa líquida de matrículas da população de 18 a 24 anos. O documento ainda ressalta que a qualidade da oferta deve ser assegurada, o que sinaliza uma preocupação em relação à preparação deste contingente de docentes e futuros docentes e sua atuação no ensino superior.

A partir de Brzezinski (2014), destaco algumas questões que emergem da produção científica sobre formação docente no campo da Educação: a produção científica de cunho teórico sobre concepções de docência e formação docente é incipiente; a formação inicial é majoritariamente analisada a partir dos cursos de licenciatura em pedagogia; as discussões acerca do trabalho docente preocupam-se com a relação trabalho e tecnologia, embora não se possa afirmar a consolidação teórica da noção trabalho docente; os estudos sobre identidade e profissionalização docente passam a se voltar para as questões de gênero, onde prevalece uma relação positiva entre *status* social e a figura do pesquisador homem; e de forma geral, os trabalhos analisados possuem sustentação metodológica carente.

Desta maneira, se depreende que estudar os processos formativos para a docência não deve limitar-se ao campo da Educação. Também se considera relevante observar o processo de formação para a docência de pós-graduandos em administração, estes possivelmente advindos de cursos de bacharelado e com pouca preparação pedagógica. De acordo com Frigotto (1993), as questões relacionadas à processos educativos e práticas pedagógicas deveriam ser tomadas como objeto pelas Ciências Sociais.

Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações. (FRIGOTTO, 1993, p.63)

A partir da ideia de conhecimento construído de forma coletiva, como algo que as pessoas fazem juntas (GHERARDI, 2006), não se estabelecem mais barreiras para que se construam discussões e investigações que ultrapassem determinado campo disciplinar. A ideia de fluidez permite que os diferentes saberes se integrem e entre em tensão, o que não é necessariamente um aspecto negativo, mas sim, gerando a oportunidade de visualizarmos quais são as possibilidades e limitações que se apresentam no plano teórico-metodológico, apontando caminhos para o pesquisar futuro.

Assim sendo, nos próximos capítulos são tratados: a estética nas organizações e os EBP e a aprendizagem da docência (Capítulo 2), os percursos metodológicos e considerações em campo (Capítulo 3) e considerações teórico-metodológicas (Capítulo 4) emergentes a partir do processo de pesquisa, encerrando com as considerações finais.

“Existe livro velho?”



Fonte: o autor.

2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA E ESTÉTICA ORGANIZACIONAL

Início esta seção com um pensamento de John Law⁴, que nos instiga a pensar e refletir sobre como seria se nossas peças acadêmicas fossem escritas como poemas. Com o mesmo cuidado de um poeta, o quanto escreveríamos? Seguindo esta ideia, utilizo de um trecho da canção “*The Rose*”, composta em 1979 por Amanda McBroom, para ilustrar um comentário inicial: “*Some say, ‘Love, it is a river / That drowns the tender reed’ / Some say, ‘Love, it is a razor / That leaves your soul to bleed’ / Some say, ‘Love, it is a hunger / An endless aching need’ / I say, ‘Love, it is a flower / And you it's only seed’*”.

Em um primeiro momento, aparenta que o trecho desta música queira se pretender a uma definição: o que é o amor? A cada um de nós, e à letra da canção em si, apresenta-se uma gama de interpretações do que a palavra “amor” representa. Ao fim da mesma canção, podemos dizer que há pistas: o amor não é para alguns apenas; a vida é como uma semente, que com o amor do sol, irá desabrochar em uma rosa.

O que o amor é, de fato, não é assunto aqui, ainda que se mostre bonito refletir sobre o amor e o desabrochar de uma flor. A canção serve para mostrar como uma metáfora age em nossa mente, em nossa imaginação, como nos coloca em diferentes posições que, ao mesmo tempo que guiam, também sugerem interpretações, nos desafiam e nos instigam.

As diferentes metáforas que se estabelecem, falando agora do campo científico, são formas estruturais que se compõem como vias de compreensão da realidade da qual participamos, ou seja, os diversos sistemas representacionais teóricos que se dispõem a compreender e interpretar a realidade dos atores sociais. (PRANGE, 2001).

De acordo com Lossi (2010), na base de toda metáfora reside uma característica de similaridade, em conseguir transpor, ou ligar, o que duas coisas diferentes tem em comum. Lossi (2010) também coloca que o uso da metáfora abre novas possibilidades para compreendermos a criação de significado, o comportamento das linguagens e os simbolismos. A metáfora, para pensarmos em Aprendizagem nas Organizações (AO), funciona como uma “lente” que possibilita interpretar o mundo (PRANGE, 2001).

⁴Law, 2004.

O campo de estudos em AO tem sua expansão percebida a partir da década de 1990. Podemos apontar a proliferação da literatura internacional e o interesse em AO como resultado da diversificação e especialização de temas e abordagens, do movimento causado por debates em torno de conceitos teóricos e métodos de pesquisa, além de determinados pontos de discussão clássicos, tomados como basilares por uma série de estudos. (EASTERBY-SMITH, LYLES, 2011).

Para o campo de AO no Brasil, o estudo de Antonello e Godoy (2011) estabelece questões críticas para sua consolidação. A tradição teórica da produção científica no país, segundo as autoras, segue majoritariamente uma postura teórica positivista (ou pós-positivista), trazendo um conteúdo carente em explorar aspectos crítico-reflexivos. Ainda segundo as autoras, quatro questões emergem como necessárias para discussão:

- a) **o nível de aprendizagem:** compreender a aprendizagem como fenômeno que ocorre de forma interpessoal, ou seja, nas relações que os indivíduos estabelecem;
- b) **a neutralidade da meta:** desvincular a ideia de que a aprendizagem tem a característica exclusiva de “bom”, ou “boa” para a organização e para as pessoas;
- c) **a noção de mudança:** compreender que aprender poderá não se apresentar como uma mudança comportamental do indivíduo;
- d) **a natureza processual da aprendizagem:** estudar a aprendizagem compreende respeitar sua característica de processo. (ANTONELLO, GODOY, 2011).

Considerar estas quatro características apresentadas para a realização de estudos em AO exige que outras abordagens teóricas sejam exploradas. Escolhi a perspectiva dos Estudos Baseados em Prática (EBP): indo para além do paradigma funcionalista, se comporta como um movimento dentro das Ciências Sociais que procura sobrepujar as limitações do racionalismo (GHERARDI, 2008). Em sua forma de compreender o mundo e fazer ciência, os EBP focalizam o olhar para microprocessos, emaranhados na (des)continuidade de práticas dos atores sociais (GHERARDI, 2006; ANTONELLO, GODOY, 2011).

Os EBP se compõem a partir de uma matriz teórica central compartilhada, o que significa dizer que cada ramificação tem diferentes ênfases quanto ao seu objeto de estudo, ao mesmo tempo que baseiam suas investigações a partir das mesmas noções teóricas. Sinteticamente, segundo Gherardi (2006), podemos falar nas seguintes perspectivas teóricas que compõe os EBP:

- a) **abordagem cultural e estética:** a perspectiva cultural mostra a importância dos artefatos e das interações entre as pessoas em sustentar os significados e os saberes na prática, como acontece na análise da fabricação de flautas de Cook e Yanow (1993); na perspectiva estética, Strati (2003) valoriza o conhecimento que temos a partir dos sentidos: audição, paladar, tato, olfato, visão, e como o juízo estético é primordial no cotidiano das organizações;
- b) **teoria da aprendizagem situada:** nessa perspectiva são estudadas as comunidades de prática (LAVE E WENGER, 1991; WENGER, 1998), conceito entendido como um coletivo que emerge porque as pessoas estão envolvidas em um engajamento mútuo, compartilhando ações, estilos, artefatos, dentre outros;
- c) **teoria da atividade:** tem origem em Vygotsky, enfatizando esforços colaborativos. Um sistema de atividades (ENGESTRÖM, PUONTI, SEPPANEN, 2003) é um sistema constituído de incoerências, inconsistências, paradoxos e tensões;
- d) **teoria ator-rede:** também conhecida como sociologia da translação (LAW, 1992), a materialidade compõe o social junto com as pessoas; a partir do princípio de simetria, os sujeitos são afetados de acordo com o ambiente que os cerca, em certa relação de reciprocidade;
- e) **estudos dos ambientes de trabalho:** consideram o trabalho como uma atividade onde sujeitos e objetos se configuram de determinada forma, construída socialmente, mediada pelas tecnologias (SUCHMANN *et al* 1999).

As diferentes perspectivas dos EBP partem da ideia de organização vista como processo. A noção de *organizing* deriva da teorização de Weick (1979), que, considerada precursora junto às ciências administrativas, preconizava a redução das diferenças entre os atores organizacionais, de forma a oportunizar a geração de comportamentos recorrentes a partir de representações cognitivas institucionalizadas. Contudo, segundo Gherardi (2006), a análise de Weick residia na característica de causalidade das relações dos atores. A “textura do *organizing*”⁵ se constitui a partir dos mais diversos processos organizacionais, onde o indivíduo constantemente reelabora “em ação” suas representações cognitivas, sendo não exclusivamente estáveis e sempre passíveis de modificação. (TSOUKAS, CHIA, 2002).

A organização passa a ser compreendida como um fenômeno relacionado à ideia de fluidez. A lógica do pensar a organização passa a ser outra: ao invés do questionar-se “porque

⁵Gherardi, 2006.

uma organização não muda”, buscamos compreender “o que faz com que uma organização permaneça”. O que faz com que as organizações existam? Em um mundo diverso, complexo, e heterogêneo, que se mostra diante de nós cada vez mais “texturizado”, que processos são esses que fazem com que as organizações tenham continuidade? Ao adotar uma lógica *processual-relacional*, é possível “ver” as organizações como “facetas mutantes de relações sociais, econômicas, políticas e culturais das quais fazem parte desde sempre” (WATSON, 2005, p. 19).

Os padrões emergentes observáveis são constantemente negociados, por pessoas que agem tanto racionalmente como por suas emoções, seguindo não tão somente princípios modernistas e burocráticos, como também refletem circunstâncias econômicas, culturais, políticas e sociais. O indivíduo, nessa configuração, também é visto a partir de sua relação com outros, com identidades emergentes, como sujeitos negociadores simultaneamente racionais e emocionais, provedores de sentido ao mundo e à si próprios. (WATSON, 2005).

Figura 1 – Tarsila do Amaral (1933): “Operários”



Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/social-1933/>.

A noção de *organizing* trata daquilo que está “acontecendo”, algo que não está “finalizado”, o “organizando” do operário e do patrão: a organização acontece (SCHATZKI, 2006). Passo a traduzir o termo *organizing* neste estudo pela expressão **processos organizativos**.

Na essência do entendimento que se tem sobre processos organizativos, reside a ideia de que estes processos se estabelecem a partir das relações sociais dos sujeitos. A aprendizagem não é apenas cognitiva, mas ocorre também em processos de socialização: aprender e socializar são processos que não se separam. Significa dizer que a aprendizagem é sempre uma realização social e relacional (GHERARDI, NICOLINI, 2001), em que o sujeito desenvolve uma identidade em determinado contexto situado (BRANDI, ELKJAER, 2011). Aprender se apresenta como aspecto constitutivo dos processos organizativos, sendo que o contrário também é verdadeiro (STRATI, 2003).

Os processos organizativos e a aprendizagem ocorrem mutuamente aos saberes. A forma como passamos a ver o conhecimento é uma forma ativa de *knowing*, termo que traduzido ao português aproxima-se do gerúndio “sabendo”, ou seja, os saberes que mobilizo naquilo que faço. Da lógica de um conhecimento definido como “estoque de saberes” passamos para uma ideia de saberes contidos em corpos, inscritos em objetos, articulados nas ações dos atores organizacionais (GHERARDI, 2006), e que nem sempre estão explícitos ou totalmente articulados no discurso (NICOLINI, 2012). A forma tradicional de conhecimento é considerada resultado da institucionalização dos processos de *knowing*, quando estes já tomaram determinada forma. (NICOLINI, GHERARDI, YANOW, 2003).

O conhecimento passa a ser entendido como uma realização, como algo que as pessoas “fazem”, de forma coletiva e distribuída (o que significa que não há um “repositório” onde o conhecimento “resida”, nem que seja exclusivamente mental-cognitivo, nem que apenas algumas pessoas “detenham” conhecimento). Em suma: (i) a aprendizagem é sempre social, (ii) o conhecimento é um processo ativo de *knowing* que também engloba elementos como improvisação, ação coletiva, informalidade, resultante das participações dos sujeitos nas relações sociais (BRANDI, ELKJAER, 2011), (iii) ocorrendo de forma situada no espaço e no tempo, e (iv) realizado nas práticas. (GHERARDI, 2008).

De acordo com Gherardi (2011), podemos falar de práticas de três formas: como (a) método de aprendizagem, onde as pessoas aprendem a partir do seu fazer constante e das discussões a respeito da normatização coletiva acerca do que fazem, como (b) campo de atividades ou de ocupação, e como (c) a forma como as coisas são feitas.

A prática é composta por ações e atividades realizadas pelos sujeitos que, em um determinado contexto, respeitam alguma forma de ordenamento. Este ordenamento está ligado à uma hierarquia teleológica, que produz as formas como os processos organizativos se realizarão, com o intuito de alcançar determinados fins. Poderemos falar que uma ação ou uma atividade pertence à uma prática identificando-se ao menos uma característica, das seguintes três: entendimentos, regras, ou estruturas teleoafetivas. (SCHATZKI, 2006, 2012).

Os entendimentos a respeito de uma prática se referem a como as ações devem ocorrer, como atividades devem ser realizadas, ou mesmo, o que falar e de que maneira. (SCHATZKI, 2006, 2012). São entendimentos que não são exclusivamente do sujeito, mas que são concernentes à prática, ou seja, a forma que se espera que atividades e ações sejam realizadas pelo indivíduo em função de seu contexto. (SANTOS, SILVEIRA, 2015).

Participar de uma prática significa ter uma clara compreensão acerca de regras, normas, e demais instruções, que poderão ser determinantes nas formas de agir dos sujeitos. O fato de existirem “prescrições” em uma prática, não significa que estas sejam facilmente observáveis àqueles que não participam dela, nem que se apresentem de forma materializada (como em manuais e estatutos), nem de forma literal nas articulações do discurso (sinalizando que palavras e gestos podem ter significados específicos de acordo com a prática e o contexto). (SCHATZKI, 2006; SANTOS, SILVEIRA, 2015).

As estruturas teleoafetivas são as formas de organizar as atividades para que determinados fins sejam atingidos, levando-se em conta afetos e sentimentos mediados por negociações coletivas. Cada sujeito carrega consigo uma “versão” dessa estrutura, um certo direcionamento, embora cada “imagem” construída individualmente possa não coincidir identicamente à coletiva, ou seja, são “visualizações” que compartilham algo de comum. (SCHATZKI, 2006, 2012; SANTOS, SILVEIRA, 2015). Há ainda entendimentos gerais, que se configuram sobre, por exemplo, a natureza do trabalho, ou valores que são atribuídos pelas pessoas às práticas. (SCHATZKI, 2006, 2012).

A prática ocorre sempre em contexto, onde pessoas, e aquilo que dizem e fazem, estão ancoradas em arranjos materiais, que são compostos por, além das próprias pessoas, coisas, organismos, artefatos, objetos diversos. (SCHATZKI, 2006). Esses arranjos materiais e as práticas estabelecem uma relação entre si, porque um existe **com** o outro, caracterizando uma

relação de afetação. Aquilo que se configura como não-humano⁶ não é apenas instrumental, mas carrega significados, moldando e sendo moldado pelas pessoas e práticas. (SCHATZKI, 2006, 2012; SANTOS, SILVEIRA, 2015).

É na participação em prática que se adquire conhecimento em ação, que se compreende como o conhecimento é perpetuado ou modificado, e como a sociedade continuamente se (re)produz. (ANTONELLO, AZEVEDO, 2011; NICOLINI, 2012). Desta forma, a composição teórica *knowing-in-practice*, é a realização do *knowing* na prática, é a articulação dos saberes nas ações das pessoas, em uma (re)construção que é constante nas práticas das quais as pessoas participam. (ORLIKOWSKI, 2002). A noção *knowing-in-practice* passo a traduzir neste estudo por **saberes em ato**.

A prática acontece por ser reconhecida e sustentada socialmente, e sua recorrência ocorre em função de sua institucionalização: processo que é suportado por valores, crenças, normas, hábitos e discursos. (GHERARDI, 2011). É na prática que ocorrem as atividades e ações relacionadas à trabalhar, aprender e “organizar” (processos organizativos), onde a justaposição dessas dimensões implica em não existir uma plena diferenciação entre estes conceitos. (GHERARDI, NICOLINI, 2001).

Figura 2 – Jackson Pollock (1952): “Blue Poles”



Fonte: <https://artsearch.nga.gov.au/detail.cfm?irn=36334>.

A estratificação dos conceitos nos possibilita analiticamente a compreensão de diversos elementos do fenômeno organizacional. Porém, a texturização do cotidiano é um

⁶O conceito de não-humanos é advindo da teoria ator-rede, onde Latour (1992) discute “as massas ausentes”: a noção de agência não está localizada apenas na ação humana, mas se distribui também naquilo que desta é resultante, estendendo-se à relação sociedade e tecnologia.

*dripping*⁷ constante, e a tentativa dos diversos estudiosos das organizações, consiste em evidenciar e buscar compreender o amálgama existente naquilo que se coloca enquanto fenômeno e objeto de estudo. A arquitetura teórica que se coloca até aqui, imbricada e porosa, é **multicolorida**. Todavia, as categorizações são dissecadas a fim de se compreender, de forma aprofundada, os engendramentos de processos que ocorrem no cotidiano das organizações, sem que se perca de vista a completude e complexidade da obra.

Dentre as perspectivas dos EBP, a que escolhi para este estudo foi a **estética**, que tem seu principal teórico o sociólogo Antonio Strati (1992, 1999, 2000, 2007, 2019). Escolher o “lado sensível” dos EBP significa dar ênfase a questões sobre o cotidiano e sobre o conhecimento sensível (que nos é fornecido através das faculdades sensoriais), fazendo emergir aspectos da realidade que nem sempre são valorizados ou considerados como críticos nos estudos das organizações. (STRATI, 2007).

Strati (1992) nos diz que a estética de uma organização funciona como um espelho que reflete o que nela acontece. Todo lugar que se vá, sempre temos uma “impressão”. Por exemplo, quando digo que “Gosto de ir àquele restaurante porque parece limpo e organizado”, não estamos apenas emitindo uma opinião racional sobre o local. Considerar um local “limpo” ou “organizado” nem sempre estará ligado exclusivamente à limpeza ou aos aspectos que nos satisfazem quanto à um senso de “organização”, mas a todo o “conjunto da obra”, certa coerência de todos os detalhes que nos trazem essa percepção.

Ainda neste exemplo do restaurante, talvez não tenhamos verificado as outras instalações do lugar escolhido, nem saibamos que produtos são utilizados para limpeza, nem se as pessoas possuem hábitos adequados para preparar as refeições. Mas há determinadas características, um certo *je ne sais quoi*, que constituem nossa experiência estética do lugar, e nos fazem querer revisitar, ou evitar, determinado local.

Nossa escolha poderá ser influenciada, por exemplo, pelo odor que sentimos: um cheiro agradável de um tempero que me faz lembrar de experiências da infância. Por outro lado, posso também deixar de ir a um local porque me “agride” com determinado som ou ruído. Nem sempre será uma questão de escolha racionalizada, mas relacionada àquilo que minha experiência estética me traz e acaba influenciando minha escolha.

⁷Jackson Pollock ficou conhecido pela técnica que usa em suas telas, lançando a tinta em suas telas de maneira aparentemente aleatória. Sua forma de fazer e criar arte, era tida pelo próprio Pollock como uma expressão direta daquilo que passava em sua mente, sendo importante a influência do artista para o movimento na Arte chamado de Expressionismo Abstrato. (DOMINICZAK, 2016).

Todas essas impressões a respeito de algo, configuram a emissão do juízo estético. Além da objetivação a partir da fala, também são consideradas as expressões corporais: uma careta “Aquele lugar tem cheiro ruim!”, um sorriso “Adoro este espaço!”, uma testa franzida “Não pretendo ir àquele lugar imundo!”. (STRATI, 2007).

Emitir um juízo estético nos é possível porque nossos sentidos foram colocados “em movimento”. Audição, visão, tato, paladar, e olfato funcionam como uma “porta de entrada” de nossas percepções, sendo que podem adquirir centralidade, ou mesmo característica crítica, de acordo com a organização que se tem por objeto. (STRATI, 2007).

Por exemplo, imagine um radialista que esteja resfriado. Talvez o próprio não se importe em trabalhar e se comunicar com os ouvintes com a voz alterada. Mas, nós, como ouvintes diários de uma determinada estação de rádio, qual seria nossa provável reação? Talvez fosse comum a emissão do seguinte juízo estético: “Que voz estranha! O radialista deve estar doente, parece gripado!”. O juízo estético, para este exemplo, sinaliza a objetivação da importância da percepção estética para a organização.

A percepção estética pode ser definidora para os processos organizativos. (STRATI, 2007). Ainda seguindo o exemplo do radialista, o quanto um resfriado pode interferir nos processos desta organização? O primeiro momento poderá representar a substituição do radialista para que se recupere. Em seguida: a troca de horários, a reorganização da escala de trabalho de outros que ali trabalham, a grade de propagandas, uma vez que muitos radialistas possuem patrocinadores específicos, os estilos musicais... Pode-se dizer que a percepção estética (sinalizada pela emissão do juízo estético pelos ouvintes) é fator crítico para a continuidade dos processos organizativos (a estação de rádio), neste caso, temporariamente alterados por um evento (o resfriado do radialista), até que a situação seja contornada e a normalidade dos processos se restabeleça.

A percepção estética poderá ser motivada por aquilo que prende a minha atenção de uma maneira mais específica. Poderá ser um som específico, uma escultura, um objeto, poderá ser a própria organização. Ocorre que aquilo que em si carrega determinada mensagem (não necessariamente discursiva ou verbal) poderá ser considerado artefato. (STRATI, 2007).

Um exemplo de organização que me traz uma mensagem é o Brique da Redenção⁸. É uma organização que não precisa de paredes, mas que se estabelece de forma regular, periódica, e organizada. Posso interpretar a existência dessa organização de diferentes formas:

⁸<http://briquedaredencao.com.br/> Último acesso em 15/11/2018.

como uma questão social, como um ato comercial organizado, como uma feira artesanal. Posso ver também como movimento de expressão que atravessa a estética do cotidiano, e que não cabe em uma sala de um prédio, que precisa da rua para poder existir, que “ganha vida na rua”, uma organização-artefato que reside entre o efêmero e o contínuo.

Em um domingo pela manhã, a rua onde o Brique se instala se transforma. Carros não são mais permitidos, e os expositores vão chegando e colocando sua arte, seja nova, antiga, seja alimento. Se o sol brilha, logo a rua é um misto de conversas, de risos, de gente indo e vindo. A brisa agradável vem acompanhada do som do homem que toca flauta feita de bambu. No chão, vejo objetos diversos que querem ir para outras casas. Avançando na rua, a música vai se perdendo no burburinho das pessoas, e o cheiro de pipoca, antes mesmo do almoço, invade e se faz presente. Às vezes as pessoas se entrelaçam, e às vezes também se perdem umas das outras. É dia também de passear com os *pets*, de fazer caminhada, de andar de bicicleta e de ver o homem-estátua-viva. É um misto de cores, texturas, objetos, sons, odores, que transformam a rua em que se instala o Brique, junto ao Parque Farroupilha⁹.

O Brique é organização porque sua existência exige determinada forma de organizar, de seus processos e práticas, das pessoas que ali se envolvem em atividades diversas, que utilizam e produzem diferentes não-humanos para que tudo ocorra. O Brique se torna artefato, porque em si, a composição representa determinada expressão em relação ao contexto maior em que se instala, a cidade de Porto Alegre. O Brique “pulsa” determinada “vida”, que lhe é característica e simbólica.

A pequena descrição do Brique (que faz pouco jus ao que de fato é estar presente no local) é possível a partir do que Strati (2007) chama de processo heurístico de evocação. Segundo o autor, é o “emanar” de uma experiência que não é apenas um processo cognitivo de memória mas que é também estético.

A descrição de uma experiência se oportunizou para este estudo a partir do discurso, porém, a isto não se limita. Evocar é utilizar-se de processos imaginativos para se “fazer presente” em uma situação, ainda que eu não tenha vivido a mesma situação integralmente à forma como me é colocada. Imaginar é evocar imagens, que são carregadas de elementos e percepções e que ganham “vida” a partir do momento que novamente são estimuladas. (STRATI, 2007). Por exemplo: sentir o cheiro de pipoca é uma realização a qualquer um que já tenha, ao menos uma vez na vida, comido pipoca. Àquele que tenha além de imaginado, se

⁹http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smam/default.php?p_secao=201 Último acesso em 21/02/2019.

“feito presente” no Brique da Redenção, também lhe foi possível degustar da sensação que lhe foi descrita. Nesse ponto, a ativação da percepção sensorial é que garante o quanto podemos mergulhar em uma experiência, mesmo que por vias da imaginação.

Neste ponto, a capacidade de imaginar se entrelaça com a estética, a experiência e o conhecimento tácito (POLANYI, 1969). A estratégia organizacional tem se utilizado da ideia de que a riqueza da organização reside na dimensão tácita do indivíduo, representando a fonte indúbita de capacidades de inovação e de avanço. Portanto, a via de pensar tradicional enfatiza que o conhecimento tácito precisa ser constantemente objetivado e compartilhado, transformando-se em fator econômico, como vantagem competitiva. Ao tratar do conhecimento tácito a partir da estética organizacional, a riqueza do conhecimento tácito está justamente no que as pessoas carregam consigo, em forma de experiência, imaginação, criatividade, e naquilo que realizam em suas atividades cotidianas. (STRATI, 2003).

A estética organizacional se coloca plausível ao que se propõe na verificação pelo próprio espectador-leitor. Há o “reconhecimento” estético, ou seja, o leitor admite a partir das próprias experiências vividas, o quanto é plausível aquilo que lhe é colocado, tornando-se verdadeiro porque atinge coerência. A perspectiva estética, portanto, produz uma forma de estudar organizações e também permite interpretar processos de negociação social, que dão forma à estética e suas relações com as questões clássicas de *ethos* e verdade. Nos faz refletir sobre “como a prática pode ir além de um conjunto de atividades e como pode ser analisada para mostrar que é socialmente sustentada dentro de um sistema de conhecimento fragmentado pela comunidade de praticantes e pela sociedade na qual tais praticantes vivem”. (GHERARDI, STRATI, 2014, p.xxi).

A noção de memória organizacional (STRATI, 2007) representa a sedimentação de elementos estéticos que foram sendo socialmente negociados. Uma vez que se reconheça a existência de uma “estética dominante”, se evidencia o quanto seus elementos constituintes são importantes articuladores dos processos organizativos e das práticas.

Pensemos, por exemplo, que uma turma de escola é um organizar de caráter efêmero, que se constrói momentaneamente para que as aulas aconteçam.

Figura 3 – George Deem (1989): “The New York School”



Fonte: <https://georgedeem.org/search/view/New-York-School-The-1989-01-01>.

O que ocorre em uma turma de sala de aula? O que faz com que os alunos fiquem em silêncio? Ou que fiquem agitados? Porque se comportam de diferentes maneiras com diferentes professores? Porque se comportam de uma determinada forma em períodos em que “não há aula”? Como os corpos se modificam e se posicionam ao longo dos períodos? São diversas questões nos fazem refletir sobre uma estética do cotidiano, constituída também de microengendramentos constituintes e microprocessos daquilo que muitas vezes se coloca com “obviedade”. Uma leitura inicial de silêncio em sala de aula é muitas vezes tida como sinal de respeito e de ordem, e o barulho costuma ser associado à uma ideia de desorganização e alvoroço. A partir de uma forma de pesquisar estética, aspectos como o silêncio, não são tomados como respostas, mas como “sintomas” dos processos em análise.

Tratando-se da temática da formação de professores, sigo uma linha de pensar que busca compreender aspectos da estética do cotidiano de mestrands e doutorands no PPGA, e como os elementos e percepções estéticos se configuram, residindo no entremeio das

relações sociais, dos processos organizativos, das práticas, considerando como fenômeno central a aprendizagem da docência.

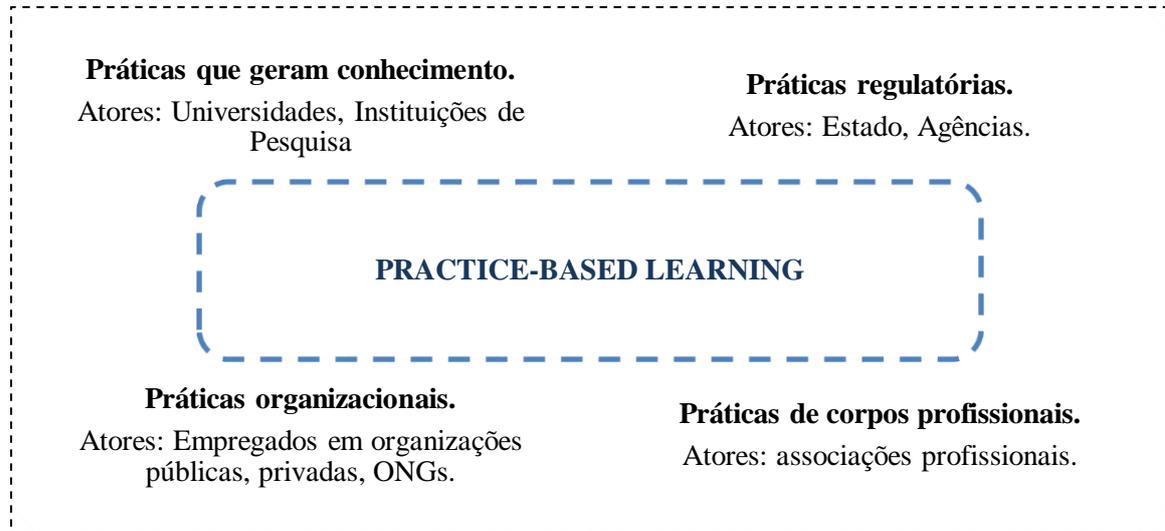
Apresento a seguir, aspectos que tem se mostrado relevantes para que se compreenda o contexto da formação de professores para o magistério superior no Brasil. Ainda que exista uma tentativa de delimitação de campos, textos e contextos, há de se ter em mente que ocorre (como em todo trabalho científico) um “recorte” da realidade, e que a opção por determinados fatores, elementos ou discussões ocorre naturalmente durante o processo de pesquisar. Optei por trazer elementos que parecem, em um primeiro momento, exercer maior influência sobre o fenômeno escolhido. Ressalto também que a especificidade da temática “formação docente” exige o encontro com a literatura do campo da educação, sendo, além de possível, necessária a permeabilidade de investigação.

2.1 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Dado que se discutiu a relação entre o trabalho, os processos organizativos e a aprendizagem enquanto processos que ocorrem de forma sócio-relacional e situada, o movimento que se faz aqui é compreender a educação como uma prática social, sustentada e resultante de uma “textura de práticas educacionais”, conforme propõe Gherardi (2015). O *framework* teórico proposto pela autora (Figura 4) trata de dispor em diferentes dimensões as práticas educacionais, de acordo com a natureza específica de cada grupo de atores.

A expressão “*practice-based learning*” pode ser analisada, segundo Gherardi (2015), como um artefato discursivo resultante do imbricamento de diferentes discursos: as práticas regulatórias estariam por natureza relacionadas à regulação e estabelecimento de critérios gerais, enquanto as práticas de corpos profissionais estariam relacionadas à defesa da autonomia de determinado conhecimento contido na profissão ou grupo profissional; as práticas que “geram” conhecimento visam os “novos” conhecimentos, enquanto as práticas organizacionais estariam ligadas ao desejo de controle e aplicação de conhecimento.

FIGURA 4 – TEXTURA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS



Fonte: Adaptado de GHERARDI (2015, p.179): “*The texture of educational practices*”.

A ideia de aprendizagem “prática” que circunda o termo “*practice-based learning*”, apesar de sua polissemia, revela-se como um movimento que busca relacionar de maneira mais próxima o que se aprende nas universidades e o que se vivencia no trabalho. Há uma ideia contínua de “transferência de conhecimento”, em que os ambientes em que o conhecimento é “gerado” são compartimentalizados e separados, o que é tido costumeiramente como a separação teoria e prática: se aprende a teoria na universidade e se vive a prática no trabalho. (KENNEDY *et al* 2015). Embora a noção de prática tenha se difundido de diferentes formas, resgatar a relação entre trabalho, aprendizagem e conhecimento prático consiste em aproximar as instituições de ensino superior e as organizações de trabalho, proporcionando uma formação profissional que tenha a vivência de experiências em sua centralidade. (GHERARDI, 2015).

De acordo com Gherardi (2015), vivemos atualmente processos de individualização dos trabalhadores, em que se torna cada vez mais complexo aprender uma nova profissão. Segundo a autora, as organizações exigem profissionais cada vez mais integrados a diferentes práticas, expandindo sua “rede” de trabalho para além da própria organização. Ainda segundo a autora, se observa que o conhecimento profissional passa a se tornar cada vez mais fragmentário, regido por regras e valores de comunidades profissionais menos estáveis.

Para este estudo, se observa a possibilidade de compreender como a aprendizagem da docência ocorre no contexto situado que reproduz o futuro ambiente de trabalho, ou seja, não há o *gap* de transferência de conhecimento que usualmente se percebe entre universidade e

empresas. Também será possível verificar aspectos do aprender no trabalho, e da inserção do pós-graduando, como aprendiz, às práticas da docência junto àqueles que já estão inseridos na prática. Trago a seguir elementos e dados de cada dimensão de atores (Figura 4), realizando breves contextualizações sobre as diferentes práticas que permeiam o cotidiano no ensino superior brasileiro.

Práticas Que “Geram” Conhecimento

As práticas que geram conhecimento são aquelas onde se considera que o conhecimento seja “gerado” e “transmitido” para o indivíduo que se inicia em uma prática (GHERARDI, 2015). São aqui descritos alguns momentos sobre a constituição do que hoje são as universidades no Brasil, consideradas tradicionalmente como espaço primário da produção de conhecimento e pesquisa .

Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de ‘comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior’, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. (CHARLES, C.; VERGER, J. 1996 *apud* MENDONÇA, 2000, grifo dos autores).

Não tendo aceitado as aspirações renascentistas e nem as proposições da Reforma, a Universidade se posicionava distante da sociedade em geral, estando fortemente ligada à Igreja. Manteve-se em um período de decadência e isolamento, iniciado por volta do século XV perdurando até o século XVIII. Apenas nos primórdios do século XIX é que a universidade passaria por uma fase de “renascer”, período marcado também pela Revolução Industrial, que ocasionou uma profunda reorganização da sociedade. (TEIXEIRA, 1968).

O conceito de universidade moderna foi concebido por Humboldt, para a Universidade de Berlim, em 1808. Os princípios que embasaram a definição de universidade foram: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2008). Países como Inglaterra e Holanda dirigiram-se à Alemanha, na época, com o objetivo de buscar e conhecer esse “novo modelo” (TEIXEIRA, 1968).

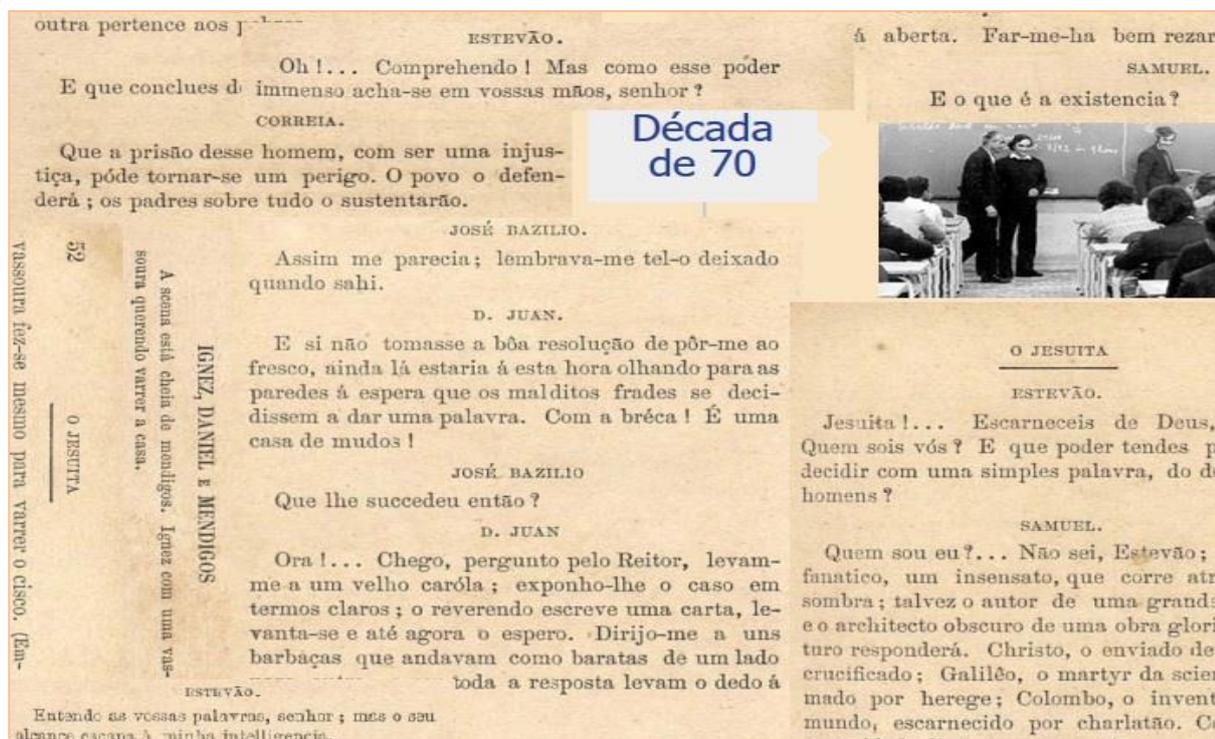
Embora o modelo alemão fosse bastante difundido, as universidades eram concebidas também, de acordo com o que se considerava ser sua finalidade para determinado contexto sócio-econômico. Para os soviéticos compreendia-se a universidade como fator de produção, a universidade inglesa não tratava de saberes práticos e profissionais, mas de um saber intelectual, e para os norte-americanos a universidade representaria o progresso da nação e da sociedade. Já a concepção francesa teria uma preocupação ideológica e de manutenção de poder, subjugando a universidade ao Estado, sendo que a universidade alemã teria a pesquisa orientada por reflexões filosóficas. (MENEGHEL, 2001; SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005).

A inexistência de universidades no Brasil durante o período colonial revela a constituição tardia de um ensino superior organizado e estruturado, o que historicamente pode ser discutido como uma carência a ser superada. (MENDONÇA, 2000). Segundo Barreto e Filgueiras (2007), o primeiro núcleo que futuramente viria a constituir a Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi criado em 1792: a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, sendo a primeira vez em que o ensino superior ocorreu em continuidade no país. Também segundo os autores, a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, na cidade de Porto Alegre, iniciou seu funcionamento em 1896, constituindo a primeira unidade do que atualmente é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

De acordo com Meneghel (2001), a instalação das universidades no Brasil, a partir do século XX, foi realizada sobre rígido controle do Estado com vias de modernizar o país. Porém, o que ocorreu foi basicamente a “importação” de princípios e tradições de países considerados de primeiro mundo, copiando modelos institucionais de ensino e pesquisa. A educação superior foi concebida de forma tal que “os fatores dinamizadores do desenvolvimento da educação não foram o progresso tecnológico e a acumulação de capital, conforme ocorre nas economias autônomas, mas os papéis que lhe reconheceu o Estado via economia, como ocorre nos países de economia dependente”. (MENEGHEL, 2001, p.59).

Primeiramente, o ensino superior no Brasil foi influenciado pelo estilo de ensino jesuítico, onde os mestres eram detentores do saber, exigia-se rigorosa disciplina em sala de aula, e os conteúdos transmitidos pelos mestres deviam ser memorizados pelos alunos. Após, a influência européia tornou-se muito presente, com os modelos francês e alemão. (TEIXEIRA, 1968; SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005).

Figura 5 – Colagem Jesuítica



Fonte: colagem de imagens elaborada pelo autor.¹⁰

No período da Revolução de 1930, o presidente Getúlio Vargas (1882-1954) ao assumir a presidência criou um ministério com o objetivo de coordenar serviços de educação. Também neste período de governança, ocorreu a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. (MENEHHEL, 2001). A Universidade do Brasil, no ano de 1937, foi criada pelo então ministro Gustavo Capanema (1900-1985), constituindo um movimento de controle e padronização do ensino superior, o que coloca em discussão a autonomia das universidades e sua própria finalidade diante do Estado. (MENDONÇA, 2000).

Durante as décadas de 1940 e 1950, o Brasil estabelece acordos de cooperação com a forte presença dos Estados Unidos, visando o avanço econômico, a colaboração técnica e a demanda por recursos para financiar o desenvolvimento do país. Apesar de marcadamente econômica, a influência norte-americana valeu-se também das instituições de ensino, percebidas como importantes meios para a expansão econômica. (BARROS, CARRIERI, 2013).

¹⁰Colagem de imagens “*printscreen*” a partir das seguintes fontes: Imagem “Década de 70 e sala de aula” disponível em <http://www.unisinos.br/institucional/a-unisinos/historia>; obra “O Jesuíta”, de José de Alencar (1875), disponível online, no formato .pdf em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242825>.

Na Reforma Universitária de 1968, que teve por base o idealismo alemão e o modelo organizacional norte-americano, foi possível perceber o enraizamento dos modelos de desenvolvimento e de concepção das universidades. Quatro aspectos se fizeram importantes sobre esse momento: a indissociabilidade entre pesquisa e ensino¹¹, a política de implantação da pós-graduação, a autonomia das universidades confinada ao poder do Estado, e a expansão do ensino superior diretamente ligada à expansão econômica. (MENEGHEL, 2001, pp. 129-132). De acordo com Paula (2008), o modelo norte-americano associou os aspectos ideais (ensino e pesquisa), aos funcionais, o que atende estruturalmente à racionalização dos saberes em uma instrumentalidade voltada à sociedade do consumo, ocasionando a fragmentação do trabalho intelectual.

Os anos 1980 e 1990 representam uma fase de crise do Estado capitalista brasileiro, e o governo se viu pressionado a reconfigurar suas relações políticas e econômicas. A Reforma do Estado buscou remodelar a máquina burocrática, que funcionava de forma ineficaz. A forma de operacionalizar um novo modelo organizativo de governar se deu a partir de um núcleo burocrático, responsável pelas funções exclusivas do Estado, e um núcleo de serviços, que considerava funções não-exclusivas. A partir de então, se fala em uma reconfiguração da educação superior e do próprio papel da Universidade, pois tais funções foram relegadas ao núcleo de serviços. Isto significa que o Estado assume papel de regulador e avaliador sobre essas atividades. (SGUISSARDI, 2002; MAUÉS, 2010).

Considerando o cenário atual para a Ciência no país, no ano de 2017 ocorreu o corte de 44% no orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (BETIM, 2017, LEWER, 2017). Mesmo que esta diminuição tenha sido alta, o montante de recursos destinados para ciência e pesquisa nunca foi considerado alto: “em 2010, o orçamento do MCTIC teve um pico de aproximadamente 8,6 bilhões de reais - corrigido pela inflação, o equivalente a 10 bilhões de reais hoje” (BETIM, 2017). A situação mostrou-se delicada, de forma que mobilizou a comunidade científica internacional: 23 ganhadores do Prêmio Nobel enviaram uma carta à Presidência da República, relatando a preocupação a respeito do futuro do país, dos avanços na pesquisa científica e na Ciência em geral. (ANGELO, 2017).

¹¹Refere-se prioritariamente às Universidade Públicas.

Figura 6 – Colagem Orçamentária



Fonte: colagem de imagens elaborada pelo autor¹².

É possível observar até o presente momento que as práticas que “geram” conhecimento tem uma característica sócio-histórica proeminente. Séries de eventos se mostram influenciando e compondo direta e indiretamente questões situadas “maiores”, como a própria concepção de universidade e seu papel para a sociedade brasileira, à questões “menores”, como, por exemplo, o papel do professor e do pesquisador e a relação com os alunos, conseqüentemente, da forma como se compreendem os processos de aprendizagem.

A legitimação de espaços considerados os “geradores” de saberes e conhecimento, em função também da característica histórica e do condicionamento à lógica econômica, é faceta constituidora das práticas educacionais. Estabelecer um elo com a ideia de prática e de saberes e estética do cotidiano é também: reformular as questões sobre como vemos o segmento das universidades públicas no país, refletir sobre a nossa ação como atores sociais (enquanto alunos, professores, pesquisadores e cidadãos), e (re) pensar as formas de conhecimento que consideramos válidas, vigentes atualmente através da tríade ensino, pesquisa e extensão.

O exercício reflexivo reside em buscar pormenores entre as práticas desta “malha”, focalizando em aspectos que possivelmente se fazem presentes no processo de aprendizagem

¹²Colagem de imagens “*printscreens*” das seguintes fontes:

<https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cnpq-diz-que-so-tera-verba-para-bolsas-em-2019,70002438970> ,
<https://oglobo.globo.com/sociedade/verba-para-ciencia-em-2019-ameacada-por-contingenciamento-23158827> ,
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/06/12/corte-de-verbas-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao-prejudica-o-pais-afirmam-debatedores> ,
<https://www.apostagem.com.br/2017/07/27/corte-de-44-em-verbas-de-pesquisa-ciencia-e-tecnologia-compromete-estudos-sobre-zica-chicungunya-dengue-e-outros/> ,
<https://www1.folha.uol.com.br/columnas/clovisrossi/2017/11/1938857-o-brasil-envelhece-na-eterna-busca-pelo-novo-que-jamais-da-as-caras.shtml>

da docência, no cotidiano de formação docente. Dada a ênfase na produtividade do sistema para o componente “pesquisa”, cabe pensar a respeito do quanto as práticas, em um panorama macro, interferem na mobilidade e na ação dos atores envolvidos.

No próximo item, as práticas regulatórias vigentes no país para o nível de ensino superior são apresentadas. A legislação discutida é tratada em função de sua característica organizativa na textura de práticas educacionais.

Práticas Regulatórias

As práticas regulatórias são as que se estabelecem a partir da imposição de parâmetros instituídos por agências e pelo Estado. Exercem poder regulatório, com intuito de legitimação e padronização do conhecimento profissional. (GHERARDI, 2015). De acordo com a temática estabelecida para o estudo, destaco questões relativas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange a pós-graduação.

Vemos que até a década de 1930, a formação em nível de pós-graduação ainda se dava fora do país, uma dependência de caráter colonial em relação a Portugal. Dada a constituição tardia do sistema de ensino superior brasileiro, o termo “pós-graduação” viria a ser utilizado formalmente pela primeira vez apenas na década de 1940, no Estatuto das Universidades do Brasil. (VELLOSO, 2014).

Na década de 1950, decorrente do movimento de industrialização instaurado no país, o Estado passou a estabelecer suas relações de maneira centrada, política e administrativamente, pautado por princípios de eficiência. O aparelho estatal gradativamente incorpora o conhecimento tecnocrático e científico, com o objetivo de melhorar o seu desempenho próprio. (GOUVÊA, 2012).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é criada neste período, em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. O referido decreto instituiu inicialmente uma comissão, que refletia a política desenvolvimentista do país na época, criando uma campanha que pudesse elevar o nível de formação de pessoal no país. A comissão era composta por representantes de instituições nacionais públicas e privadas, e

buscava acordos técnicos e científicos internacionalmente, representando interesses políticos e econômicos. (GOUVÊA, 2012).

O Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961, extingue a comissão que coordenava a CAPES, tornando-a em um órgão diretamente subordinado à Presidência da República. Dentre outros, o novo decreto estabelecia como propósitos: estimular melhores condições de ensino e pesquisa e melhorar a formação dos profissionais de nível superior no país. A CAPES passa a se constituir com uma estrutura própria de funcionamento, sendo assessorada por um conselho consultivo. Neste momento, a pós-graduação iniciou sua consolidação no Brasil através do Programa Universitário (PgU), que estimulou o desenvolvimento das universidades, dos institutos de ensino superior e a realização da pesquisa nas universidades; e com o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), que alocava bolsas de estudo para aperfeiçoamento de professores e pesquisadores; além de outras ações. (GOUVÊA, 2012).

Conhecido como “Parecer Sucupira”, o Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 03 de dezembro de 1965, regulamentou a pós-graduação como nível de ensino. (NOBRE, FREITAS, 2017). O Parecer ressaltou que faltava às escolas de ensino superior clareza quanto à concepção da pós-graduação, confundindo-se com cursos de especialização. Dentre outras disposições, o mesmo Parecer também apontava como importante e necessária a consolidação de um sistema de pós-graduação no país por três motivos fundamentais: a formação de professores para o nível universitário, atendendo à expansão deste nível de ensino assegurando-se a qualidade; o estímulo no desenvolvimento da pesquisa científica e na adequada preparação de pesquisadores; e o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto padrão de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país. (BRASIL, 1965).

No Parecer Sucupira, ocorre a diferenciação de dois tipos de cursos de pós-graduação: o *stricto sensu*, com o reconhecimento de grau acadêmico atestado por alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, e o *lato sensu*, reconhecido como uma especialidade acerca de alguma parte de ramo profissional ou científico, sem abranger a totalidade do campo do saber e realizada em menor duração de curso. (BRASIL, 1965).

Desde sua criação como órgão, a CAPES se tornou responsável por elaborar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), instituídos a partir do I PNPG para os anos de 1975 a 1979. O I Plano consistiu em solidificar a pós-graduação como plano estatal, dentro do subsistema das universidades, inserido no sistema educacional do país (BRASIL, 2010). O I PNPG estabelecia como diretrizes à pós-graduação: formar professores para o magistério

universitário, formar pesquisadores para o trabalho científico, e preparar profissionais de nível elevado. O objetivo fundamental do PNPG era consolidar em caráter permanente as atividades da pós-graduação, centradas nas universidades. (BRASIL, 1974).

O II PNPG, para os anos de 1982 a 1985, estabeleceu como objetivo a elevação da qualidade do sistema de pós-graduação e a “adequação do sistema às necessidades reais e futuras do país, seja para a produção científica e acadêmica, seja para o aumento de sua capacidade tecnológica e produtiva” (BRASIL, 1982, p.185). O Plano estabelecia também, dentre outras diretrizes e prioridades: a ampliação das opções de formação, no sentido de diversificar os cursos oferecidos; a reestruturação qualitativa de cursos na modalidade *lato sensu*; e a ênfase na formação de pesquisadores na modalidade de cursos *stricto sensu*, buscando fortalecimento qualitativo. (BRASIL, 1982).

O III PNPG, para os anos de 1986 a 1989, identificou uma grande carência quantitativa de cientistas, o que estaria dificultando a capacidade de alcançar capacitação científica e tecnológica para o país. Os três objetivos gerais se configuraram os seguintes: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, assegurando o funcionamento da pós-graduação; e integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, 1986).

O que poderia ser considerado o IV PNPG, não se constituiu em um documento público, devido a restrições orçamentárias, falta de articulação entre as agências nacionais de fomento, existindo apenas um documento de circulação entre membros da Diretoria da CAPES. Tal documento apresentava como tópicos: a evolução do sistema, os desequilíbrios, a pressão da demanda por pós-graduação, fatores estruturais que estariam bloqueando o desempenho do sistema, e a interação da CAPES com outros órgãos. (BRASIL, 2010).

Mesmo em caráter informal, as ações da CAPES seguiram instruções contidas no referido documento, com o objetivo de: fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino, e a formação de quadros para mercados não acadêmicos. A qualidade da pós-graduação deveria ser aferida das seguintes formas: pela qualidade da produção científica, enfatizando a produtividade de orientadores; e pela participação de alunos formados na produção científica e tecnológica, através de laboratórios ou grupos de pesquisa. (BRASIL, 2005, 2010).

O Plano em vigência, V PNPG para os anos de 2011 a 2020, estabelece uma variada gama de objetivos e diretrizes, estabelecidos em conexão com a atual situação sócio-econômica brasileira. Para a temática de formação de pesquisadores e professores do magistério superior, há um direcionamento apenas no sentido de que ocorram formações voltadas a atender às necessidades do ensino básico. Além da proposição sobre adequação e incentivo salarial, o V PNPG não configura proposições de atenção exclusiva à educação de nível superior, consolidação, melhoria ou mesmo expansão do sistema de pós-graduação, como ocorreu nos planos anteriores. (BRASIL, 2010).

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), observa-se um movimento inicial de sua concepção no ano de 1946, quando foi apresentado um projeto de lei pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara. À época, não foram percebidos avanços, e embora o tema tenha sido debatido novamente em 1952 (ano em que a Comissão da Educação da Câmara abriu debate com profissionais educadores do país), a temática volta a ser retomada apenas na década de 1960 e na Reforma Universitária de 1968. (TEIXEIRA, 1992)¹³.

Na década de 1990, importantes acontecimentos influenciavam a dinâmica social: o governo Collor, de orientação liberal e abertura econômica favoreceu a redução da intervenção do Estado nas relações de mercado; o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992, que causou reconfigurações no cenário político e econômico; e a instituição do Plano Real pelo governo de Itamar Franco em 1994, que impactou diretamente nas relações socio-econômicas. (MENEZES, 2001, pp. 273-275). Lembra-se que foi este o período em que a inflação variava a níveis estratosféricos e a sociedade, em geral, enfrentou dificuldades financeiras, além do confisco das poupanças pelo presidente Fernando Collor de Melo, em 1990.

A promulgação da LDB, lei nº 9.394 de 1996, ocorre na esteira da redemocratização do país, período pós-ditadura e pós elaboração da Constituição de 1988. (SCHEIBE, BAZZO, 2016). Considerada um marco regulatório para a área da educação, a LDB (assim como outros decretos e portarias), põe fim a um modelo único de universidade (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005). O artigo n.º 45 da LDB (BRASIL, 1996) regulamenta a oferta da educação superior por instituições de ensino públicas ou privadas, possibilitando também a escolha, por parte da

¹³Depoimento de Anísio Teixeira, prestado na seção de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, e publicado em: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976. Série Atualidades, v. 132.

instituição, quanto a oferta de seus cursos, dentre sequenciais, graduação, pós-graduação ou extensão.

Figura 7 – Charge Fernando Collor de Melo



Fonte: <http://vidaartedireitonoticias.blogspot.com/2012/05/irretroatividade-da-lei-favorece.html>

No período posterior à promulgação da LDB, foi possível observar uma grande expansão do ensino superior, principalmente das instituições privadas. Com base em Trevisol, Trevisol e Viecelli (2009), o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no ano de 1980 era de 94, com 19 IES privadas; em 1990 o total era de 920, com 698 IES privadas; em 1998 o total era 973, com 764 IES privadas. Ainda segundo os autores, o número de matrículas também cresceu acentuadamente: em 1988, o total de matrículas era de 1.503.560, sendo 918.209 em IES privadas (61% em relação ao total); em 1998, o total de matrículas era de 2.125.958, sendo 1.321.229 em IES privadas (62% em relação ao total).

A Tabela 1 mostra um panorama sobre o número de IES no país, e a proporção entre as IES públicas e privadas já nos anos 2000.

TABELA 1 – IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL

Ano	Subtotal de IES Públicas	Referente ao Total (%)	Subtotal de IES Privadas	Referente ao Total (%)	Total de IES no Brasil
2001	183	13,2	1.208	86,8	1.391
2005	231	10,7	1.934	89,3	2.165
2010	278	11,7	2.100	88,3	2.378
2011	284	12	2.081	88	2.365
2012	304	12,6	2.112	87,4	2.416
2013	301	12,6	2.090	87,4	2.391
2014	298	12,6	2.070	87,4	2.368
2015	295	12,5	2.069	87,5	2.364

Fonte: elaborado pelo autor, com base em INEP (2001, 2005, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

A expansão do sistema de ensino não está literalmente prevista em lei, porém, se observa que a expansão ocorre e de forma massiva a partir do ato de chancela. Também não é possível colocar a expansão como fato isolado, uma vez que o movimento de expansão das IES privadas se manteve dentro de certa constância e ascendência no período apresentado.

Os cursos de administração contribuíram para a expansão do ensino superior de forma muito representativa. Na Tabela 2, os dados de cada período mostram o número de IES que ofertam o curso de graduação em Administração, o número de cursos oferecidos (considerando por exemplo, a oferta em diferentes turnos), e o número de matrículas; divididos quanto ao total, e os subtotais entre IES públicas e privadas. De acordo com a classificação estabelecida nos relatórios que serviram de base para os dados analisados, a área de “Ciências Sociais, Negócios e Direito” abrange cursos em 15 subáreas, sendo que os cursos de Administração estão contidos na sub-área denominada “Gerenciamento e administração”. Demais cursos correlatos, como cursos de gestão ou de especialidade específica, não foram considerados para a elaboração da Tabela 2.

TABELA 2 – OFERTA DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E MATRÍCULAS NAS IES DO BRASIL

Ano	IES que oferecem o curso de Administração			Cursos Oferecidos (oferta em diferentes turnos/modalidades de ensino)			Número de Matrículas		
	Total	IES Públicas	IES Privadas	Total	IES Públicas	IES Privadas	Total	IES Públicas	IES Privadas
2001	(**)	(**)	(**)	1.205 (*)	166 (*)	1.039 (*)	404.122 (*)	52.932 (*)	350.740 (*)
2005	(**)	(**)	(**)	1.578 (*)	161 (*)	1.417 (*)	626.301 (*)	56.070 (*)	570.231 (*)
2010	(**)	(**)	(**)	2.369 (*)	259 (*)	2.110 (*)	705.690 (*)	71.925 (*)	633.495 (*)
2011	1.447	132	1.315	2.279	316	1.963	843.197	96.131	747.066
2012	1.484	143	1.341	2.211	338	1.873	833.042	99.585	733.457
2013	1.493	144	1.349	2.113	326	1.787	800.114	95.613	704.501
2014	1.501	143	1.358	2.106	318	1.788	801.936	92.573	709.363
2015	1.509	138	1.371	2.107	296	1.811	766.859	86.833	680.026

Fonte: elaborado pelo autor, com base em INEP (2001, 2005, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015). (*) Considera apenas cursos presenciais. (**) Dados não disponíveis nos relatórios analisados.

Para a pós-graduação, em geral, o cenário de expansão é semelhante: de acordo com a CGEE (2016), o número de programas de mestrado cresceu de 1.187, no ano de 1996, para 3.620 no ano de 2014; o número de programas de doutorado aumentou de 630 para 1.954, no mesmo período.

Se depreende que as práticas regulatórias, em uma via de mão dupla com as práticas “geradoras” de conhecimento, sustentaram a expansão do ensino superior. Ainda que se coloque o quanto se torna positivo o maior acesso de público ao nível de formação, por outro lado, questiona-se a qualidade de ensino oferecida. Também, é factível notar o quanto o imbricamento das relações sociais e políticas mantém-se como plano de fundo permanente das discussões a respeito da educação.

O próximo item traz uma perspectiva a respeito de práticas organizacionais comuns no atual cenário do ensino superior no país.

Práticas Organizacionais

“As organizações – públicas, privadas, ou sem fins lucrativos – que empregam os profissionais e mobilizam um controle organizacional na forma como as competências profissionais são performadas” (GHERARDI, 2015, p.178, tradução nossa) constituem a dimensão de práticas organizacionais da textura. Significa compreender quais práticas, e de que forma, são instituídas de forma coletiva, ou seja, as relações que se estabelecem entre as práticas coletivamente sustentadas com as ações dos atores organizacionais.

Como apontado previamente, a expansão do ensino superior ocorreu de maneira massiva no nosso país, em curto espaço de tempo, e com relativa contribuição quantitativa dos cursos de administração. Este cenário favoreceu o surgimento do fenômeno do “professor coisificado” (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005), o sujeito-professor considerado como recurso organizacional. Percebe-se, nestes casos, a adoção de uma lógica de mercado, em que o ensino passa a ser equiparado a um “produto”, que precisa ser “produzido e vendido” pelo professor e “comprado” pelo aluno. Também percebemos o fenômeno da “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2003) que opera por vias de atingir produtividade e desempenho através da quantidade de títulos que expede, o que não se traduzirá necessariamente em uma trajetória de aprendizagem com caráter ético, crítico ou reflexivo.

Outro fenômeno que se observa neste cenário é o do “professor-taxista” (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005), chamado também de “docente-horista” (FERRER, ROSSIGNOLI, 2016). Será possível identificar a coincidência do “professor-coisificado” com o “docente-horista”. É um profissional que não trabalha os regimes tradicionais de 20 horas ou 40 horas semanais como docente, podendo atender a mais de uma instituição de ensino e possivelmente com jornada de trabalho estendida. Além disso, é comum encontrar este tipo de profissional exercendo alguma atividade de outra natureza, sendo a docência nos turnos opostos uma alternativa para a complementação de renda pessoal.

À época do estudo de Ferrer e Rossignoli (2016), o percentual de docentes trabalhando como “horista” era de aproximadamente 60% do total de docentes da educação superior.

No ano de 2007 chegou a 85% do total de 140.000 docentes do ensino superior. Houve uma redução considerável durante o período de 2007 (120.000) a 2013 (80.000), mas tal fato não inviabiliza a constatação da precariedade dessa categoria de trabalho que, somada ao tempo parcial, representa a maioria esmagadora dos docentes do ensino superior no país (FERRER, ROSSIGNOLI, 2016, p.115).¹⁴

Godoi e Xavier (2012) irão apontar “patologias” que emergem desse cenário. A massificação do ensino, a ênfase na produtividade acadêmica, e os mais diversos aspectos que compõem o ambiente universitário regem-se em função de um ciclo produtivista, onde IES, tanto públicas quanto privadas, são igualadas à “máquinas” que produzem conhecimento e Ciência. São observados aspectos negativos deste ciclo que se reproduz, como o adoecimento dos professores universitários (SIMÕES, MARANHÃO, SENA, 2015; JEUNON *et al* 2017) e dos alunos de pós-graduação (SOUZA *et al*, 2010; SILVA, VIEIRA, 2015;), e o estresse ocupacional devido ao acúmulo de tarefas (PAIVA, GOMES, HELAL, 2015).

No campo da administração, são indicadas anomalias que esse ciclo produtivista ocasiona, algo que tem se chamado de “mcdonaldização do ensino” (ALCADIPANI, BRESLER, 1999), onde acredita-se que um conhecimento “esvaziado” é perpetuado nas “linhas de montagem” das “fábricas de administradores” (NICOLINI, 2003). A “fábrica de sardinhas” (ALCADIPANI, 2011) parece uma crítica severa, porém, observa-se a valorização de uma formação voltada para o mercado, em detrimento de questões relacionadas às esferas pública e social. (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2016).

É em meio a este cenário que mestrandos e doutorandos realizam seus estágios docentes, caracterizados como obrigatórios apenas para alunos bolsistas, conforme disposto

¹⁴É importante considerar a expansão do ensino na modalidade de Educação à Distância (EaD), o que pode, em parte, explicar a diminuição do total de docentes-horistas no período de 2007 a 2013.

em legislação¹⁵. Questiona-se então: que tipo de estágio estes futuros docentes de fato realizam? É possível observar o primeiro contato de alunos com a docência nessa oportunidade, embora não se possa afirmar que tenha ocorrido qualquer tipo de preparação prévia. Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) debatem a questão da formação pedagógica na pós-graduação, colocando em questão a formação profissional dos futuros docentes, e a precariedade desse processo.

Em um ambiente tão “apertado”, que sufoca a formação docente, questiono: será que estamos no caminho certo? Como estamos compreendendo a formação de professores e a formação pedagógica? Como estamos nos posicionando em relação à “nuvem” de exigências que paira sobre todos nós? Estaríamos envolvidos em uma linearidade de pensamento? Ainda estamos insistentes em modelos tradicionais, reféns de manuais prescritivos, metodologias e práticas que pouco agregam em valor? (LOPONTE, 2013). Que tipo de aprendizagem ocorre e como ocorre? Estamos preocupados em formar novos educadores?

Todos estes questionamentos nos levam a pensar que se perde o valor a respeito dos projetos de vida dos sujeitos (BOTOMÉ, ZANELLI, 2011). A busca pelo prazer de aprender e de ensinar, o estímulo à curiosidade, criatividade e imaginação, que acabam se atenuando em um caminho menos atrativo, transformando a trajetória acadêmica em um percurso receoso que, ao extremo, se esvai de propósito.

Concordo com Veiga (2014) ao sinalizar que a docência para o nível universitário articula diferentes possibilidades, e pressupõe uma base de conhecimentos fundamentados na relação teoria e prática. Segundo a autora, são necessários esforços de professores e de instituições, em um movimento coletivo, organizado e sistemático em relação aos iniciantes. A formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*, como mencionam Correa e Ribeiro (2013), não é uma solução às problemáticas do ensino superior, mas um processo que pode colaborar com melhorias no ensino e no avanço das discussões sobre a temática.

Para o próximo item apresento a dimensão de práticas de corpos profissionais, em que ocorre uma discussão diferenciada. Como apontada ao início desta seção, a realização deste estudo permite explorar características de uma formação profissional *in loco*. Também são discutidos pontos específicos que residem na profissão docente, diferentemente do que ocorre em outras profissões.

¹⁵Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, publicada no D.O.U nº 73, 19 de abril de 2010. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Último acesso em 16/10/2018.

Práticas De Corpos Profissionais

As práticas de corpos profissionais são aquelas em que associações profissionais, com mandatos representativos, exercem determinada regulação e controle no exercício de uma determinada profissão. (GHERARDI, 2015). Assume-se que a docência adquira peculiaridades neste aspecto, dado que o Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, artigo n.º 93 dispõe que: “O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.”.

Uma profissão, de acordo com Cericato (2016), é uma construção social que determina quais saberes são necessários às pessoas consideradas profissionais. Critérios mínimos sobre o que designa um profissional docente, segundo a autora, foram imobilizados nas concepções históricas sobre docência: de uma ideia de docência enquanto vocação, difundida desde o período de educação jesuítica, à uma perspectiva de docência associada ao cuidado materno, em que ao magistério foi sendo atribuída a figura feminina de cuidado, proteção e moral.

A falta de consenso a respeito de como pode ser definida a profissão docente, é discutida por Nóvoa (1989) a partir da falta de autonomia do grupo profissional frente sua dependência do Estado. Ou seja, a estatização do magistério impede que a classe profissional adquira um corpo de conhecimento profissional solidificado, barrando uma concepção sólida de docência para exercício profissional.

A literatura investigada a partir da literatura do campo da Educação tem tratado a profissão docente a partir de diferentes dimensões (Figura 8), as quais configuram-se a partir de tensões entre:

- a) a caracterização da forma de saber, fazer ou agir daquele que é considerado profissional, ou seja, o profissionalismo, que pode ser desde uma avaliação coletiva à vivências individuais;
- b) a natureza político-organizativa dos processos de profissionalização, em que também se trata dos direitos dos trabalhadores, assim como a afirmação dos espaços em que ocorre a profissão;
- c) a constituição subjetiva de uma identidade profissional, sendo a forma como o sujeito se percebe como profissional em relação à realidade em que está inserido (condições econômicas, políticas, sociais);

- d) os processos de constituição de profissionalidade docente, considerando-se os elementos (saberes, competências, habilidades, modos de ser, fazer e agir) que representam o conhecimento profissional que será necessário ao indivíduo para o exercício profissional. (AMBROSETTI, ALMEIDA, 2009; PANÇARDES, 2010; GORZONI, DAVIS, 2017).

FIGURA 8 – TENSÕES DA PROFISSÃO



Fonte: elaborado pelo autor.

Contudo, não se pode afirmar a validade unívoca das definições apresentadas, dificuldade encontrada também por Gorzoni e Davis (2017) na tentativa de definir o conceito de profissionalidade docente. Pançardes (2010) ao discutir a polissemia dos termos, encontra na literatura a ideia de profissionalismo, que é a busca pelo reconhecimento de determinada atividade como profissão, além do próprio questionamento se a docência constitui, de fato, uma profissão, ou se representa apenas um processo de profissionalização.

Pesquisas que tomam como caminho as competências profissionais dos professores, tendo por referência, por exemplo, Tardif (2010), apontam para o contexto do trabalho como meio onde se dará a concretização dos saberes. O mesmo autor aponta também para que se considere a experiência de vida do sujeito, em virtude de sua própria condição sócio-histórica. Contudo, ao afirmar que “os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos” (TARDIF, 2010, p.34), a proposta de saberes profissionais para a profissão docente recebe críticas.

A pedagogia das competências, inscrita na agenda curricular tanto da formação docente quanto do controle da aprendizagem escolar, decorre de um modelo de gestão científica, tornando-se, por isso, num instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/ aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos. (PACHECO, 2004, p.12).

A profissão docente, enquanto prática educativa e social, pode ser concebida como forma de intervir na realidade social. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

A *prática* é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A *ação* refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.178, ênfases das autoras)

Na “*Enciclopédia de Pedagogia Universitária - GLOSSÁRIO*”¹⁶, toma-se como pedagogia universitária a preocupação com “a formação docente para o exercício pedagógico profissional”, tendo como objeto de estudos os processos de ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. (MOROSINI, 2006, p.58). Segundo a mesma referência, quatro questões precisam ser observadas como desafios político-pedagógicos das universidades frente a reconfiguração de seu perfil na contemporaneidade: (a) o primeiro relaciona-se à imagem do *docente como intelectual público*, protagonista do ato pedagógico, e da formação político-ética frente ao social; (b) o segundo refere-se ao *conhecimento social*, a reconfiguração da histórica separação dicotômica entre saberes populares e científicos com a valorização dos saberes cotidianos; (c) o terceiro ponto trata da *inovação pedagógica* ao romper com paradigmas tradicionais vigentes, ou uma transição paradigmática; e o último ponto (d) abarca a *avaliação institucional*, de forma que esta se configure de maneira que não vise à homogeneização através dos processos educativos, permitindo a singularidade dos indivíduos nos ambientes de ensino.

A formação de professores, política e pedagógica, não é apenas um movimento organizacional, mas também a reflexão sobre a própria prática, práticas instituídas e institucionalizadas, sobre as formas de conhecimento vigentes, valores éticos e sociais, questões de currículo, e a reflexão para além da sala de aula. (MOROSINI, 2006).

A partir da ideia de ecologia de práticas (GHERARDI, PERROTTA, 2014), torna-se possível aliar os entendimentos da literatura em Educação sobre formação e profissão docente e sobre pedagogia, compreendendo os saberes pedagógicos como integrados às práticas

¹⁶Disponível em http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/489875 . Último acesso em 12/05/2019.

docentes, e a docência enquanto prática. A aprendizagem da docência passa a ser definida como os processos e movimentos que possibilitam e inserem os aprendizes às práticas.

Consideramos o sujeito em processo, iniciado como um “*newcomer*”, que aprende, socializa e entra em contato com o que já é da prática profissional (como discursos, artefatos, ferramentas, a estrutura de poder, dentre outros) até o momento em que se torna um “*practitioner*”, um prático em sua profissão. Na base da socialização do indivíduo estaria uma relação entre aquilo que o induz a participar de ações, atividades e da prática, e aquilo que o seduz para que se disponha a agir e participar: um movimento de indução e sedução. (GHERARDI, PERROTTA, 2014).

Tornar-se um prático remete à ideia de *practising*, que ao ser traduzida exige redundância: praticar uma prática. A tradução literal pode perder seu teor porque a ideia de se tornar um prático não é apenas a ideia de repetição ou de execução rotineira de atividades, mas considera as conexões que o sujeito em ação estabelece na textura cotidiana de trabalho, de saberes e de aprendizagem. Compreender a ecologia de práticas é tensionar a mobilização de conhecimento na interação entre aqueles que já participam de uma prática e aqueles que são inseridos através dos processos de socialização. (GHERARDI, PERROTTA, 2014).

A ecologia de práticas a ser observada neste estudo se dá em diversos tensionamentos: como o pós-graduando aprende a ser professor (de “*newcomer*” passa a ser reconhecido com um prático) em seus processos de socialização, estes movidos pela sedução à docência (profissão docente enquanto prática) ao passo que é induzido às práticas da docência que ocorrem no PPGA (práticas organizacionais). Este processo ocorre em contexto situado, que neste caso é o das universidades (práticas que “geram” conhecimento), onde tornar-se um prático significa compreender as influências que regem o campo¹⁷ (práticas regulatórias) e a profissão (práticas de corpos profissionais).

A noção de prática e a perspectiva da estética nas organizações permite ligar os campos da administração e da educação, sob a perspectiva de reificação do conhecimento, percebido como fragmentado no paradigma tradicional vigente na Ciência. (AMBONI *et al* 2012). A ideia de interdisciplinaridade coloca-se como necessidade ao homem enquanto ser social, sujeito e objeto do conhecimento; limitando-se pela própria construção do conhecimento frente à complexidade da realidade em que está inserido. (FRIGOTTO, 1993). Se espera também que o presente estudo traga contribuições acerca dos seguintes aspectos:

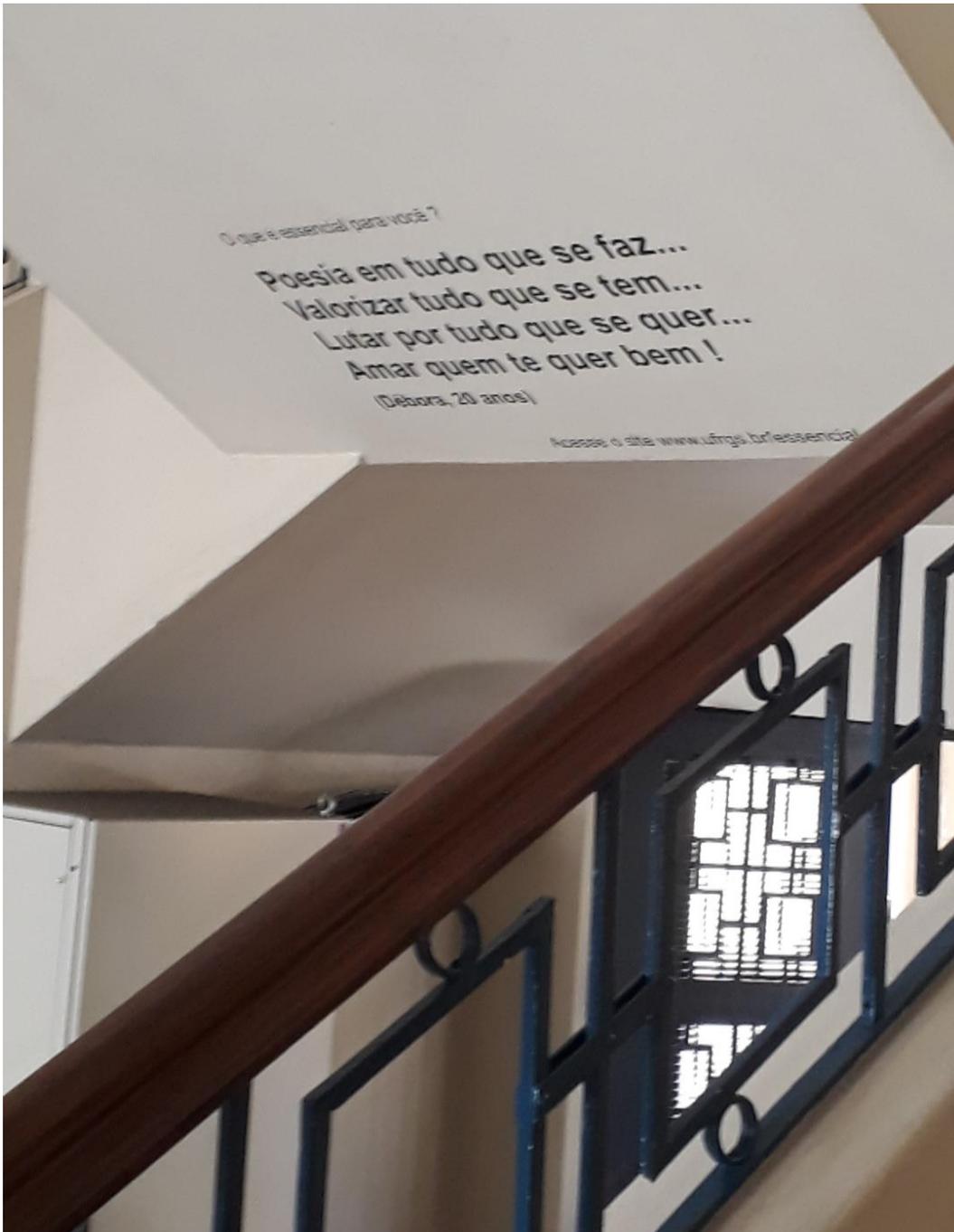
¹⁷Gherardi e Perrotta (2014) fazem referência a Bourdieu.

concepções teóricas de formação e profissão docente; a teorização sobre elementos estéticos que perpassam o cotidiano; a valorização dos processos heurísticos de evocação, como criatividade e imaginação, desvinculados do viés econômico; e, a relevância da perspectiva estética dos EBP para estudos das organizações no cenário brasileiro.

Ao tomar como objeto de análise o fenômeno da aprendizagem da docência, rompe-se com a perspectiva de que os estudos em AO estejam voltados ao desenvolvimento das organizações por sua perspectiva econômica, direção apontada por Easterby-Smith e Lyles (2011). Também se abnega da ideia de conceber o conhecimento e a aprendizagem como fatores exclusivamente estratégicos ou econômicos, valorizando-se também a ideia de pluralidade nas organizações. No que se refere especificamente à administração, espera-se ampliar o entendimento da pedagogia da mudança proposta por Aktouf (2005). O autor propõe que futuros administradores e futuros pesquisadores em administração sejam desenvolvidos para atuarem como agentes da mudança, voltados à uma perspectiva social, rompendo com a replicação de uma visão de administração baseada apenas em recursos financeiros. Antes de perder de vista a importância da docência no cenário que idealiza para o futuro das escolas de administração, Aktouf (2005) declara que a formação de administradores e de professores em administração deva estar aliada ao não-conformismo, à fuga da alienação e ao exercício da criatividade.

Na próxima seção, trago discussões “em campo”, no qual sigo “*newcomer*” em processo de aprendizagem da docência.

“Poesia oblíqua”



Fonte: o autor.

3 TENSIONAMENTOS PRÁTICOS E ESTÉTICOS E A PESQUISA QUALITATIVA

“O tempo se escorrega despreziosamente, não há força que segure por mais que a gente tente, cada minuto pra trás foi um que andou pra frente.” (BESSA, 2018, p.38). Assim o é na pesquisa qualitativa, que desafia o escorregar do tempo.

No histórico da pesquisa qualitativa, nós temos o movimento inicial da “Escola de Chicago”, nas décadas de 1920 e 1930. A necessidade de se estabelecer formas de estudar o homem em coletivos emerge nas disciplinas de Sociologia e Antropologia, promovendo orientações para o trabalho em campo dos pesquisadores. Na década de 1960, era fervoroso o embate (ainda atual?) entre pesquisa quantitativa e qualitativa, em que esta última considerada uma forma de Ciência de “segunda classe”, teria pouco valor sem as formas tradicionais de mensuração e validação. A literatura¹⁸ também mostra o quanto a pesquisa qualitativa traça suas trajetórias a partir de projetos que não buscavam necessariamente compreensões acerca do Outro, mas por visões que colocavam um Outro como algo exótico, a ser descoberto, compreendido e classificado. (DENZIN, LINCOLN, 2005).

“A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. (DENZIN, LINCOLN, 2005, p.3, tradução nossa). O pesquisador se utiliza de diferentes maneiras para tornar visíveis aspectos do mundo em que vive e observa (DENZIN, LINCOLN, 2005), buscando compreender fenômenos em um trajeto de pesquisa marcado por grau variável de subjetividade. (LOFTUS, HIGGS, TREDE, 2011).

Para as áreas de *business* e administração, além da ideia de validação estatística que não se torna mais adequada, também são questionados e colocados como críticos os critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. Ocorre que a tradição positivista se mantém tão presente no pensamento científico, que constantemente é possível perceber a mimetização de critérios utilizados para os estudos quantitativos, sendo difícil inclusive definir o que seria mais adequado. (CASSELL, CUNLIFFE, GRANDY, 2018).

A partir do que propõem estudiosos das organizações, os critérios de avaliação de uma pesquisa qualitativa são (e precisam ser) mutáveis e adaptáveis de acordo com a tradição filosófica que dá a base teórica para a sua condução. Há de se ter em mente que a criatividade na condução de pesquisas e na análise de dados é que proporciona o nascer de ideias para a Ciência, sendo muitas vezes cerceada pelo sistema de publicações, por regimes institucionais

¹⁸Vidich e Lyman, 1994.

pouco flexíveis e pelo direcionamento (ou falta) de financiamentos para diferentes áreas da pesquisa científica. (CASSELL, CUNLIFFE, GRANDY, 2018).

O pesquisador enquanto um *bricoleur*, busca juntar aquilo que encontra no seu campo de pesquisa, de forma a interpretar e transmitir uma determinada mensagem. A pesquisa não se dá apenas em coletar dados, mas em configurá-los numa composição que possa traduzir as construções de sentido e significado das pessoas. (DENZIN, LINCOLN, 2005).

Ao fazer uma “reprise” dos paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan (1979), Strati (2014a) classifica a pesquisa qualitativa que lida com a estética organizacional em “Interpretativa” e “Humanista Radical”. Ocorre certa hibridização dos caminhos metodológicos possíveis para a estética organizacional, por ser uma perspectiva teórica que se opõe ao funcionalismo, ao buscar compreender as construções feitas a partir das relações pós-sociais. Torna-se crítica ao evidenciar elementos estéticos socialmente sustentados e negociados, questionando o que pode, em virtude de um aparato teórico racionalista-causal, estar sendo rotulado como *taken-for-granted*. (STRATI, 2014b).

Podemos também compreender a ideia de paradigmas como paisagens, onde tradicionalmente a pesquisa qualitativa deriva de duas “macro-paisagens”: a interpretativa, que se ocupa de compreender a prática, e a crítica, interessada em questões relacionadas a poder, empoderamento e emancipação. Estando em uma paisagem interpretativa, podemos pontuar para este estudo um horizonte pautado pela hermenêutica, onde são valorizados os saberes estéticos e artísticos, que se manifestam através dos corpos, e aspectos pré-reflexivos das formas de saber, fazer, ser e tornar-se dos sujeitos. (TITCHEN, HORSFALL, 2011).

Admite-se aqui certa interdependência entre teoria e prática, o que nos leva a assumir a igualdade do grau de importância de ambas para as pesquisas sociais: a ideia de um nexo *theory-practice*. Dessa forma, podemos pensar em uma construção de pesquisa que não sugere etapas definidas em uma noção de tempo cronológica, mas que no seu decorrer vai se constituindo e permitindo que novos questionamentos perpassem o processo. (LOFTUS, HIGGS, TREDE, 2011). Assim sendo, a característica de texto aberto da pesquisa estética (STRATI, 2007) adquire uma propriedade de intermitência, um constante reescrever que reside entre respostas temporárias e questionamentos emergentes do fenômeno estudado.

Poderia colocar que ao mesmo tempo em que os questionamentos “em campo” tornavam-se mais densos, complexificados, pude também observar aspectos de minha própria condição enquanto sujeito pesquisador-pesquisado. Essa condição refere-se à reflexividade,

definida por Ewenstein e Whyte (2007) como uma habilidade que indivíduos e comunidades possuem, permitindo que possam refletir de forma consciente sobre a condição social de sua existência.

De acordo com Guba e Lincoln (2005), a reflexividade é o encontro com as perguntas que coloco como norteadoras para o processo de pesquisa, minha relação com os Outros que também se comprometem com a minha pesquisa ao dela participar, e a minha própria identidade diante dos questionamentos feitos e do processo de pesquisar. Ou seja, a partir da relação com o outro passamos a refletir sobre o que nós mesmos somos, construindo também o que no Outro vemos, as semelhanças e as diferenças, (re)construindo identidades.

Sendo este estudo caracterizado por escolhas estéticas, podemos dar atenção à uma característica de reflexividade estética à pesquisa, um pesquisar que não é puramente cognitivo, mas que se manifesta a partir dos corpos (das experiências que carregam) e dos cinco sentidos (sobre a forma como são estimulados). Segundo Ewenstein e Whyte (2007) é o exercício de entender a estética por si, em sua própria lógica, sem a necessidade de racionalizá-la, abrindo um espaço conceitual para compreender como o conhecimento emerge das relações dos sujeitos, em seu contexto.

Nos encontramos em uma ideia de construção que não tem uma forma definida, mas que utiliza-se de conceitos, e a partir destes, constrói entendimentos. Os conceitos são necessários, de acordo com Ebers (1985), para que seja possível construir “pontes”, ligações entre as percepções individuais e aquilo que se apresenta com significado nas realidades de coletividades, como em organizações.

Trago, a seguir, os momentos em campo e análise. Primeiramente, um olhar exploratório, que consiste na minha percepção estética “solitária”, onde também trago reflexões sobre meu processo de iniciação à pesquisa e à docência. Após, trago dados e discussões realizadas a partir de entrevistas narrativas realizadas com colegas pós-graduandos. Neste capítulo, também é mencionada a experiência a respeito de um evento proposto como complementar ao trajeto de pesquisa, mas que não pode ser realizado.

3.1 O PESQUISADOR ESTÉTICO

A formação de professores, em vias institucionais, ocorre no PPGA basicamente a partir de duas possibilidades: o estágio docente e a disciplina “Ensino-Aprendizagem: Das concepções teóricas às práticas docentes” (doravante, apenas Ensino-Aprendizagem). Tomo a disciplina como ponto de partida para iniciar a discussão.

A ideia de fase exploratória em campo costuma ser um “termômetro” para compreender como a própria postura de pesquisador iniciante deverá ser. Mais ou menos preparados, vamos com aquilo que temos de vivências e de estudos, permitindo que ocorra diante de nossos olhos o que talvez poderíamos observar em um *set* de gravação. “Luzes, câmera, ação!” é um famoso bordão que vemos e ouvimos em filmes e vídeos, geralmente acompanhado de uma série de pessoas se mexendo, outras solicitando silêncio, e câmeras se posicionando para captar o que está sendo contracenado. Também é costumeiramente possível identificar o diretor do filme, com um estilo peculiar de vestir ou um megafone em mãos.

O que ocorre em campo para iniciantes na pesquisa, assim como eu, é que parecemos estar em uma gravação, mas que na posição de diretores não temos a possibilidade de ordenar “Ação!”, nos tornamos constantemente “reféns” que observam o contracenar de diferentes atores. Particpei de encontros da disciplina Ensino-Aprendizagem, com o intuito de compreender como esse “*set* de gravação” relaciona-se com a aprendizagem da docência. Uma vez que não há componentes curriculares obrigatórios, seja em nível de mestrado ou de doutorado, cursar a disciplina é uma escolha individual de cada aluno.

De forma a organizar as experiências vividas, não sigo uma ordem cronológica de encontros, mas um roteiro baseado nas formas que Strati (2007) propõe para que a pesquisa estética seja desenvolvida (Figura 9). A compreensão empática não exige caráter de seqüência ou linearidade, porque o que confere validade à descrição é a plausibilidade que o enredo transmite. O texto, ao mesmo tempo que é construído por alguém que escreve é também reconstruído pelos diversos leitores que o recebem. (STRATI, 2007).

Partindo da premissa básica de que me coloquei nos encontros em uma “posição para empatizar”, procurei estabelecer conexões naquilo que observava e participava, sempre com uma preocupação de buscar *in loco* possíveis confirmações a respeito do que refletia. Ou seja, no desenrolar das ações dos sujeitos, buscava identificar quais elementos davam a característica de validade ao que observava em campo.

A identificação com o Outro, uma postura que empatiza com aquele que ali está, não trata apenas de apurar expressões de sentimento ou de juízos estéticos, mas a partir destes buscar compreender quais são as percepções que são construídas e possíveis motivos dessas expressões. Por diversas vezes, pude perceber a acolhida do grupo, possibilitando minha presença em campo. Contudo, este aspecto é crucial para discutir a postura do pesquisador envolvido com a estética.

Figura 9 – Conduzindo a pesquisa empática

Disposição do pesquisador de “empatizar”	- Identificação com o Outro - Ativação das faculdades perceptivas ou sensoriais
Métodos de coleta de conhecimentos	- Auto-observação - Intuição - Analogia - Reviver a experiência na imaginação
Definição da situação de empatia	- Verificação da hipótese - Compartilhamento da experiência - Observação participante imaginativa
Arquitetura e estilo da descrição	- Texto aberto
Aspecto dominante do processo heurístico	- Cognitivo - Estético - Emocional

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

Posso dizer que, de início, podia compreender o sentido da expressão “temos um elefante na sala”, geralmente utilizada para apontar assuntos tabus colocados em pauta. Eu sentia a minha presença sendo notada, era possível sentir o desconforto vindo de alguns colegas, quando eu ouvia palavras sendo escolhidas de maneira cuidadosa, olhares curiosos sobre o que eu anotava em meu diário de campo, ouvidos atentos ao que eu comentava com algum colega ou com a professora.

O pesquisador é um investigador, que se insere em um ambiente para “desvendar mistérios”. Embora meu foco não fosse místico, sempre permanecia uma curiosidade alheia em relação ao que de fato eu estava fazendo ali. Era comum ouvir perguntas como “O que você descobriu hoje?”, “O que você está achando de nós?”, “Você já pode fazer um diagnóstico da nossa turma?”, “Você já descobriu quem é o doido da turma?”.

No decorrer dos encontros, eu pude sentir que essas preocupações sobre “diagnósticos” foram se dissipando, embora não tenham se tornado ausentes. Com o passar do tempo, a presença do pesquisador passa a ser mais naturalizada, mas não significa necessariamente que passe a ser despercebida. Você adquire certa afinidade com o que acontece no contexto, e estabelece relações com os sujeitos (em maior ou menor proximidade), mas há sempre características que lhe deixam rotulado como “o observador”.

Mesmo me colocando como aluno, em curso de mestrado, em uma situação semelhante aos que ali estavam (alunos de mestrado e doutorado, em diferentes períodos), eu percebia certa liberdade nas minhas ações que sempre me colocava de volta numa posição diferente em relação a quem estava ali. Eu participava das discussões teóricas quando possível ou necessário, acompanhava as leituras recomendadas para cada encontro, e buscava respeitar os horários de entrada e saída para não atrapalhar o fluxo normal das atividades. Contudo, não estava sendo avaliado pela minha postura de aluno, não precisava entregar tarefas, não precisar demonstrar qualquer característica relacionada à avaliação.

A avaliação para a disciplina era composta de diferentes elementos, dentre estes, a constituição de um diário de escritas reflexivas, a condução de seminários em grupo e a participação em aula. Então, a minha participação enquanto observador estava totalmente desvinculada desses processos, o que me fazia ser um aluno “especial”. É uma posição peculiar, uma vez que eu também estava aprendendo a minha própria função ali, e não tinha deixado de ser mestrando, como muitos colegas ali presentes também eram.

Também criei o hábito de escolher diferentes lugares para sentar a cada encontro, algo que não era exercitado pelos alunos. E foi uma experiência interessante, porque as afinidades não se revelavam necessariamente por essa escolha. Diversas vezes pude observar colegas que se distanciavam em sala de aula, mas que nos intervalos, na entrada e saída, mantinham contato, conversavam e compartilhavam experiências. A importância deste fato se traduz em compreendermos que aquilo que se vê, nem sempre significa objetivamente o que parece ser. Cada um deles sabia qual era o “seu lugar” para sentar, ainda que não existisse essa designação, e ainda que nenhum deles ousasse “quebrar” essa ordem.

Me propus como desafio exploratório poder compreender as nuances dos métodos de coleta de conhecimento. São linhas muito tênues, que exercitadas, trazem riqueza criativa para o processo de pesquisar.

Em uma situação de “auto-observação”, cabe ao pesquisador se colocar no lugar de outra pessoa, observar o que ela sente, supor como e porque age, considerando emoções, humores, sensações possíveis e reações observáveis. (STRATI, 2007). Todos os encontros os quais participei como observador ativo, também participei como “auto-observador” revisitando as memórias dos encontros que vivenciei ao ter cursado a disciplina no primeiro semestre de 2017.

Cada encontro tinha uma riqueza, no sentido de ativação sensorial e de memórias, porque, embora diferentes no espaço e no tempo, havia a recorrência de elementos. As discussões teóricas tinham pontos semelhantes, algumas atividades propostas pelos alunos eram semelhantes às atividades propostas no passado, o tempo do horário de intervalo sempre era algo a ser trabalhado no passado e no presente, os dilemas da vida acadêmica, o humor que era explorado em todos os encontros, dentre diversos outros.

Partindo do início do semestre, observando o decorrer, pude ver mãos agitadas ficando mais calmas na hora de falar, vi olhos atentos repousarem mais descansados, pés que se mexiam com impaciência se acalmaram. Vi nas expressões de cada rosto o quanto se distanciavam da novidade, e o quanto se aproximavam do rotineiro. Vi no decorrer do período de observação como os corpos passaram a se ajustar mais facilmente às classes de aula, à adoção coletiva de “margens de horário” que permitiam a realização do intervalo.

A compreensão empática precisa valer-se da intuição do pesquisador, mesmo que seja uma visão parcial, fragmentada ou precária. (STRATI, 2007). Coletar conhecimento de maneira a explorar a intuição é possibilitar que os indícios que vão se apresentando em campo deixem falar por si só.

Recordo que havia um momento inicial de insegurança, por parte dos alunos, em relação à forma como seriam avaliados para a disciplina. Aquela sensação que temos de “algo me diz”, me “dizia” que muitos não estavam confortáveis com a situação. E essa sensação não é fantasiosa, mas é expressa nos detalhes que o corpo manifesta, mesmo de forma não-intencional. Podia “ver” a dúvida expressa na rigidez dos corpos, na forma como olhavam buscando informações, como alguns ocupavam as mãos de forma a distrair o foco da expressão de dúvida que a face estampava. Conscientes ou não, era possível intuir que os corpos que de fato sanavam dúvidas, eram aqueles que respiravam fundo e depois relaxavam.

A analogia, para a estética, configura uma fonte de dados importantes para a pesquisa qualitativa, permitindo a suposição e a imaginação para interpretar a ação dos atores

organizacionais. (STRATI, 2007). O que pude observar a partir desse método de coleta de conhecimento era a recorrência de questões análogas no que se trata dos coletivos, ou seja, do que ocorre com as turmas na escola.

Em cada turma, e em relação a cada professor, existe um “momento correto” para fazer uma pergunta, existe “o momento certo” para se ausentar da sala, existem palavras que são repetidas com mais frequência, outras que são evitadas, existe “o momento de ouvir” e “o momento de falar”. Tratando-se dos pós-graduandos, todos vivenciaram momentos de sala de aula, em diferentes contextos, e todos carregam consigo essa capacidade, que ocorre também de forma intuitiva, de compreender qual momento é “apropriado”, ou “correto”.

Tratando-se de uma postura exploratória empática, reviver na imaginação é reconhecer pensamentos, sentimentos e humores, é revisitar aquilo que já vivemos. (STRATI, 2007). Essa postura de pesquisador é um importante indicador do nível de confiança que você possui com o campo. Torna-se possível identificar características do ambiente, conferindo a partir da imaginação certo grau de validade ao que foi observado. Como exemplo, o processo de escrever para este estudo a respeito de um período exploratório, traz constantemente à minha imaginação imagens de experiências que foram vividas a cada encontro. Essas mesmas experiências não são necessariamente detalhadas ponto-a-ponto, mas os elementos marcantes se sobressaem nesse processo de ativar a memória do que foi vivido.

Revisitar o diário de campo é exercitar memórias de cada encontro observado, de forma a resgatar como foi participar de cada dia explorado. É fácil lembrar do recorrente humor e sua expressão sincera pela turma, surgindo em diferentes momentos, “quebrando” o silêncio, muitas vezes até de forma inesperada. Assim, reviver na imaginação não exige necessariamente revisitar um evento em específico, mas tudo aquilo que confere à experiência algum significado.

Posso dizer que não fiz verificação de hipóteses, porque o intuito da situação inicial de pesquisa era poder “sentir o campo”: pensar na continuidade do estudo, nas reflexões que poderiam me acompanhar, intuir a respeito da minha presença em campo como observador-pesquisador-iniciante, refletir sobre estética, explorar minha própria sensorialidade em campo. A situação de empatia predominante foi a de compartilhamento de experiências, sendo que trago descrições dos momentos vividos em campo. Não são produzidas formas de verificação: as experiências são compartilhadas de forma a produzir um texto coeso e plausível.

Neste primeiro momento, há uma predominância cognitiva de processos heurísticos. Isto significa dizer que os aspectos de reflexividade estética estão ancorados em reflexões, na imaginação, na intuição, na observação das ações dos atores organizacionais. As questões relacionadas aos aspectos emocionais e estéticos se mostraram “tímidas”, de certa forma, parecendo limitadas, e atribuo, pelo menos, duas possibilidades à situação.

Uma delas se refere à própria condição de pesquisa qualitativa, como coloca Seidman (2006): não estamos livres de nos tornarmos doutrinadores defendendo um ponto de vista. A situação que descrevo é a forma como vejo e interpreto a realidade, a partir daquilo que para mim se mostra com significado e coerência.

Outra possibilidade à predominância de um caráter cognitivo refere-se à própria natureza do que é objeto de estudo na administração. Como campo interdisciplinar, que recebe influências teóricas da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Economia, a Administração trata de conhecimento que não resulta necessariamente em algo tangível. Diferente do que ocorre com um engenheiro, que tem sua abstração objetivada na materialização de um prédio, ou de um médico, que diretamente lida com as texturas e odores do corpo humano, o administrador permanece, tradicionalmente, em uma zona de conhecimento não “materializável”¹⁹.

A disciplina Ensino-Aprendizagem é uma disciplina a nível de pós-graduação, com uma recorrência média de 12 participantes a cada encontro, discutindo teorias. Qual seja o teor dos conteúdos não é o *x* da questão, mas sim, compreender que em defesa de uma reflexividade estética nos deparamos primariamente com o que teorizar é: ler, em papel impresso ou tela, conceitos e enredos, contados por pessoas que provavelmente não chegaremos a conhecer pessoalmente; refletir a respeito do que é proposto, ou seja, um exercício primariamente cognitivo; e a troca com os pares, através da fala.

Talvez nesse espectro nos fosse possível compreender a importância da arte para modos de aprender. Não se trata de colocar a arte como análoga, mas entender em que a arte pode contribuir para a minha experiência como pessoa, como discente da pós-graduação em processo de aprendizagem da docência, valorizando aquilo que constitui significado. De mãos dadas com a arte, a estética advoga por uma certa sensibilidade, um resgate daquilo que somos muito antes de entrarmos em contato com discursos “prontos”, sustentados

¹⁹Veja, por exemplo, a discussão de Azevêdo e Grave (2014), em que a administração configura-se a partir da ação virtuosa do homem.

coletivamente e configurados como uma prática. A partir da arte, e de um estímulo sensorial mais integral, talvez possamos refletir e teorizar para além do estímulo visão-fala.

Na disciplina Ensino-Aprendizagem, recorrentemente encontrávamo-nos numa discussão a respeito de “Como podemos fazer diferente em sala de aula?”. A inquietude era coletiva, e os participantes da turma, de diferentes histórias e lugares, compartilhavam dessa mesma vontade de fazer algo que não fosse simplesmente reproduzir aquilo que tinham experienciado. “Fazer algo diferente” revela uma insatisfação vivida e sedimentada, que “mexe” no “agora”, no momento presente, e que possivelmente guiará questões do e no futuro em práticas docentes.

O primeiro dia de aula da disciplina foi marcado por uma atividade não-esperada para pós-graduandos. Inicialmente, no encontro, foram abordadas questões gerais sobre o cronograma da disciplina, temáticas a serem abordadas e assuntos gerais. Após o intervalo, foi realizada uma atividade de desenho, que foi proposta primeiramente por mim, e estruturada juntamente com a professora responsável pela disciplina. Cada aluno recebeu uma folha de desenho em branco, e foram também disponibilizados materiais para colorir. A questão que norteou a atividade era “Como você visualiza o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?”. Alguns rostos estavam estupefatos com a proposta da atividade, outros tinham curiosidade de entender o que estava para acontecer, outros olhavam com certo descrédito. Era possível ler em suas expressões faciais: “Quando foi a última vez em que desenhamos alguma coisa?”. Imagine se fosse permitido desenhar na pós-graduação!

Todos os pós-graduandos desenharam, e após, foi solicitado que cada um mostrasse seu desenho ao grupo, e explicasse o que o desenho queria representar. No decorrer dos relatos, era possível sentir que o êxtase inicial começava a se dissipar, porque as reflexões, de fato, carregavam questões que iam para além do espectro descritivo. Cada desenho era uma expressão, uma forma de experiência subjetiva que se tangibilizava, e ainda por cima, era colocada em confronto com outras experiências. E a validação “entre pares” era algo que visivelmente ocorria através de corpos, que expressavam em gestos e movimentos (muitas vezes sutis), o quanto a composição desenho e discurso se mostrava válida e coerente.

A partir desta atividade de desenho, pude observar pelo menos dois aspectos que refletem a relevância de uma reflexividade estética. Um deles é o fato de que desenhar parece uma atividade tão primária (e exercitada primordialmente no ensino básico), que a partir do momento que foi feita a proposta, quase que instantaneamente ocorreu um choque de discursos e práticas, a respeito da relação “que tipo de ensino-aprendizagem ocorre nesta sala

de aula *vs.* que tipo de atividade está sendo proposta”. O encontro de dois supostos níveis (“básico/ elementar” *vs.* “intelectual/ complexo”) ocasionou uma ruptura, uma “quebra” de conceitos *a priori*, exigindo alguma reorganização daquilo que se entende como ensinar e aprender.

Algumas das expressões de desconfiança foram rapidamente suplantadas pela dúvida: “Afim, ainda sei desenhar?”. O estímulo estético “esquecido” evidencia outro aspecto reflexivo estético: não basta que tenhamos experiências, e com significado, se não houver algum meio de expressão possível. Uma vez que na pós-graduação a prática desenho não é recorrente (ou legítima), há o súbito de risco de que atividades semelhantes caiam em descontentamento e descrédito.

Também ocorreram sinalizações importantes enquanto ocorriam as discussões e apresentações dos desenhos feitos. Alguns colegas pediram desculpas por terem desenhado mal, por “não serem bons desenhistas”. Vejamos, que, a solicitação não tratava-se de produzir o “melhor” ou “mais bonito” desenho, tampouco que o desenho seria um componente avaliativo. Como uma expressão “simples” e “primária” como o desenhar, teve “força” suficiente para colocar pós-graduandos em uma posição reflexiva? Afim, a atividade não procurou destacar os “melhores artistas”, mas oportunizar uma via de expressão, o que, conseqüentemente, pode evidenciar aspectos subjetivos os quais os sujeitos não tem oportunidade ou não desejam compartilhar. Mudamos de posição: “Afim, se sou pós-graduando, e desenhar é algo supostamente elementar, como isto pode parecer tão difícil?”.

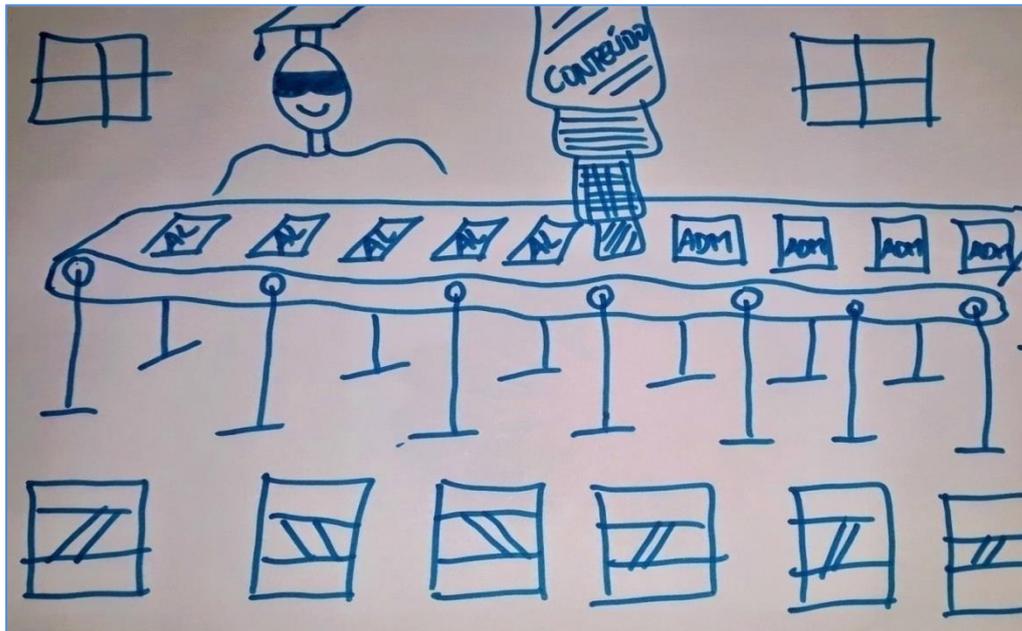
Quando retirados de seus papéis usuais, os estudantes se sentem desestabilizados; subitamente, perdem a segurança oferecida por suas crenças anteriores. Neste momento, torna-se possível repensar o que foi encapsulado em conhecimento tradicional e os estudantes podem se abrir e se expor a diferentes e novas ideias, possibilidades, evocações, estados emocionais e horizontes. (DAVEL, VERGARA, GHADIRI, 2007, p.17).

Explicando o meu próprio desenho (Figura 10), utilizei como referência a “fábrica de sardinhas” (ALCADIPANI, 2011) e a “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2003). A minha ideia inicial era poder literalmente “colocar no papel” referências bibliográficas através do desenho. As referências utilizadas pelos colegas baseavam-se em discussões abordadas na literatura em administração, como também experiências da história de vida de cada um.

Alguns desenhos elaborados pelos colegas 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 10 – Desenho “A Fábrica de Administradores”



Fonte: elaborado pelo autor.

Pude compreender ao longo dos encontros, que o que coletivamente motivava a busca pela disciplina era um desejo de “fazer diferente”. As diversas experiências vividas pelos alunos no sistema educacional, de forma geral, eram marcadas (em maior ou menor grau) por vivências tanto positivas quanto negativas com diferentes docentes. Isso significa dizer que havia uma preocupação em não replicar experiências consideradas negativas, e a possibilidade de compreender e realizar na prática docente experiências que pudessem agregar algo positivo. Basicamente, as experiências negativas eram relatadas e relacionadas à postura de docentes apáticos, autoritários ou mesmo com algum tipo de preconceito. Experiências positivas eram, de forma geral, associadas à características como empatia, carinho e proximidade. A diferenciação entre positivo e negativo era visível e factível a partir de aspectos como tons de fala, volume de voz e de conversa, e expressões faciais.

Por fim, a atividade de desenho foi o primeiro indício de que “subjaz a *epistemologia da prática educativa* a relação com a sociedade a qual o docente pertence, a relação com a(s) instituição (ões) onde ele exerce seu trabalho e não menos importante a relação com seu eu pessoal e profissional.” (MOROSINI, 2008, p.96). Cada história de vida traz relações com diferentes contextos, e as construções coletivas em sala de aula ocorriam nos pontos de

reflexão onde algumas ligações eram observáveis. Quanto maior a identificação com as situações e contexto, mais perceptível era a continuidade das conversas e das discussões.

Sem perder de vista o aspecto situado, também há de se colocar que existe certo “filtro” refletido nos integrantes da turma observada: com uma média de participação em torno de 12 alunos por encontro, a estética sustentada era não-conflituosa, sinalizando um grupo homogêneo, até certo ponto. Existiam discussões teóricas e o compartilhamento de experiências diversas, mas sustentava-se sempre uma certa “aura” de tranquilidade. Neste caso, a estética parece pouco relativa à política, porque se observa costumeiramente o aspecto primeiro, como a tranquilidade que percebi. Mas, se tomarmos por base que a estética funciona como espelho da organização (STRATI, 2007), a aura de tranquilidade talvez não signifique necessariamente que “tudo está bem”, mas que a manutenção desse ambiente pode estar refletindo, por exemplo, alguma falta. Dado o tempo de observação (limitado e de caráter exploratório), não foi possível avaliar se existiam características micro-políticas naquele coletivo, nem se aspectos relacionados à diversidade, por exemplo, se faziam presentes em sua constituição.

Finalizando este item, a experiência de vivenciar um “pesquisador-estético” estimula uma dimensão de compreensão em que cheiros, sons, movimentos, texturas, dentre outros, trazem um olhar mais apurado para a realidade. Significa que antes de um envolvimento estético, as características de reflexividade estética possivelmente já se faziam presentes nas minhas atividades e tarefas cotidianas, mas com outro grau de importância. Talvez eu mesmo, estando no lugar dos alunos da disciplina Ensino-Aprendizagem, pudesse ter considerado uma atividade de desenho como incipiente. Estar como pesquisador esteticamente “direcionado” faz pensar mais abertamente a respeito do que é de fato enxergar, o que estamos de fato vendo. (SILVA, 2016).

3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Com o intuito de compreender mais sobre a aprendizagem da docência dos pós-graduandos do PPGA, eu realizei entrevistas narrativas. A adoção de entrevistas se mostrou pertinente para esse momento posterior de pesquisa, porque o período exploratório tinha me possibilitado uma gama de reflexões, mas que eram baseadas no meu olhar individual a respeito do fenômeno. Entrevistar é uma forma básica de pesquisa, que nos dá acesso ao

contexto do comportamento das pessoas, possibilitando ao pesquisador compreender os significados que as pessoas constroem. (SEIDMAN, 2006).

“Eu entrevisto porque estou interessado nas histórias de outras pessoas”. (SEIDMAN, 2006, p.7, tradução nossa). Contar histórias é a forma mais primitiva que as pessoas conhecem em compartilhar o conhecimento, ensinar e perpetuar o que sabem. Através da fala, montamos enredos que nos possibilitam criar seqüências lógicas sobre nossas experiências, e a linguagem possibilita simbolizar nossas vivências. (SEIDMAN, 2006). Também o uso de determinadas linguagens, palavras ou expressões relaciona-se com a estética de determinado contexto, sendo parte de negociações sociais e sustentado de forma coletiva. (STRATI, 2007).

A narrativa não é apenas uma metodologia de aplicação para coleta de dados, mas um dispositivo que é adaptável, que **dá visibilidade**. (CZARNIWASKA, 1998). Dessa forma, as entrevistas narrativas permitiram um espaço de discussão e reflexão a respeito de como os pós-graduandos tem encarado os próprios processos de aprendizagem da docência e a construção de suas identidades. Segundo Chase (2005), a narrativa não tem como foco exclusivo encontrar propriedades que sejam comuns ou generalizadoras, mas possibilitar que cada relato traga sua riqueza de experiência e ação.

As narrativas obtidas em campo, segundo Chase (2005), podem ser de forma oral ou escrita, ouvidas durante a presença em campo, podem ser obtidas a partir de entrevistas ou mesmo a partir de simples conversas. Também segundo a autora, podemos conceber narrativas como: (a) uma história curta a respeito de um evento em particular ou de cunho específico, (b) uma história estendida sobre algum aspecto de vida, ou (c) uma história de vida, do nascimento ao momento presente. Neste momento de pesquisa, realizei entrevistas de forma oral, em momentos previamente acordados com os entrevistados, predominando as narrativas a respeito de eventos específicos, relacionados à aprendizagem da docência.

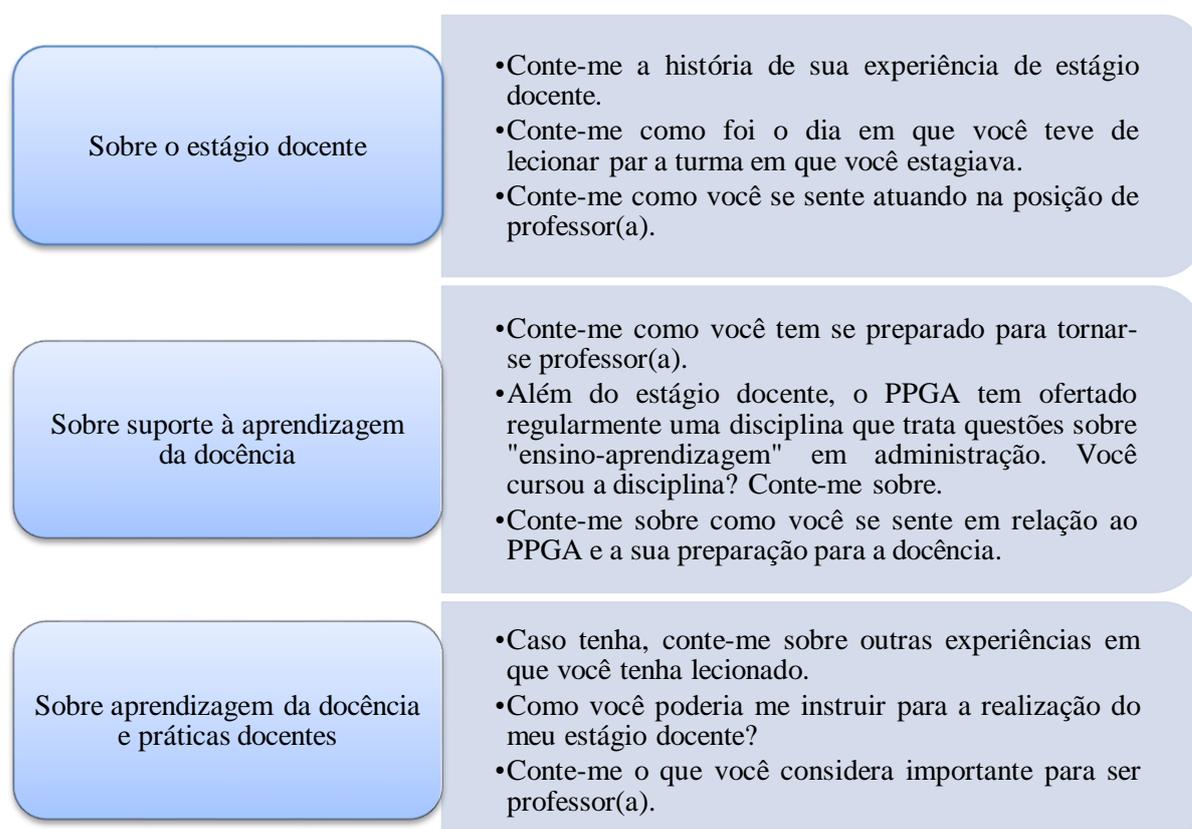
A adoção de entrevistas narrativas deve-se também ao que coloca Czarniawska (1998) sobre a relação com as metáforas: dado que o aparato teórico de AO, e Estudos Baseados em Prática, constitui uma grande metáfora para estudar como o conhecimento é socialmente construído pelas pessoas, como trabalham e aprendem, a narrativa estabelece uma forma de contraponto. A metáfora representa a condensação de diversas histórias, e as histórias examinam as metáforas. (CZARNIAWSKA, 1998).

A proximidade do pesquisador qualitativo pode ser um fator crítico ou facilitador em campo, porque a reflexividade e o processo de pesquisar estão imersos, embebidos em

práticas que não são estranhas a quem pesquisa. (CASSELL, CUNLIFFE, GRANDY, 2018). A entrevista narrativa acaba sendo um encontro de, geralmente, duas pessoas, que juntas se colocam a construir conhecimento e formar uma compreensão mútua acerca de determinadas experiências. (CZARNIASWKA, 2004).

O roteiro de perguntas criado para as entrevistas narrativas (Figura 11) foi inspirado nas etapas metodológicas para entrevistas narrativas de Jovchelovitch e Bauer (2000). As entrevistas foram guiadas por um roteiro maleável, em que são feitas perguntas mais abrangentes a respeito de determinada temática, e de acordo com o que cada entrevistado narra, perguntas mais específicas que não estão no *script* podem ser exploradas.

Figura 11 – Perguntas Disparadoras para Entrevistas Narrativas



Fonte: elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas com 12 (doze) alunos do PPGA, dentre mestrandos e mestrandas, doutorandos e doutorandas, de diferentes áreas de concentração. Os entrevistados também estavam em diferentes momentos em curso, sendo que dois entrevistados em fase de doutoramento eram formados mestres em programas de mestrado de outras IES, e do total, quatro entrevistados não eram residentes da cidade de Porto Alegre (ou fixaram residência temporária em função do curso). O período de entrevistas deu-se nos períodos de: outubro a

dezembro de 2018 e março e abril de 2019. As entrevistas foram gravadas com a permissão de cada entrevistado (Anexo B), transcritas, e posteriormente revisadas pelos próprios entrevistados, com aceite do arquivo via e-mail. Os nomes originais mencionados em todas as entrevistas foram ocultados e substituídos de forma a preservar, da melhor maneira possível, a identidade dos participantes e suas experiências. Também houve o cuidado de se omitir nas transcrições e na análise aqui apresentada vícios de linguagem, bordões, e demais informações muito específicas que pudessem porventura remeter à identificação do entrevistado. Cada entrevistado mencionado é representado por um código “En”, sendo *n* um número da seqüência 1 a 12.

A análise parte de procedimentos interpretativos, em que se busca compreender a realidade dos entrevistados, resultado da construção de sujeitos em sociedade. (GIL FLORES, 1994). A interpretação, de acordo com Stern (2004), pode ser tomada em nível superficial, em relação ao que é confessado e não exige maiores explicações, assim como pode ser de maneira aprofundada, em relação ao que as pessoas tentam esconder ou não estão plenamente conscientes a respeito.

Se assume que as narrativas sejam ações discursivas, que não apenas refletem mas também constroem a realidade. O significado não é uma propriedade que a pessoa transmite de seu âmago por intermédio da narrativa, mas é algo que se constrói a partir do espaço que a própria narrativa tem nas relações humanas. (SPARKES, SMITH, 2008). Além da ideia de ordenamento em função de um tempo cronológico, as narrativas possibilitam que as experiências, as emoções e pensamentos tomem forma, **são vozes** que não trazem necessariamente respostas, mas que contam diferentes histórias. (CHASE, 2005).

A primeira entrevista que realizei foi uma entrevista piloto, em que pude compreender o quanto eu conseguiria, num primeiro momento, atender às minhas expectativas de pesquisa. Essa validação é importante para que seja possível visualizar que tipo de narrativa inicialmente emerge, e se as questões mais gerais levam o entrevistado a falar dos eventos os quais o pesquisador está interessado, de forma a poder explorar conseguinte as questões mais específicas. (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2000).

A partir da narrativa piloto formulei as categorias de análise, as quais foram suficientes para contemplar 10 (dez) do universo de 12 (doze) entrevistas, sendo necessária apenas a complementação de uma categoria para as narrativas de dois entrevistados, os quais abordaram questões específicas sobre diferenças percebidas entre IES públicas e privadas. Acredita-se que esse indício mostre a suficiência na quantidade de entrevistados, uma vez que

uma amplitude maior na relação categorias necessárias para análise vs. universo de narrativas poderia sinalizar desvios (como roteiro inadequado) nas entrevistas, ainda que estejamos considerando a heterogeneidade das diferentes histórias de vidas e trajetórias dos pós-graduandos. Apresento cada categoria e as devidas considerações.

O **“Ingresso na Pós-Graduação”** é um evento citado pelos entrevistados, que sinaliza o início da vida acadêmica após a graduação como difícil, em que não se tem uma visão clara a respeito do que a pós-graduação de fato é ou exige.

“[...] o início do mestrado foi muito difícil [...]”, “[...] então o primeiro semestre foi meio loucura, meio correria, meio se situando no mundo.” E1

“[...] a minha ideia de pesquisa era muito mais pesquisa de “mercado”. E eu gostava muito, achei que tava mais pra isso, e ser professor(a) era uma consequência”. E8

“[...] 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

Ainda que o Rio Grande do Sul esteja entre os estados da Nação que mais formam doutores e mestres²⁰, cursar a pós-graduação ainda é um privilégio no nosso país. Isso reflete, em parte, a dificuldade que temos de visualizar antes do ingresso o que de fato é o que chamamos pós-graduação e a que serve. Embora seja possível visualizar que o atual movimento do governo brasileiro esteja em sentido oposto ao esperado, que seria o da universalização do acesso ao ensino em todos os níveis, a mistificação a respeito do que é produzir Ciência na Universidade Pública Brasileira passa a ser “desvendada” apenas com a real vivência que temos enquanto pós-graduandos.

No ano que ingressei no mestrado acadêmico, eu não tinha a menor ideia da quantidade de livros que teria de ler, das horas que dedicaria aos meus estudos, que entraria em contato com diferentes perspectivas teóricas e tendo, inclusive, a necessidade de me minimamente me posicionar a respeito. Há uma certa distância percebida, em que a Universidade é vista ainda como algo que é distante do cotidiano das pessoas. E, de fato, a isso podemos atribuir um choque de realidades àqueles que ingressam na pós-graduação e passam a aprender o que é fazer Ciência.

Para aprendizagem da docência, eu creio que o ingresso na pós-graduação seja um passo inicial extremamente crítico. Além das novas rotinas às quais você precisa se habituar, há uma característica de tacitividade²¹ que reside nas práticas, em que nem tudo se articula no

²⁰CGEE, 2016.

²¹A expressão original em inglês é “*tacitness*”, como característica daquilo que é tácito, neste caso, a dimensão subjetiva do conhecimento que reside no indivíduo. As seguintes publicações utilizam a expressão tacitividade

discurso, e ao passo que você vai se inserindo é que iniciam processos de compreensão acerca daquilo que está escrito, e para além disso, daquilo que não está. Pode-se dizer que independentemente da opção individual de cada um em seguir a carreira docente, as práticas nas quais nos inserimos são formas que afetam, que influenciam como vamos aprender, e que sinalizam tipos de resistências ou facilidades que poderemos encontrar.

O ingresso na pós-graduação é, em si, um dos *gaps* percebidos. Contudo, observamos que todo o “**Sistema Educacional**” apresenta dissonâncias. O que percebo a partir dos entrevistados é uma relação direta entre cotidiano e criatividade, que se expressa na relação professor-aluno.

“[...] eles tem uma curiosidade que pra mim é diferente da curiosidade dos alunos que tão na graduação, por exemplo. Os da graduação são mais... tem um ar um pouco mais pessimista em relação às coisas, eles [alunos da faixa etária de 15 a 18 anos] tem um ar um pouco mais otimista, um ar mais curioso [...]” E6

“Um aluno de ensino médio: é Deus no céu e professora na Terra. Um aluno de graduação já é: ok, é a professora”. E3 “Porque o que tem na graduação a gente sabe que não é exatamente como funciona na pós-graduação.” E1

“[...] porque pra isso talvez o estágio docente devesse ser diferente, nosso contato na graduação deveria ser outro, a gente não tem contato com os alunos da graduação, e eles talvez careçam disso.” E4

“Exato, a própria linguagem que a gente vai abordar, a gente não pode falar com uma linguagem rebuscada com o aluno que tá lá no primeiro semestre de administração, segundo semestre. [...] Isso a gente tem que ter em mente porque o aluno que vem de uma escola pública tem todo um ensino precarizado, os pontos de partidas desses alunos são diferentes, não tem como a gente comparar esses alunos, então tu não pode partir que todos eles já sabem, porque vem de histórias diferentes, de pontos de partidas diferentes.” E9

“O que me parece, na academia, no ensino superior no Brasil, é que as coisas são muito... tanto para os alunos quanto para os professores, acho que principalmente na graduação, é muito... é uma formação muito para ter um currículo, pra entregar o que tá descrito na ementa, e nada mais nem a menos do que aquilo, porque o aluno simplesmente quer tirar uma nota pra se formar e ter um canudo.” E10

A pós-graduação proporciona esse olhar mais apurado para perceber como o cotidiano passa a ser “despreparado” para a criatividade. Acabamos tomando consciência do quanto a dimensão criativa é mais explorada nos alunos mais jovens e a importância do papel ativo do professor nos processos criativos. Há uma gradualidade, em que o aluno tem sua criatividade cada vez menos explorada²², e o professor do magistério superior passa a ser uma referência mais “intelectualizada”, onde a intelectualidade e a criatividade passam a ocupar estratos distintos nos níveis de ensino.

de maneira similar: Bezerra (2010), Leal e Fiate (2013), Jacometti, Gonçalves e Castro (2014), Sousa-Filho e Barbieri (2015).

²²Lembremos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que coloca apenas “Matemática” e “Língua Portuguesa” como essenciais para o Ensino Médio. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>, último acesso em 12/05/2019.

Essas dissonâncias apresentam-se na dificuldade de se estabelecer saberes docentes universalmente aceitos (GRILLO, FERNANDES, 2003), ou seja, para o professor de cada nível (básico, fundamental, médio, superior, pós-graduação) estamos reformulando a ideia que temos a respeito da docência. Quanto mais próximos do Jardim de Infância, mais nostálgica parece nossa memória, e quanto mais próxima da Pós-Graduação, parece se tornar mais crítica. Há contida nessa memória processos de socialização em que o carinho e a empatia estão mais diretamente relacionados ao período “criança”, e as noções de mundo, de socialização de ideias, de consciência social e crítica se tornam mais aparentes a caminho da pós-graduação, no “mundo adulto”.

O descompasso está em perceber que a arte e a estética entram no panorama de “não-críticos”, presentes no “mundo criança”, perdendo-se esses estímulos rumo ao “mundo adulto”. Como se fosse necessário para cada “degrau” que subimos deixar o que “não nos serve mais”, para tomar posse do que será necessário até o próximo degrau. Atualmente, escolas de Educação Infantil fazem celebrações de formatura: as crianças estão “formadas” para seguirem para a próxima etapa. Assim como celebra-se no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e o auge com a formatura na Graduação. Ironicamente, a pós-graduação não é celebrada em suntuosas cerimônias.

Estamos sempre em tensionamentos, em direção a uma intelectualidade que incompatibiliza os movimentos criativos com o aspecto intelectual e acadêmico. A ação docente passa a ser pautada por uma herança curricular baseada na racionalidade técnica (GRILLO, FERNANDES, 2003). A partir dos relatos, há uma sinalização de que a partir do momento em que a demanda cotidiana passa a ser maior, rouba-se o espaço do exercício da criatividade. Criamos teses e dissertações que compilam citações, ou seja, compilamos vozes, opiniões, pontos de vista, a fim de possibilitar que nossa própria voz também seja ouvida.

A “**Vida Acadêmica**”, em geral, fica especializada para atingir os objetivos acadêmicos de pesquisa. Os entrevistados destacaram aspectos da vida de pós-graduação voltada para pesquisa, o que deixa menos oportunidade para que a docência seja tratada com o mesmo grau de importância.

“[...] parece que na pós a gente tem que ir lidando com as coisas conforme elas vão vindo, assim, nos seus ombros, e às vezes, pra matar no peito é complicado, no sentido que exige muito da tua energia em determinada coisa naquele momento, tu acaba deixando outra de lado, sabe.” E1

“E a gente acaba se grudando, no meu caso, eu queria disciplinas teóricas, eu queria entender como era. Depois no doutorado eu tava preocupado com disciplinas de método, e eu realmente negligenciei essa área [ao não cursar a disciplina Ensino-

Aprendizagem].[...]A gente começa no doutorado e começa a catar disciplina em tudo quanto é lugar pra fazer!” E3

“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.

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

Não creio que a questão, em si, gire em torno da quantidade de disciplinas, mas o que os relatos em torno disso sinalizam em relação ao todo. Primeiramente, a criatividade passa a ser “naturalmente” colocada em uma dimensão não compatível com a posição intelectual ao longo do sistema educacional. Após, somos graduados em diversas áreas do conhecimento, buscando na pós-graduação em administração a construção de conhecimento e saberes que nos é ou será necessária para a dimensão trabalho. E a realidade que encontramos é uma exposição direcionada a conteúdos do pesquisar. Ou seja, entramos despreparados para a pesquisa e saímos despreparados para a docência.

É um conflito de dimensões, em que a docência acaba se estabelecendo rígida em relação ao que é tido como conhecimento e ao diálogo com o aluno (GRILLO, FERNANDES, 2003). No que coloca Isaia (2003), a relação entre os aspectos pessoais e profissionais dos docentes abarca as seguintes características: (i) a formação do sujeito, em que a licenciatura prepara para a educação básica e o bacharelado para uma profissão específica, onde nem sempre a preparação para a atuação no ensino superior é percebida; (ii) a condição paradoxal da docência, em que a formação docente não é valorizada, embora seja a profissão responsável pelo desenvolvimento dos diversos profissionais; (iii) a estrutura organizacional das IES que não favorece o partilhamento de experiências entre os pares, (iv) o esvaziamento da liberdade de cátedra, (v) e a solidão pedagógica, em que espaços compartilhados voltados aos docentes são cada vez menos frequentes nas IES.

Neste cenário, temos dispositivos para a docência em número limitado, pautados pela pesquisa. Embora, isto não signifique que as identidades docentes dos pós-graduandos sejam “anuladas”, mas que acabam validadas por saberes outros. Destaco trechos de entrevistados que não cursaram a “**Disciplina Ensino-Aprendizagem**”, construindo uma perspectiva a respeito do que representa um componente curricular voltado à aprendizagem da docência, em relação a ofertas curriculares do PPGA com ênfase à pesquisa.

“Acho ótimo ter a disciplina, acho que é uma deficiência nossa como alunos, achar que vou fazer os créditos que preciso pra terminar o curso, e da minha área, preciso cumprir os percentuais necessários, e vou fazer aquilo, fechou, ok e não preciso fazer mais disciplina.” E3

“O que posso te dizer, na semana de integração, parece uma disciplina muito interessante, mas como é vinculada à linha de Gestão de Pessoas, com uma professora de Gestão de Pessoas, então o que a gente escuta falar é que acaba sendo muito voltado a Gestão de Pessoas e não pro processo de educação, não como uma disciplina de Educação. [...] e porque tá na linha de Gestão de Pessoas a gente acaba vinculando que seria pra área de Gestão de Pessoas, com exemplos de Gestão de Pessoas.” E4

“Acho que foi muito de ficar focado na minha área, tudo certinho já, tu entra e já sabe as disciplinas que vai fazer, os créditos fechados, digamos assim.” E12

“Ninguém me recomendou essa disciplina. Então, na verdade, eu nem lembrava de ter visto essa disciplina nas ofertas que a gente teve nos semestres que eu to aqui... então não fiz a disciplina.” E10

“Pois é, eu especificamente não sabia, não chegou, pelo menos no que eu vi no plano não me chamou muita atenção, por não saber exatamente sobre o que se tratava. Até poderia averiguar mais a fundo, pra talvez cursar.” E2

“Mas não sei se isso não seria uma coisa que teria de... [ser] mais constante, ou mais recorrente, não sei, é que eu não sei o que é, qual é o conteúdo da disciplina especificamente, quais são os tópicos abordados lá, talvez.” E2

“É uma necessidade, e acho que é uma fraqueza da gente não reconhecer essa necessidade, dessa disciplina.” E3

“Eu acho que tem duas questões. Uma é porque a gente realmente acaba priorizando as coisas que vão facilitar a nossa pesquisa [...] Outra coisa que eu acho, minha área de pesquisa também é muito voltada à pesquisa [...] é muito pouco valorizado dar aula, assim, lecionar, e tá aqui sendo professor universitário. É muito mais valorizado ter pesquisa e poder publicar, e isso acaba interferindo também em poder conhecer as coisas, porque ninguém vai te comentar isso, ninguém vai falar que existe isso, porque ninguém tá nem aí pra isso (*risos*), pra essa disciplina, por exemplo.” E11

“É difícil mesmo, teria de estudar como seria, mas... Tem de conversar com o orientador também, se vale a pena, se não ficaria muito sem tempo para fazer a dissertação.” E12

“Eu acho assim, que ter a disciplina é super importante, mas o ponto que eu ia trazer de qualquer forma, é que... para as pessoas que tem interesse específico nessa trajetória, essa é a minha opinião. Eu não me interesso tanto, então... provavelmente, mesmo se eu lembrasse, eu provavelmente não faria essa disciplina, a não ser que o meu orientador recomendasse.” E10

A preocupação com a pesquisa é um aspecto importante, que acaba sendo transversal em todos os relatos. O que me parece preocupante, é essa constante referência à pesquisa como processo a ser finalizado. Embora tão cansados (HAN, 2017) nos permitimos descansar apenas após determinado prazo, lembrando também do quanto a palavra **submissão** (de artigos, de resumos) está presente no nosso cotidiano. Mesmo que façamos um *mea culpa* em dizer que disciplina *x* é importante, o fato é que todos estamos preocupados com nosso “prazo de validade”: tanto os professores em seu credenciamento e publicações, quanto os alunos que entram na pós-graduação com data marcada para sair.

O que ocorre é a pesquisa em pauta, e fazê-lo não representa um erro em si. Mas a pauta recorrente sinaliza que a pluralidade que poderia ser trabalhada tanto para a pesquisa quanto para a docência não ocorre. Na discussão de Oliveira (2003), nós temos a teoria

tentando se “supervaler” em relação à experiência, enquanto esta tenta valorizar-se a si própria sem recorrer à primeira. Significa dizer que ao invés de percebermos no cenário de formação docente processos que permitam a integração daquilo que vivencio em prática, e daquilo que a teoria me sugere, a possibilidade de reflexão a partir de ambas as dimensões acaba sendo boicotada.

Incorre-se no erro em não abrir a possibilidade para que o pós-graduando em processo possa ter contato com a dimensão pedagógica, estabelecendo um nexa *theory-practice*. Seria utópico desejar que todos pudessem explorar os saberes pedagógicos assim como exploram os saberes de pesquisa? Porque a questão não está em quais são melhores, mais quais eu conheço, com o que entro em contato. A partir dos relatos, também se percebe o quanto ocorre a segregação dos saberes “pertinentes” à cada área de concentração ou linha de pesquisa, como se temáticas como a docência, não pudessem assumir uma característica de transversalidade e importância para o período em curso.

Também há um discurso, que seguidamente temos nos deparado a respeito do quanto precisamos retribuir à sociedade. Vinculados à entes públicos, nada mais justo que nosso trabalho tenha um olhar para o social, trazendo possibilidades ou pequenas modificações que tragam determinada razão de ser e melhorias. O que percebo, no entanto, é que esse tipo de discurso reforça a ideia de que apenas nossas pesquisas precisam ser boas, e que assim são classificadas em função do “Qualis” atingido.

Gostaria de pensar que a aprendizagem da docência deveria ser discutida da mesma forma que a pesquisa, ou ainda mais, dado que sabemos da desvalorização da profissão. Deveríamos estar ainda mais preocupados com o desenvolvimento dos docentes, que num futuro não tão distante, estarão em sala de aula em contato direto com questões sociais. Poderão simplesmente dizer que darão uma resposta através de uma pesquisa? A ação docente é no contexto, é imediata, não há como postergar.

Os entrevistados comentaram a respeito da relação **“Pesquisa e Docência”** para a atuação no magistério superior.

“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

“[...] na nossa própria experiência como aluno, alguns professores não gostam, se sentem muito mais pesquisadores.” E7

“[...] porque a carreira acadêmica no meu entendimento ela é casada, no sentido de estudo em casa, é teoria, vai se desenvolvendo como professor, e no momento que tu

vai amadurecendo tua argumentação pra construir tua dissertação, tu vai mudando, a gente vai crescendo[...]" E8

"Acho que a bagagem que tu cria pro final do mestrado, junto com a tua dissertação, com teu posicionamento teórico, é muito diferente, mas esse desafio fez com que eu crescesse no sentido crítico, reflexivo, enquanto docente, muito, muito." E9

"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, que acho muito importante pra própria compreensão e entendimento dos alunos, e isso, com certeza, é um desafio." E9

"Tem muito também desse sistema de fazer artigo, tem de fazer artigo, tem que ter a nota pro professor ficar bem pontuado, às vezes a gente vê. Vim da Engenharia, o currículo do cara era invejável, um gênio assim, só que não sabia dar aula, então o conhecimento dele é grande, mas tem que saber passar... Então faltou um pouco essa parte, ele focou no estudo dele, mas não deu importância a aprender a dar aula." E12

Há uma tendência em colocar a docência para a posterioridade, o que acaba se tornando uma negligência clara aos saberes pedagógicos. O que me parece presente é uma ideia de saberes de pesquisa que se localiza junto à uma "unidade" da mente, e os saberes docentes seriam alocados posteriormente em outra "unidade". Creio que além do despir de corporeidade que a ideia de limiar organizacional nos traz (STRATI, 2007), temos também "fatiado" a mente e distribuído "espaços" para cada assunto. Nesse caso, reside a necessidade de relembrarmos de que temos um corpo uno, que carrega experiências, que carrega saberes, que constitui elementos simbólicos e subjetivos, que possui memórias individuais e coletivas, e que o próprio corpo é parte da prática. (BERTOLIN, CAPPELLE, BRITO, 2014).

Tratando mais aspectos do contexto, o mestrando, por exemplo, não tem a obrigatoriedade regimental de publicar em qualquer evento ou periódico, embora isto se mostre extremamente válido caso queira seguir no doutorado. Não significa que o mestrando, futuro mestre, deva estar alheio a essas preocupações, afinal, suas publicações serão valorizadas nos processos seletivos para doutorado. Mas são sinalizações que evidenciam o quanto determinadas práticas acabam se colocando com teor institucionalizado, incidindo diretamente nas ações dos atores organizacionais. Indiretamente, o mestrando, em especial, terá sua visão de conhecimento e de docência afetada por práticas que se sustentam coletivamente. É um ciclo de ações e discursos os quais passam a ser apropriados pelos alunos, mas dos quais dificilmente conseguirão se desvencilhar.

Para os doutorandos, há a previsão regimental de publicações²³, ou seja, antes mesmo que ele possa pensar em dedicar-se às questões relacionadas à educação e/ou pedagogia, seu

²³Regimento Interno do PPGA, Artigo 41- Para a obtenção do título de Doutor em Administração, o aluno deverá cumprir os seguintes requisitos: [...] inciso V – ter publicado, antes do depósito da Tese na Secretaria,

ingresso no curso de doutorado já é pautado por demandas a cumprir, as quais diretamente condicionam sua permanência em curso. De forma geral, temos determinada consciência em relação à docência, mas respondemos a essas reflexões a partir de como somos (ou seremos) pesquisadores.

As “**Expectativas Futuras**” em relação a esse cenário não foram muito comentadas, sendo que dois entrevistados trouxeram algumas preocupações pontuais.

[...]eu tenho curiosidade, em fazer outros estágios docentes. [...]Aí depois, eu fui vendo, assim, que, bom, é muito difícil, que a gente vai dar aula de tudo... tem que estudar muito, professor tem que estudar muito.” E1

“Não sei, por exemplo, quando fosse começar a dar aula, os parâmetros, acho que seria muito mais, não vou dizer tentativa-erro, porque tu já tem uma bagagem, não é uma coisa que tu vai começar a fazer do zero, que não sabe o que tá fazendo; porque tu já teve aula, já teve diversos professores, tu já teve essa experiência de estágio docente; então não é uma coisa que tu não vai tá preparado pra fazer.” E2

De certa forma, creio que trata-se de uma perspectiva que relaciona-se com movimentos de desprofissionalização da docência, discutido por Nóvoa (2017). Segundo o autor, podemos destacar desse processo: os modelos políticos e de regulação que buscam conduzir a profissão docente, mas que destacam a tecnicidade das atividades e esvaziam as dimensões sociais, culturais e políticas; programas formadores baseados em formações rápidas (do tipo *fast-track*); e processos de privatização da educação que desmontam o serviço público de ensino.

Depreendo que esse contexto leva a uma não preocupação inicial com a docência, que no futuro será pautada pela visão de mercado e pelas práticas institucionais às quais o pós-graduando irá se inserir profissionalmente. De certa forma, as preocupações acabam se voltando à atender as exigências que são postas (pelo mercado de trabalho, pelo sistema CAPES, dentre outras) para que o sujeito possa, de fato, atuar profissionalmente.

Do ponto de vista institucional sobre a “**Aprendizagem da Docência**”, apresento os relatos dos entrevistados a partir dos seguintes aspectos:

- a) interesse na oferta 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

“Sendo bem pragmática, precisa de mais disciplinas envolvendo o aspecto da docência, e do próprio PPGA. Também tem essa coisa da UFRGS, de tu procurar na Educação, mas pensando numa escola, num programa de pós-graduação, que quer te

preparar pra tu ser... pra que esse programa tá me preparando? Eu sinto que deveriam olhar para essas questões docentes.” E8

b) importância da posição de reflexão/ reflexividade do aluno;

“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. De repente... ver as pessoas que querem ser professores, e as pessoas que não querem, e dar de repente um tratamento diferente...” E12

“Tu vê que não tem no curso nenhum momento que tu vai parar e pensar na tua formação docente, as vezes a única coisa que tu tem é o estágio docente, na verdade deveria ter muito mais momentos de poder pensar o que é o estágio docente, o que é tua formação docente. Como pesquisador, a gente tem a dissertação, a tese, a gente vai ser avaliado se é capaz ou não de desenvolver a pesquisa, e qual momento que a gente vai ter, que não seja por iniciativa própria, que tu vai ter essa avaliação? É muito do que tu busca.” E7

“Em termos de disciplinas, você não tem opções para esse tipo de desenvolvimento. Não vejo também nascendo dos alunos que estão em mestrado e doutorado, apesar de ter espaço pra isso, não vejo nascer uma alternativa, alternativa digo assim, pensando agora: ‘Vamos nos reunir no sábado, cada um sorteia um tema e cada um dá uma aula pro resto pra gente fazer uma conversa’, pra pensar nas práticas, ou ir fazendo uma prática em grupo, poderia ser uma atividade de docência construída pelos alunos, sem o envolvimento dos professores.” E6

c) necessidade de oportunidades para atividades *in-practice*, além do estágio docente;

“O que talvez poderíamos nos preparar mais seria essa relação prática, né? Essa confrontação aluno-professor no dia-a-dia, que também de certa forma o próprio estágio docente, que vai ao longo de um semestre já nos auxilia.” E9

“[...] 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

d) necessidade de valorização de atividades para a aprendizagem da docência;

“Eu vou te dizer assim, a minha opinião é que é fraco, porque se eu não tivesse bolsa eu não seria obrigada a fazer um estágio docente, se eu não quisesse, eu não teria cursado a disciplina de Ensino-Aprendizagem, nada me impôs: ‘Tu tem que fazer isso e isso pra tua preparação docente...’[...] Então... e poucas opções... é uma disciplina da área de Gestão de Pessoas. E? (*risos*)” E1

“Pois é, isso acho que talvez, falando especificamente, não tenho certeza de como são em outros programas, mas acho que isso talvez, pudesse ser uma coisa a ser aprimorada; apesar de tu ter o estágio docente, de ter essa experiência durante um período curto, diria, de tempo.” E2

“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

“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

“Eu acho que não tem muita valorização disso, apesar de uma parte é esse o caminho, não sei se a maior parte, mas aqueles que vão continuar na academia vão seguir esse caminho, e, eu acho muito importante, 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. Acho que o PPGA não fica pra trás disso, não é diferente, reflete exatamente o que acontece em outros programas de pós-graduação.” E11

A necessidade percebida por mais disciplinas que possam tratar de pedagogia, sinaliza o que Pachane (2003) discute a respeito da busca de espaço que o ensino busca frente à pesquisa. Como o projeto maior da pós-graduação é uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, toda estrutura curricular dos cursos passa a ser voltada para esse tipo de produção científica. Trata-se de um posicionamento de ordem estrutural, a respeito de como os programas de pós-graduação podem se organizar, sendo as dimensões ensino e pesquisa concorrentes dentro de cada unidade.

A posição de reflexividade do aluno é também condição necessária para esse “despertar à docência”, pois, não basta que a crítica por parte dos discentes ocorra e se esvazie diante do que é apontado. Possivelmente essa condição de sujeito reflexivo está ligada ao momento de vida, discutido por Pachane (2006), em que precisamos considerar o sujeito em função de seu contato com a carreira docente, sua iniciação, quais experiências lhe constituem e sua trajetória profissional.

As oportunidades para vivenciar o cotidiano da docência se mostram limitadas, via institucional, ao estágio docente. A discussão de Botomé e Zanelli (2011) sinaliza que os cursos de mestrado e doutorado são projetos de vida, em que se emprega uma variedade de recursos (dos financeiros aos simbólicos), mas que em seu teor, não representam, necessariamente, a preparação dos pós-graduandos para a continuidade no trabalho, ou mesmo, para a inserção profissional.

A respeito da falta de atividades para a aprendizagem da docência como iniciativas pelo PPGA, deve se ter em mente também que a estrutura organizacional de uma unidade acadêmica como a EA é complexa. Depreendo que temos dois âmbitos de dificuldades: a via institucional, que se mostra tímida na oferta e institucionalização de atividades voltadas à docência; e a via discente, que também demonstra um interesse limitado na realização de atividades de forma autônoma.

A respeito das dificuldades por via institucional, percebo que as próprias entrevistas conceberam um espaço de discussão, que possibilitou um posicionamento crítico dos entrevistados. Me faz pensar que:

- a) pequenas iniciativas podem resultar em impacto maior que a elaboração de grandes projetos (considerando a limitação de recursos financeiros que as IES públicas vivenciam, atualmente);
- b) a via institucional ao não oportunizar espaços de discussão sobre docência apolítica a discussão a respeito da docência, ou seja, pequenas iniciativas como rodas de conversa, sustentadas pela via institucional e trabalhadas de forma recorrente poderiam auxiliar na consolidação e no debate teórico sobre a profissão docente;
- c) a solidão pedagógica (ISAIA, 2003) é uma prática que passa a ser incorporada pelos pós-graduandos antes mesmo de sua conclusão de curso ou inserção profissional, cito como exemplo os diversos agradecimentos que recebi da maior parte dos entrevistados, ao poderem dedicar por intermédio das entrevistas um momento para refletir e debater sobre suas próprias trajetórias.

Contudo, também tenho o cuidado de sinalizar que certa unanimidade na opinião a respeito do suporte institucional do PPGA, não deva ser considerada de maneira tão imediatista. “[D]urante uma entrevista, o entrevistado poderá recontar narrativas que circulam em uma determinada prática, ou a entrevista em si poderá se tornar um espaço para a produção da narrativa”. (CZARNIAWSKA, 2004, tradução nossa).

Tratando das dificuldades no âmbito discente, trago como exemplo o relato sobre uma experiência que tive no mês de abril de 2019. Estava prevista a realização de uma atividade, como desdobramento da presente pesquisa. Teríamos como temáticas centrais a formação docente e a arte, as possibilidades e imbricamentos entre os grandes temas. O evento era voltado para os alunos do PPGA, convidados por redes sociais e pela divulgação no site da EA. Após um mês de inscrições abertas e poucos dias antes da data prevista, ocorreu o cancelamento da atividade, por motivos alheios à nossa vontade. Porém, como responsável pela organização das inscrições para a atividade, posso relatar que apenas 40% (quarenta por cento) das inscrições eram de alunos com vínculo ativo junto ao PPGA.

A ideia não é apontar “Os Culpados” e trazê-los ao centro do palco, mas me parece necessário observar o quanto “discursos prontos” acabam sendo incorporados no nosso cotidiano, sem nos darmos conta muita vezes. Também creio que um evento esporádico não

seja a solução às questões levantadas. O que todo o contexto sinaliza é que do ponto de vista institucional, há uma forma de ver a docência pautada pela pesquisa, e que a omissão desse debate sinaliza a vigência e validade desse discurso-prática. Do ponto de vista sobre os discentes, o interesse limitado também inviabiliza que iniciativas esporádicas tomem forma e continuidade.

Partindo para a **“Aprendizagem da Docência”** do ponto de vista do próprio acadêmico, os entrevistados traduzem o sentimento que tive em boa parte das entrevistas, sobre a falta de momentos de reflexão sobre docência.

“Pergunta difícil... porque eu acho que isso não tá tão presente no meu momento”
E1

“E foi um pouco preconceito meu, ‘Disciplina de pedagogia pra que?’, deixa eu fazer as coisas que eu preciso primeiro e depois eu vejo isso, e o depois acaba que não acontece. Eu acho que vai um pouco de preconceito com o tema, de negligencia com a área [de Gestão de Pessoas, que oferece a disciplina Ensino-Aprendizagem], acho que junta tudo um pouco...” E3

“São questões que nem a gente se faz, né, as coisas vão acontecendo, e tu vai fazendo e não se questiona muito assim, sobre esse processo de tornar-se professor...[...] Eu guardo de alguns professores, que comentam da trajetória deles, pra mim é muito rico [...]”. E4

“Agora que tu perguntou, refletindo, eu não feito nenhum esforço, eu, pró-ativamente, de me preparar para ser professor. Acho que principalmente não é meu objetivo, de carreira, assim que eu terminar, concluir o mestrado. Eu visualizo outras coisas pra minha trajetória, de curto prazo, e aí, então... por isso eu não tô, isso não passa na minha cabeça. Não estou me preparando para ser professor, essa é a verdade. Visualizo, que talvez, no futuro, se tiver alguma oportunidade, talvez assim, pra agora, só se... talvez, seria meu plano “D” assim, se outras coisas assim que, eu visualizo pra mim, não acontecerem, para quem sabe, tentar uma oportunidade como professor [...] E10

“Vejo muito por todo mundo que trabalha perto de mim, e acaba focando muito na questão do que vai ajudar na pesquisa, eu procurei coisas fora, mas eram matérias fora da minha área, temática do mestrado, só que todas foram relacionadas ao tema da pesquisa, nada, nada eu fiz, eu acho, que tenha sido voltado a isso, nesses últimos quase dois anos.” E11

De acordo com Correa e Lourenço (2016), constituir identidades docentes liga-se às dimensões de espaço, tempo e poder. Segundo os autores, processos contínuos de significação ocorrem por parte dos docentes, mesmo antes da inserção profissional ou durante sua trajetória; as noções de espaço e tempo transitam entre o situado e o fluído, e entre o cronológico e o subjetivo, dada a multiplicidade de atividades que se relacionam ao trabalho docente; e a noção de poder deve-se a busca por um espaço “de cátedra” por parte do professor na organização em que se insere.

O que percebo, a partir dos entrevistados, é que no entremeio dessas relações, a ênfase se dá em processos relacionados ao tempo cronológico. Os processos de significação e

simbolização passam a ser, até certo ponto, incompatíveis com a demanda de atividades durante o período em curso. A construção significativa entre identidade e docência se posterga, revelando uma identificação fragilizada com a profissão, uma vez que “as relações sociais estabelecidas nos espaços organizacionais são permeadas também pelo significado atribuído ao tempo. O tempo e o espaço entrelaçam-se nos enredos segundo os quais os docentes interpretam os seus papéis nos cotidianos das IES”. (CORREA, LOURENÇO, 2016, p.868).

Na mesma perspectiva, há uma relação muito forte entre o estagiário docente e o professor orientador, e todos os entrevistados (com exceção a um deles, que ainda não teve estágio docente) relataram ter feito o estágio na disciplina na qual o orientador leciona na graduação. Ainda que a relação de orientação não tenha sido investigada de forma peculiar, o sentimento geral foi de boas relações interpessoais entre professores e orientandos. Contudo, permanece uma relação de poder que hierarquiza e coloca o pós-graduando numa posição de difícil definição.

“Na frente de um professor experiente, enfim, como é que tu vai dar as tuas opiniões... apesar dela [a orientadora] ter me deixado bem a vontade.” E1

“Tu tem que acompanhar todas as aulas presenciais, mais como uma forma assim de tutoria, pra auxiliar em alguns processos.” E2

“A turma não é tua, tu meio que não decide nada, ao mesmo tempo tu participa, tu atua, mas enfim, é muito complexo. [...] Meio que não é o teu espaço, ainda que tu tenha de agir nele. Tu não é professora da disciplina mas é, espera-se que tu atue como se fosse...” E4

“Acho que tem que ter o *feeling*, tem que procurar conversar com o orientador, vai depender muita da tua relação com teu professor orientador. Ele é a autoridade, aquele momento é para a tua formação, procura ver, enxergar, como o professor trabalha, tu pode ver também algumas coisas que não concorda, acho que tu tem que ter esse *feeling* e de ir com essa corrente, de não invadir também o espaço do professor, ate porque tu tá ali acompanhando, e ele pode também te ajudar muito nessa formação docente. Essa sensibilidade de procurar ali auxiliar o teu professor e não ultrapassar, não querer também transpor alguma coisa.” E7

“É, tem isso, ..., tem o fato de eu me sentir responsável de lidar com o conteúdo e o planejamento e o programa de um outro professor. E aí eu não quero mudar isso, eu não quero mudar essa essência, é um programa que foi planejado, então foi o planejamento do semestre, e ele tem que ser cumprido, pra que faça sentido né, como um todo. Claro que eu adiciono minhas questões, mas... como um todo, não seria o meu plano, talvez.” E11

Para uma parte dos pós-graduandos, o “**Estágio Docente**” será a primeira oportunidade de contato com a profissão docente. Trago a importância dessa mudança de posição, chamada por um dos entrevistados de “mudança de cadeira”, literalmente: saímos da cadeira, onde passamos sentados em todo o sistema educacional, recebendo os conteúdos, e

sendo conduzidos naquilo que deve ser feito, e passamos para uma posição ativa, para desempenhar um papel de ação.

Posso elencar que o estágio docente, mesmo não tendo uma formulação institucional clara e estruturada, poderá seguir algumas das seguintes premissas em seu organizar:

- a) **processos burocráticos** – há a entrega de documentação anterior à realização de estágio docente propriamente dita (Formulário de Solicitação de Realização de Estágio Docente, Plano de Ensino e Plano de Estágio), que pode ocorrer com a orientação plena do professor orientador ou responsável pela disciplina (como minha experiência pessoal), ou de maneira mais autônoma por parte do pós-graduando: *“ela não me deu todos os passos, eu tive de correr atrás das coisas”*;
- b) **ocorrência nas turmas de graduação** – o aluno poderá ter sua vivência em turmas de graduação de 40 até 90 integrantes em sala de aula ou auditório;
- c) **contato com diferentes temáticas/ assuntos/ conteúdos de disciplina** – *“Mas normalmente, se escolhe uma aula específica pra qual que tu tenha talvez mais aptidão, ou esteja mais, seguro pra poder falar sobre o assunto, como são vários conteúdos [...]”*;
- d) **auxílio ao professor responsável pela disciplina** – realização da chamada, participar da correção de atividades avaliativas, responder e-mail;
- e) **condução de aulas** – o estagiário conduzirá um número x de aulas, em média dois encontros, em que poderá estar acompanhado do professor responsável pela disciplina ou poderá ministrar sozinho;
- f) **acompanhamento e observação ao longo do semestre** – todos os entrevistados relataram presença em todos os encontros da disciplina em estágio, sendo a característica marcante o ato de observar o professor responsável em aula;
- g) **apresentação do estagiário** – a apresentação pessoal por parte do estagiário aos alunos da graduação repercute no período de estágio, observando-se diferença em se apresentar como: estagiário, mestrando(a) ou doutorando(a);
- h) **adequação da linguagem** - a diferença na linguagem é observada como fator importante para uma experiência de estágio docente: *“pessoal mais do início do curso, que tem que dar mais ‘mastigado’ tu não pode falar assim coisas muito avançadas”*;

- i) **experimentação em estágio** – o ato de se experimentar em aula é gradual e individual, podendo ser bem explorado pelo estagiário docente: *“E se manter aberto ao aprendizado. Errou? Errou, segue adiante, pegue desculpa e continua, você tá ali para aprender.”*; de forma comedida: *“Então tu te permite experimentar, errar, claro que tu tenta não errar, mas é isso.”*; ou mesmo uma experimentação limitada: *“Eu senti falta um pouco disso, dessa minha curiosidade, de poder experimentar o que eu acredito que é educação, entendeu, de como ela deve ser feita.”*

A observação que faço é que as atividades descritas poderão constituir as atribuições do estagiário docente, mas que não necessariamente ocorrerão em todos os casos. A noção de situação que ocorre nas práticas (GHERARDI, 2006) dá essa característica de processos que podem ou não ser generalizados. Há, contudo, uma tendência à ocorrência dessas atividades evidenciada nas entrevistas. O que deve ser sinalizado é, que, nos casos em que tais atividades representem a totalidade dos afazeres do estagiário docente, tende-se a proporcionar uma experimentação pautada pela forma de fazer de outro professor.

Numa ideia de prática semelhante à discutida neste estudo, Schmidt, Ribas e Carvalho (1998) sugerem que a prática pedagógica, baseada na pura repetição, fragmenta o conhecimento e dicotomiza teoria e prática, já a prática pedagógica de caráter reflexivo, em que o professor reflete sobre sua *praxis*, caracteriza-se como fonte de conhecimento. Cada docente tem sua forma de ser, e o estágio poderia ser esse espaço em que o próprio pós-graduando tivesse a oportunidade de se perceber como docente, ou futuro docente, compreendendo os desdobramentos de sua própria ação.

Atenta-se também que as percepções não são excludentes acerca do que ocorre no estágio docente. Há relatos de entrevistados que mencionam a riqueza de se poder observar na graduação, em um ambiente que, como pós-graduando, se volta à um nível de ensino que pertence a um outro momento de vida. Em um processo de descoberta bastante semelhante ao que vivi como “pesquisador estético”, ao mesmo tempo que não se é aluno nem professor, é possível enxergar além de “dois lados”, um “terceiro lado”. O posicionar-se do estagiário docente pode ser exercitado pelo observar: um olhar que busca captar referências e que está sempre em relação a algo ou alguém, ou “alguéns”.

“Então, acho que pra mim foi bem proveitosa [a experiência do estágio docente], foi uma das coisas mas proveitosas que eu posso te dizer assim, porque eu aprendi muito acho que olhando o jeito da professora dar aula, entendendo algumas coisas, que eu posso levar pra minha vida, sabe.” E1

“É interessante ver como é que ele se comporta, a relação que ele tem com a turma, ver, também algumas abordagens que ele faz, às vezes mais expositivo, depois muda, começa a fazer perguntas pra turma, tu também começa a ver uma certa dinâmica de como o professor ele vai conduzindo a aula.” E2

“Então, por mais que eu discordasse, que eu pensasse como eu faria aquela aula, faria diferente, eu respeitava porque ali eu tava aprendendo, e mesmo, a gente aprende mesmo de formas diferentes ali com o professor” E5

Posso destacar que o estágio se configura como importante e como necessário, seguindo o relato de alguns entrevistados.

“Eu achei muito legal, eu aprendi muito no estágio docente. [...] do meu mestrado, o estágio docente foi um grande ganho.” E1

“Pra mim foi uma experiência muito, eu acho que foi satisfatória. [...] acho que sim, o estágio docente deveria ser obrigatório..., é que eu vejo muito mais, que tu aprende muito mais na prática”. E2

“Foi uma experiência muito interessante. [...] é meio que te jogar no meio dos leões pra tu ver como é de fato”. E3

“A experiência foi ótima, foi um semestre, com certeza o posicionamento que eu teria hoje, num próximo estágio docente, é uma posição muito diferente de como entrei e de como saí do primeiro estágio”. E9

“Foi muito interessante, foi legal, eu queria ter feito em outra turma, em outra matéria, para ver outras dinâmicas, até com outro professor, pra ver outra dinâmica também... [...] Eu acho que é uma experiência super válida, super importante, porque, pegar uma turma do nada e ser responsável por tudo aquilo sem ter nenhuma base, sem nunca ter feito aquilo é meio assustador!” E11

Embora, a sensação que tive é a de que o estágio docente como vivência prática que aproxima da profissão docente não é suficiente. Pude perceber nos entrevistados, de maneira geral, que o estágio por si só não propicia uma sensação de *accomplishment* nos pós-graduandos. Também não há uma relação entre a quantidade de estágios realizados e o quanto se consideram mais ou menos professores. Alguns entrevistados, mesmo após a realização de dois ou três estágios docentes relataram o nervosismo, a insegurança, a necessidade de estarem teoricamente “alinhados”, ou seja, a incompletude em relação ao conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas e sobre a própria ação docente. Talvez seja esse aspecto também positivo, ao revelar no aluno, nas palavras de Paulo Freire, a noção de inacabamento.

Partindo da ideia de que diferentes dispositivos, atividades e ações podem estimular uma busca “coletivizada” acerca da aprendizagem da docência, os relatos dos alunos que cursaram a “**Disciplina Ensino-Aprendizagem**” trazem uma perspectiva a respeito das possibilidades que um componente curricular traz. Podemos dizer que os entrevistados trazem relatos positivos a respeito de suas vivências.

“Foi uma disciplina bem... não é leve no sentido de leitura, leve no sentido...porque o conteúdo, perpassa a nossa realidade, então, eu achei ela muito boa, assim, muito tranquila, nesse sentido. E era um espaço, achei muito útil isso, era um espaço com outros colegas que já estavam na docência, já estavam dando aula. Então foi um

espaço rico de trocas, sabe. [...] até fiz esse *feedback* no final da disciplina: em várias disciplinas tu tem que te policiar, tu não vai sair falando qualquer coisa da tua vida, porque tu tá ali pra te apropriar da teoria também [...]Tu tá ali mostrando para os teus colegas, enfim, coisas que tu experienciou. Então, nesse sentido, achei interessante porque de repente a gente tinha essa liberdade de expor as nossas experiências, as coisas da nossa vida.[...]" E1

"A disciplina pra mim ficou muito mais a troca de vivência, de analisar por exemplo, como o colega daria essa aula, aula de tal conteúdo. Então, são coisas que a gente aprende, porque em termos de conteúdo, ok, é interessante, mas não foi tão impactante quanto a troca que a gente teve, acho que o mais legal dessa disciplina é justamente a gente exercitar a docência.[...] eu acho que essa disciplina ela é muito curta para o que ela tem a oferecer." E5

"[...] e surgiu a possibilidade de fazer o estágio de docência na Disciplina* não apenas só como estágio docência, mas agregar aquilo que a gente tinha aprendido na disciplina Ensino-Aprendizagem. [...] O primeiro ponto que me fez entrar na disciplina justamente o mestrado [cursado em outra IES] não ter nada, nem essa que se aproxime.. [...] E aí a disciplina encaixa como uma luva no sentido de que eu vi que eu fiz algumas práticas que eu achava melhor naquele momento, meio que intuitivamente, na pressão, de organizar alguma coisa, de montar uma sala, de estruturar uma disciplina, que vão encontrar bases teóricas na disciplina. São coisas que eu fiz sem saber, ou sabendo intuitivamente, e que encontram respaldo teórico depois, algumas dessas minhas práticas passam a ser válidas, algumas não válidas, mas em geral, foi legal estar na disciplina [...]. E6

"Acho que foi um marco. Até então no mestrado eu não tive esse momento de reflexão. Quando vi a disciplina no doutorado, eu fui logo de cara, depois na semana de integração, e aquilo me chamou muita atenção, acho que era algo que eu buscava. [...] Aí também entra o quanto foi iniciativa da professora da disciplina, aí tu vê muito como depende das pessoas, o quanto essa preocupação foi dela e de inserir esse debate, não sei até que ponto o PPGA ele poderia melhorar essa formação docente." E7

"Eu vi que eu precisava ter uma certa experiência, logo no começo eu já percebi que era muito interessante para quem já tem alguma experiência, faz pensar o que é ser professor, compreender como as coisas acontecem em sala de aula, uma disciplina muito sobre o ser professor. [...] Foi uma disciplina que a gente se sentia muito bem, a proposta de ser muito conversada, tinha que aquele lanche coletivo [...] e o pessoal fazendo coisas diferentes." E8

"Olha, eu vou te dizer que hoje, certamente se eu fizesse hoje com a maturidade acadêmica que eu tenho, no sentido de ter uma trajetória na pós-graduação, se eu fizesse hoje a disciplina eu a veria com outros olhos e aproveitaria ela muito melhor!" E9

Me parece que os pós-graduandos, assim como eu mesmo posso atestar, compensam determinada falta de espaço para atuação (que não seja a profissional), caracterizando a disciplina Ensino-Aprendizagem como espaço de troca para além de seu conteúdo programático.

Encontramo-nos com Freitas (2016) para destacar: diante da superestimulação estética e habitualidade ao choque que a sociedade contemporânea vivencia, um espaço de trocas que permite socializar experiências, tal como a disciplina faz, permite a consolidação de uma memória de experiências, que não são apenas experiências quaisquer que caem no tempo e no esquecimento, mas que auxiliarão a construir práticas futuras. Ainda com a autora, observa-se

na disciplina a possibilidade de resgate da relação entre saber e tempo, em que os saberes necessitam da experiência, e esta necessita de espaço, e “espaço” no tempo, para que ocorra.

A “**Sedução à Profissão Docente**” é um processo que incita a pessoa a seguir por determinado caminho, mas que não se dá exclusivamente via realização da prática no trabalho, é algo que pode iniciar antes disso. Um dos entrevistados faz uma retrospectiva de quando brincava aos 6 (seis) anos de idade e já se imaginava sendo professor, sendo um processo de aproximação com o trabalho que se tornou ininterrupto durante sua trajetória de vida. Outro entrevistado traz uma perspectiva de querer lidar com as pessoas, em suas palavras “*poder ver no rosto das pessoas a contribuição que estou dando*”, assim como a boa realização do trabalho é considerada com satisfação: “*Se me disserem hoje que a aula está horrível, vou ficar um pouco triste. Eu acho que tudo é um caminho de amadurecimento*”. Há vontades que seduzem: “*eu gosto dessa dinâmica de sala de aula, eu gosto da dinâmica do aprender, mais até do que da sala de aula, é algo que me encanta*”, e não são apenas subjetivas, residem no aspecto relacional do trabalho, em ajudar *alguém*, poder ver nesse Outro certa modificação.

Os entrevistados demonstram certa forma de atração pela profissão, numa analogia que faço entre o “mistério da estética”²⁴ e a sedução pela docência.

“Eu me sinto confortavelmente bem, estando na posição de professor, mas acho que não é só isso também. Eu me sinto realizado, logicamente, que não dá pra dizer que ‘ah, eu me sinto realizado porque os quarenta alunos aprenderam tudo o que eu queria ensinar’, não. Eu me sinto realizado porque acontecem alguns episódios que não estão nos... estão nas entrelinhas das disciplinas, vamos dizer assim.” E6

“Eu não lembro a motivação que tive, mas no outro semestre eu quis fazer estágio de novo, porque eu vi que o me colocar ali na frente me despertou coisas, primeiro que eu gostei, eu não esperava que eu fosse gostar tanto, comecei a gostar da sala de aula, começou com uma vivência mais passiva, aos poucos, mas depois fui me colocando lá.” E8

Assim como, o outro lado da moeda também é percebido, como sinal de que o processo de sedução envolve também “os espinhos das rosas”.

“Porque tu tá lá falando [no estágio docente], pior sentimento é, tu tá lá falando, explicando alguma coisa, e o aluno tá apático, o aluno tá no celular, o aluno não tá interessado.” E9

“Então, eu acho que a posição, eu gosto de tá na posição de professor, eu acho que ela é ... só que forma esporádica, eu não sei como seria uma experiência de estar todo dia, principalmente numa turma de graduação, que eu sei que é difícil, que eu sei que são, dependendo da idade, as pessoas são mais imaturas ainda, eu sei como é que isso tudo funciona... Eu não sei, a gente tá falando de ensino superior né, certamente eu não trabalharia com ensino médio, aí não tenho perfil... ou ensino infantil, esse tipo de coisa, mas pra ensino superior acho que...”. E10

²⁴ Será discutido na seção seguinte.

Um entrevistado relatou que gosta de sentir-se reconhecido quando está lecionando, e que, para os colegas em estágio docente, o ápice dessa realização acaba sendo representado pela interação professor e alunos. O mesmo entrevistado disse que “acabou se apaixonando por dar aula” quando ainda estava na graduação. Outro relato enfatizou a experiência com monitoria durante o período em que cursava a graduação, sendo o momento em que a docência foi percebida como alternativa para a dimensão trabalho: “[...] *essas experiências que eu tive de interação com alunos, foram bem interessantes, e me motivaram a continuar nessa carreira, vamos dizer assim.*”. Situação semelhante retratada por um entrevistado, que foi bolsista em um projeto de extensão e lidava com questões voltadas à educação.

Dou atenção especial a essa relação entre processos de sedução e indução. Há um movimento interessante a ser observado, em particular no que ocorre com o curso de administração. De acordo com Moraes (2019), pelo menos um terço dos entrevistados daquele estudo relata a escolha pela graduação em administração²⁵ em função de sua identificação com o curso; dois terços dos respondentes que trabalham estão inseridos em organizações privadas, sendo que mais de 70% (setenta por cento) destes estão vinculados ao ramo de Serviços. Já o estudo de Milani (2018) mostra que temos 87% de egressos²⁶ do PPGA, mestres e doutores, atuando como docentes do magistério superior.

É interessante perceber que há esse movimento de trajetória de vida, em que, embora seduzidos pela administração, os egressos da pós-graduação se tornam docentes. De um ponto de vista voltado para o aspecto institucional, questiono se os processos de indução profissional não estariam sendo suprimidos pela estrutura organizacional, como uma desconexão entre o que os pós-graduandos buscam em seu ingresso e em curso, e aquilo que o PPGA oferece e os induz a realizar.

Também gostaria de ressaltar o quanto a docência e a administração costumam ser rotuladas: pedagogia e administração costumam ser taxados como cursos de graduação para aqueles que “não sabem o que fazer” ou “não tem opção melhor”. As pesquisas, como a de Moraes (2019)²⁷, nos mostram que esse discurso, pelo menos no que tange a administração, não possui validade. Acredito que em ambos os cursos se observa uma “falta construída”, quero dizer, nem sempre se visualiza em objetos tangíveis o que faz o professor e o que faz o

²⁵A pesquisa se deu com coleta de dados a nível nacional.

²⁶A maioria de respondentes relata ter graduação no curso de administração.

²⁷O estudo realizado, de teor quantitativo e descritivo, colocou como opção de resposta aos respondentes a falta de interesse por outros cursos, contudo, o número de respondentes (em relação ao total, e em relação a outras respostas) que escolheram a alternativa se mostra reduzido se comparado aos que se identificaram, de fato, com a graduação em administração.

administrador, sendo suas práticas puramente relacionais. Ao investigar esses aspectos relacionais é que possivelmente poderíamos elencar elementos éticos e encontrar raízes do processo de sedução por estas profissões.

Outro movimento a ser observado é a migração profissional, e o quanto o despertar para a docência pode ter relação com essa adaptação na trajetória de vida. O que acontece com os administradores, que ao se pós-graduarem vêm a docência como continuidade de seu trabalho? Seria apenas uma inserção profissional mais rápida? E como o mercado reage a doutores administradores? Não seriam estes profissionais ainda mais qualificados para o trabalho? Chama a atenção que apenas dois entrevistados relataram uma diferença percebida a respeito do que se vive em IES públicas e IES privadas. Ambos trouxeram o quanto o âmbito de IES privadas está sob um rótulo de “aplicado – voltado ao mercado”, enquanto o âmbito da UFRGS, como IES pública, está sob um rótulo de “teórico-crítico”. Se estabelecermos uma relação entre nível de formação e mercado, o doutoramento parece não servir mais profissionalmente para o administrador, ao passo que valida para a docência.

Sem esquecer a ideia que muitos após a conclusão da pós-graduação serão docentes “horistas” trabalhando para IES privadas, vemos que estamos, na verdade, indo na contramão de um processo de qualificação profissional. Do ponto de vista de mercado de trabalho, não se espera que o administrador tenha uma formação tão avançada ou tão especializada, embora se assuma plenamente que o professor “intelectual” seja aquele que muito estudou e que possui titulação de doutorado, como forma de validação de seu exercício profissional.

Para compor uma perspectiva geral do que se tratou até o momento sobre a textura de práticas educacionais, utilizo-me da perspectiva de Gherardi (2008) sobre possíveis três formas (não excludentes) de relacionar práticas e conhecimento:

- a) a ideia de *containment*, em que o conhecimento ocorre em práticas situadas – como observado: nas participações dos pós-graduandos em estágio docente e na disciplina Ensino-Aprendizagem; no ingresso e adaptação à vida acadêmica; nas vivências em diferentes contextos do sistema educacional; na relação pesquisa e docência;
- b) a noção de constituição mútua entre *practising* e *knowing* – quando percebemos que aprender a docência e participar como prático remete-se a critérios de práticas de corpos profissionais e práticas organizacionais, conduzidas pelas práticas regulatórias, em que o praticar constitui saber, e o inverso também é verdadeiro;

- c) a relação de equivalência entre *practising* e *knowing* – na discussão levantada em que docência e administração se entrelaçam, o conhecimento gerado localiza-se na ação do ator organizacional: professor e administrador produzem conhecimento em seu agir.

A partir da “lente” da prática, é possível compreender **como** ocorre o processo de tornar-se um profissional, pela resolução ou coexistência de tensões e contradições, em meio a processos que podem ser desarmônicos e não lineares. O desafio em compreender esse processo, deve, no entanto, evidenciar ou descrever características das práticas situadas às quais estamos nos referindo. (GHERARDI, PERROTTA, 2014). Desta maneira, trago a partir dos relatos dos entrevistados percepções acerca de práticas da docência, categorizadas a partir da noção de conhecimento e da noção de situado²⁸: no corpo, nas dinâmicas de interação, na linguagem e no contexto físico (GHERARDI, 2008).

Sobre as formas de construir o “**Conhecimento**” (Figura 12), percebe-se o professor como uma figura intelectual, mas que não se supõe uma relação direta entre o quanto se sabe e ser um bom profissional. Embora prevaleça uma percepção de que o professor é aquele que nos conduzirá ao conhecer, só poderá se estabelecer uma relação de bem conduzir se a relação com os alunos for bem sucedida. Corrobora-se a ideia de que o conhecimento é uma construção coletiva²⁹, sendo o docente uma figura de importante referência nesse processo.

²⁸ Novamente nos referimos às diferentes noções de situado como não-excludentes. As diferentes categorias servem para que analiticamente possamos compreender movimentos de significação e simbolismos que possam evidenciar-se nas análises organizacionais, e naquilo que as práticas modificam ou reproduzem.

²⁹Cf. Gherardi, 2006, 2008.

Figura 12 – Construção de Conhecimento

E1 – “Bom, além de conhecimento, que é o que a gente busca aqui [na universidade] ...”	c o n h e c i m e n t o	E6 - O professor não precisa saber todo o conteúdo [...]. Se você pensar em conhecimento, isso é uma coisa muito grande pra tá confinado em uma cabeça só, no sentido decoreba mesmo.”
E2 – “Saber o nível de exigência [...] E estar sempre tentando se atualizar, buscar não ficar parado no tempo. Buscando coisas novas, trazendo coisas da pesquisa pra dentro da sala de aula, que acho que é também uma coisa importante como professor, né. Trazer coisas novas, coisas que estimulem a pensar, ou ir atrás, o professor também, não tem que ter a obrigação de saber tudo, mas talvez de alguma maneira aquilo, o que ele sabe, transmitir de uma forma simples, de uma forma que ajude os alunos a entender e a refletir mais, e também tá buscando conhecimentos novos, acho que isso é importante não só para os professores, mas pra todas as profissões.”		E7 – “Eu comecei a ver a importancia da sala de aula, no momento que eu via uma relação com o que eu estudava, e os alunos entendiam, eu via que aquilo tava me melhorando como profissional, como um todo, não é só a docência, nao é só a pesquisa, carreira acadêmica tu tem que transmitir conhecimento, quando a gente escreve um paper, um artigo, a gente tá transmitindo alguma coisa, a gente quer passar alguma coisa, e a sala de aula é uma outra forma de expressar isso, colocar pra externalizar esse conhecimento, tipo ‘Pra quem serve teu conhecimento?’.”
E3 – “Eu [como professor] preciso saber o conteúdo, porque nem sempre tu vai dar aula daquilo que tu sabe, eu nem sempre vou conseguir dar aula sobre o que eu gosto, que é o que mais me sinto confortável a fazer.”		E8 – “[...] às vezes a pessoa sabe a teoria, sabe o conteúdo, os conceitos, mas tu externalizar isso é diferente, pra mim foi o principal desafio, externalizar o que eu sabia.”
E4 – “Os professores [da EA] tem um conhecimento absurdo sobre o tema, uma capacidade de discussão, um domínio que é absurdo e encantador ao mesmo tempo. Mas que é muito grande, e que distancia muito a gente deles, sabe.”		E9 – “Bom... acho que para ser professor é importante, muito importante ter domínio do conteúdo, e saber com profundidade do que se está tratando, mas certamente isso não é o suficiente.”
E5 – “[...] que às vezes a gente se coloca num posto de que a gente conhece muito, e de fato conhecer é importante, mas daí isso de alguma forma traz um bloqueio para o aluno. Então, o simples fato de falar que tu não sabe tudo, que tu ta ali [no estágio docente] pra aprender também; traz um primeiro passo pra relação ficar melhor com a turma. Por isso eu falo de se permitir errar.”		E10 – “Bom, requisito mínimo é ter um domínio completo do conhecimento que tu vai passar para as pessoas, não pode ter dúvidas, no conteúdo, por exemplo. Acredito que seja uma condição necessária para ser professor de uma disciplina, o cara ter domínio sobre o conteúdo.”

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa.

Nas dinâmicas de interação (Quadro 1) é que situo as “**Relações Interpessoais**”, a “**Flexibilidade**” e a “**Responsabilidade**”, ao tratarem-se de questões que não evidenciam apenas capacidades pessoais do docente, mas de formas de ser e agir que se colocam em

relação ao Outro. Do docente para este Outro-aluno se coloca a necessidade de compreendê-lo em função de seu contexto sócio-histórico. Também evidencia-se que a postura de validade de atuação docente através da pesquisa se perde: a relação professor-aluno está acima da relação pesquisador-publicações, esta última podendo ser vista, inclusive, como aspecto que distancia o professor e o bom professor da prática da docência.

Quadro 1 – Dinâmicas de interação

Categoria	Narrativas
<p>Relações Interpessoais</p>	<p>E2 – “Acho também que tu tem que ser uma pessoa que consiga se relacionar bem, com os alunos, não ser muito autoritário, não ser... não precisa ser amigo também, no caso, tem um limiar, uma relação que não pode ser nem tanto uma coisa nem tanto outra, na minha visão.”</p>
	<p>E3 – “Então, tu tem que ter realmente uma postura “É a minha decisão que conta”, a autoridade-mor dentro dessa sala ainda é a minha, por mais que às vezes pareça que não (<i>risos</i>).”</p>
	<p>E4 – “Acho que esse envolvimento com os alunos, é se perguntar porque os alunos estão aqui, porque a gente atua no processo de formação deles, e qual é nosso papel, o que a gente quer, o curso é compartimentalizado, o que na nossa disciplina quer contribuir na formação do aluno que é uma pessoa que vai atuar no mundo depois.”</p>
	<p>E5 - Acho que muito além do conteúdo, é o relacional. Que se investe muito em metodologia, em forma de dar aula, mas a relação com o aluno às vezes fica em segundo plano. Às vezes tu tem um professor ótimo teoricamente, mas que ele tem pouca proximidade, ou que os alunos entendem que ele não é acessível, e isso de alguma forma impacta o aprendizado. E tu pode ter um professor mediano, mas que ele tem maior abertura com a turma, que tem permissão pra errar, para contribuir, e que no entendimento dos aluno é o professor que tu consegue aprender mais.”</p>
	<p>E9 – “Quando a gente tá muitas vezes nessa posição só de preocupar com a publicação, tu se distancia do próprio aluno, tipo na graduação, tu se distancia do que o aluno tá esperando, ou do que o aluno tá ofertando. [...] Acho que é a afinidade relação aluno-professor, porque no momento em que um aluno não gosta da postura do professor, da forma que um professor aborda, ou se o professor não tem respeito com escolhas ou com o posicionamento dos alunos, acho que isso já é um problema em relação aluno-professor, não só no sentido relacionamento, mas na transmissão da ideia, transmissão do conhecimento sabe?”</p>
	<p>E10 – “Pra ser professor acho que é importante criar um espaço em que as pessoas queiram se desenvolver, percebam que aquilo tem valor, e que não tão ali simplesmente pra receber uma nota, conceito, no final da disciplina, mas que elas então queiram estar ali de fato.”</p>
<p>E11 – “Falaria muita coisa, mas acho que o principal é... se dedicar e se preocupar com o que o outro vai levar daquela experiência, muito mais do que matéria ou qualquer coisa assim, mas o quanto o seu trabalho ali pode acrescentar na vida de alguém, daquelas pessoas que tão perdendo o tempo delas ali, você está perdendo o seu tempo ali (<i>risos</i>) e elas também tão, tem que ser importante, tem que usar aquilo pra alguma coisa, nem que seja pra fazer relações aleatórias [...]”</p>	

(continua)

	E12 – “Claro que isso não é o suficiente, só dominar o conteúdo e não saber passar, além de dominar o conteúdo o cara tem de ter uma boa comunicação, uma boa interação com os alunos. Ser um cara que não se ache melhor que os alunos, tratar os alunos de igual pra igual, que os alunos vão vir com dúvidas sempre, e se os alunos se sentirem acolhidos pelo professor, tende a todo mundo a aprender muito mais, e procurar sempre evoluir [...]”
Flexibilidade	E2 – “Acho que ter um pouco de flexibilidade é importante.” E3 – “Mas tu precisa ser um camaleão quase [...]”
Responsabilidade	E3 – “Como professora a responsabilidade é muito maior, parece que como estagiária tu tá só acompanhando, ajuda a fazer, mas, quem decide é eles [os professores das disciplinas], eu só to ali [como estagiária] pra dar a minha opinião, mas como professora é tua responsabilidade, é a tua turma.” E4 – “Eles [alunos da graduação] tem também uma posição muito, todo nosso sistema de ensino, né, numa posição muito passiva, e com uma responsabilidade muito grande no professor.”

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa.

A “**Empatia**” eu coloco como situada nas dinâmicas de interação e também na linguagem. Uma posição de empatizar não significa apenas a relação e a boa relação entre professores e alunos, mas também uma adequação da linguagem como forma de possibilitar uma conexão, um livre acesso entre as partes, de forma horizontal.

“Eu acho que empatia, sabe, é muito importante.” – E1

“[...]o mais importante pra mim pra ser professor é ter, saber ter empatia com os alunos... e tentar... criar, tornar o ambiente de sala de aula, um ambiente de aprendizagem de fato, que estimule os alunos a quererem estar ali, e inclusive, nos momentos que não estão ali, quererem se esforçar para estudar e aprender com a disciplina.” – E10

As categorias “**Motivações**”, “**Desafios**”, “**Paixão**” creio que se situem de forma mais adequada no corpo (Figura 13), porque referem-se àquilo que cria a relação simbólica entre as pessoas e as práticas, os motivos pelos quais as práticas se reproduzem, ou se modificam. Ainda que aspectos relacionais objetivos sejam evidenciados, creio que estejamos tratando de construções de significado fortemente ligadas à dimensão tácita e ao subjetivo, às experiências, àquilo que o corpo carrega de experiências.

Figura 13 – Motivações no Corpo

M o t i v a ç õ e s	P A I X Õ E S
<p>E1 - “acho que tu tem que... querer ser um professor bom. Entender porque tu tá dando uma aula, não só pelo teu salário, bom se fosse só por isso, também, a gente nem daria aula, mas enfim (risos). Não é pelo teu ganha-pão, só, sabe, entender o motivo de verdade que te faz estar ali. [...] Eu acho que é isso, tu entender as tuas motivações, e dentro disso, qual é o objetivo de tá ali.”</p>	<p>E2 - “EU VEJO, AO MENOS ASSIM, DOS PROFESSORES QUE EU TENHO COMO REFERÊNCIA... NÃO SEI SE ESSA É A PALAVRA CERTA, TALVEZ PAIXÃO, OU GOSTAR DE FAZER AQUILO QUE TU TÁ TRABALHANDO, AQUILO QUE TU TÁ FAZENDO, ACHO QUE TEM QUE TER UM ENTUSIASMO, TEM QUE ACHAR AQUILO INTERESSANTE, O QUE TU TÁ FAZENDO.”</p>
<p>E2 - “É um processo assim, constante, que tu precisa sempre tá buscando, melhorar, trazer alguma coisa nova, até pra tu chamar... chamar a atenção pra disciplina, pra o que tá dando, mostrar a importância daquilo que tu tá passando pros alunos, pra não ficar uma coisa mecânica, de cumprir aula e é por isso mesmo, quando tu é o professor da disciplina.”</p>	<p>E3 - “GOSTAR DO QUE TU FAZ [...] TU TEM QUE GOSTAR DE DAR AULA E DOMINAR O CONTEÚDO, ACHO QUE ATÉ DOMINAR O CONTEÚDO UM POUQUINHO MAIS DO QUE GOSTAR, PORQUE ÀS VEZES TU NÃO GOSTA MAS COMO TU DOMINA O CONTEÚDO ACABA SENDO MUITO FÁCIL FAZER AQUILO, AGORA SE TU PEGAR UM CONTEÚDO QUE TU NÃO GOSTA, QUE TU NÃO TEM PRÁTICA, QUE TU NÃO TEM FACILIDADE, AÍ É MEIO CHATO, ACHO QUE FICA ENTRE GOSTAR E DOMINAR.”</p>
desafios	
E2 - “Acho que a questão do professor em si, é um desafio, um desafio constante, em tentar resolver situações...”	

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa.

Podemos situar os processos de “**Reflexão/ Reflexividade**” no corpo (Figura 14), considerando o sujeito que a Si coloca em estado reflexivo, mas também na relação com o Outro, como a própria palavra sugere, refletir é aquilo que de mim vejo no Outro, situando também nas dinâmicas de interação.

Figura 14 – Refletir a docência

<p>E7 - “Acho que a reflexão contínua, na realidade, pensando em Paulo Freire, a gente não tá pronto, a gente pode se renovar, a gente não é um produto acabado. Acho que essa formação docente tem que ser sempre renovada, o professor tem que ter essa reflexão contínua.”</p> <p>Reflexão eflexividade</p>

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa.

Ao “**Vínculo de Trabalho**” (Quadro 2) atribuo um aspecto forte relacionado à linguagem, dado que os “rótulos”, “títulos” e títulos que nos são atribuídos, nos dão formalmente a chancela para ser e agir, e para trabalhar. O situado em função do contexto físico também se faz presente, uma vez que nos referimos: à professora de escola, ao professor da universidade. Ha um jogo entre linguagem e contexto físico de trabalho que dá suporte à reprodução de determinadas praticas, e que não se limitam apenas as práticas da docência, mas que nestas também se fazem presentes. Ainda sobre o contexto físico de trabalho, a “**Estrutura de Aprendizagem**” (Quadro 2) mostra-se como aspecto de fundamental importância para compreendermos como a materialidade e os arranjos que constituem interferem diretamente na forma como as práticas se realizam.

Quadro 2 – Dinâmicas do contexto e das linguagens

Categoria	Narrativas
Vínculo de Trabalho	<p>E8 – “Eu acho que a questão de ter um vínculo formal, ou institucional, ou fazer um processo seletivo, talvez até como professor substituto, que me ligue à instituição, isso me traria uma mentalidade mais de que eu sou professora.”</p> <p>E12 – “Acho que vou me sentir professor, assim, quando for responsável por uma disciplina, e eu decidir tudo que for tratado na disciplina. [...] Então, acho que ser professor, tu faz a prova, tu faz os exercícios na aula, tu divide a matéria por aulas [...]”</p>
Estrutura de Aprendizagem	<p>E6 – “Também tem um outro lado disso que é a estrutura precária das salas de aulas. Por exemplo, em nenhuma das faculdades que eu dava aula tinha <i>datashow</i> disponível, tinha de ficar reservando horários pra poder ter <i>datashow</i>, ao mesmo tempo que você não tem estrutura que te desafia, ao mesmo tempo você desenvolve uma capacidade de dar aula no quadro, e ter que ser... de um jeito de capturar a atenção deles, de um jeito diferente, que você não iria adquirir se você ficasse só apoiado no <i>datashow</i>. Então tem os dois lados da moeda, da experiência.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa.

Sobre a “**Organização do Tempo**”, vejo como emergente a necessidade de pensarmos no aspecto situado das práticas em relação a noção de tempo. Como já mencionado (p.85, neste estudo) a relação entre saberes e experiência, e a necessidade dessa relação com a noção de tempo, traz uma tensão entre tempo cronológico, e tempo subjetivo, de memórias, vivências e significados. Ao focalizar o acontecendo³⁰ não devemos perder completamente de vista o que se mantém estável (tangível ou não).

³⁰Cf. Schatzki, 2006.

“A atividade docente envolve também muito tempo pra tu poder planejar tudo, então como tu vai fazer esse equilíbrio, de ter a pesquisa, [...] tem alguns [professores] assim [que] se dedicam muito mais a atividade como pesquisador.” – E7

Os desdobramentos da noção de tempo em relação às práticas se mostra pertinente ao pensarmos, por exemplo, que o docente-pesquisador atende à uma variedade de atividades de trabalho, e que estas seguem tempos distintos. Aprender e publicar não coincidem necessariamente no tempo chamado cronológico, assim como, no campo simbólico, também será possível observar esse movimento.

A “**Sensibilidade**” representa o estímulo estético a ser buscado ao estar docente. É entender o aluno (compreensão empática), o seu lado humano (relações sócio-estéticas), levar a turma com determinada vivacidade (ativação sensorial), compreendendo o contexto (a presença docente e sua determinante na estética coletiva), instigando os alunos na aprendizagem (imaginação, criatividade, estímulos estéticos e artísticos).

“Tu precisa ter essa sensibilidade de entender como é que é o aluno, a gente já foi aluno, a gente sabe o que a gente precisa ter num teste, como fazer um pega-ratão num teste? Como dar uma ajuda no teste, como um trabalho pode mais atrapalhar eles que ajudar[...].” – E10

“[...] eu sempre falo com os alunos, eu aprendo mais com vocês porque vocês são trinta, quarenta experiências de vida na minha frente, do que vocês aprendem comigo.” – E5

E6 – “E aí você vai entendendo o lado humano do aluno, que não é que ele quer faltar na aula, que ele não tá a fim da disciplina, mas é que tem um entorno, um contexto que tá pressionando ele, e se você ‘tapa os ouvidos’ você vai punindo ele em nota, porque você acha que ele é um mau aluno, que ele tá te sacaneando, logicamente que também tem disso. Mas quando você entende isso, você consegue levar a turma e a turma vai com você, mesmo que seja a matéria mais chata que você tiver, mas você consegue, eles se sentem mais confortáveis para tirar dúvida, para falar da vida deles, você cria um outro ambiente na sala, tem professor que não gosta de ser amigo dos alunos.” – E6

“Essa sensibilidade o professor tem de ter, de compreender o contexto que está inserido, e compreender para além de questões e preceitos só teóricos ou publicáveis, o que o aluno tá ali buscando a necessidade dele. E a própria capacidade de entendimento.” – E9

“Não significa ser amigo também, não precisa ser um professor “querido”, aquela coisa que os alunos gostam, de abraçar, de beijar, de convidar pra ser paraninfo, acho que não necessariamente significa isso, mas ser uma pessoa... que entende. Certamente serão de gerações diferentes, os alunos são mais novos, que entenda então a geração daquele momento, quais são as necessidades daquele momento, daquele grupo de pessoas... e que consegue criar um ambiente que elas queiram estar ali, e que o professor também queira estar ali pra transmitir aquele conteúdo.” – E10

Destaco, contudo, que a percepção estética permanece predominantemente como pano de fundo da discussão proposta, emergindo efetivamente quando se trata do aspecto de sensibilidade da profissão. Não se trata, por exemplo, de conceber elementos como a criatividade, ou a imaginação, como centrais ou fundamentais para as práticas da docência. Depreendo que a estética que predomina no PPGA reforça uma individualização de seus

processos, assumindo certa característica paradoxal: ao mesmo tempo que sustenta o trabalho solitário também age de forma coletiva nos atores organizacionais envolvidos nas práticas.

Como exemplo, penso nos momentos em que os pós-graduandos se encontram: antes e depois das aulas, e durante os intervalos. A cantina da EA se torna uma balbúrdia! E isso é extremamente positivo, porque mostra que a estética encontra ali espaço para acontecer, para vibrar, é o encontro das diversas estéticas transformando-se em uma construção coletiva que enfatiza a pluralidade de vozes, fazendo barulho, compartilhando experiências, onde as caricaturas, piadas, mímicas, expressões faciais, discussões, demonstrações de afetação e afetividade se mostram. A “palidez estética” dos processos de aprendizagem da docência são evidentes, mas não como resultado do que as pessoas são, mas da forma como acabam sendo condicionadas a ser.

Se pensarmos de modo “objetivo”, a EA é uma antiga **repartição** pública, que atomiza todos os presentes no ambiente. Seriam fundamentais espaços de compartilhamento de experiência e de vivência que possibilitassem trocas efetivas entre os pós-graduandos. Quando me refiro à espaços, trata-se de uma questão que vai desde o próprio espaço físico (lembrando que temos salas de aula com janelas que não abrem; que há duas salas de estudos exclusivas para os alunos, mas nenhum espaço de caráter de convivência para alunos); à questões de espaço não-físico, como iniciativas voltadas ao compartilhamento de experiências, de vivências e de discussões que não sejam cerceadas pela relação com os professores (visto que a relação com os orientadores, e professores das disciplinas, é uma relação de poder explícita).

Figura 15 – Repartições dos Professores na EA



Fonte: elaborado pelo autor.

Outro aspecto que evidencia a individualização da aprendizagem da docência é o quanto o espaço da hora do lanche coletivo na disciplina de Ensino-Aprendizagem permite que a estética coletiva ocorra de forma plural. Todos que cursaram (eu, meus colegas, os entrevistados) lembram do quanto o lanche realizado de forma coletiva era bom. Agitava as pessoas, fazia com que todos se movessem, “saíssem de seus títulos”, e prestigiassem um momento de intimidade, que é o da refeição, e passassem a compartilhar a comida, o afeto, o

contato humano. Os “teóricos” eram esquecidos na hora de comer, ou introduzidos de forma curiosa, porque era a oportunidade de, de fato, conhecer o Outro. “Afinal, não somos da mesma área, o que você estuda?”.

Essa mesma observação foi feita por Wittmann (2018) ao realizar um estudo com alunos da graduação em administração.

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).

Até certo ponto, não é nenhuma “novidade” que essa característica individualizante esteja presente na pós-graduação, mas o que aparece com relevância é a característica de acionalidade (característica do que é acional) que a estética organizacional possui, influenciando em práticas, como a da aprendizagem da docência.

O conhecimento e a experiência organizacionais não consistem somente em discurso, argumentação e raciocínio lógico. Envolvem também experiências complexas e confusas que antecedem definição e distinção, misturando odor, imagens, sensações táteis, mobilidade no espaço, consciência de tempos e ritmos, sentimentos de prazer, de frustração, de aversão e de medo. (DAVEL, VERGARA, GADHIRI, 2007, pp.14-15).

Talvez, ao (re)estabelecer uma relação com a arte, possamos ter uma gama de experiências que permitam pesquisar, aprender, e praticar a docência de maneiras mais coloridas, texturizadas, diversificadas. A proposta de Botton e Armstrong (2014) consiste em compreender a arte a partir de sete funções: rememoração, esperança, sofrimento, reequilíbrio, compreensão de si, crescimento e apreciação.

Retiremos da noção de função a ideia costumeira de aplicabilidade, e pensemos que a arte serve para nos retirar de determinadas posições, e nos coloca diante de nossa própria vulnerabilidade, inerente à condição humana. Como rememoração, a arte nos auxilia a preservar nossas experiências, registrar o que vivemos e impedir que as lembranças se esvaziem. A arte nos traz esperança, porque alimenta os sentimentos, traz certa graciosidade que chega a ser incomodativa à determinados “paladares”, nos enche de alegria, a esperança é algo a ser celebrado quando as coisas não vão bem. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014).

Também expressamos o sofrimento através das artes, que nos colocam diante do sombrio, das emoções da dor, do medo e da frustração. Nessa oscilação cotidiana do que nos atrai e do que nos repele, a arte nos reequilibra. Nos traz afagos em relação ao que nos sobra ou nos falta, que compensam o que temos de frágil ou petrificado. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014). “A arte pode poupar nosso tempo – e salvar nossa vida – com alguns

lembretes profundos sobre equilíbrio e bondade que jamais devemos supor que já conhecemos o suficiente”. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014, p.42).

Quando falamos de compreensão de si, é porque assumimos que “[n]ão somos transparentes com nós mesmos.” (BOTTON, ARMSTRONG, 2014, p.44). Podemos nos entender com a arte, desenvolver uma atenção especial a nós mesmos, transmitindo-a para o outro. Torna-se um mundo possível em que a arte nos compreende, porque tem essa capacidade de pegar nossos pensamentos esguios e colocá-los no prisma do autoconhecimento. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014).

A arte nos proporciona crescimento, porque nos faz lidar com o inesperado. O complexo, o estranho, o diferente, o não-rotineiro das artes nos movimenta a buscar opções que não estão no roteiro: como lido com isso? (BOTTON, ARMSTRONG, 2014). “Nem tudo o que nos é necessário está logo à frente, a qualquer tempo e lugar. É quando encontramos pontos de contato com o desconhecido que somos capazes de crescer”. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014, p.58).

Ao nos colocarmos como apreciadores, não apenas de artes, mas também do cotidiano, estamos nos colocando de forma questionadora diante do hábito, com o olhar mais atento, mais generoso, com mais atenção aos detalhes, com a percepção aguçada diante daquilo que já parece “óbvio”. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014). “As imagens comerciais geram o desejo pelas esferas mais altas prometidas pelo capitalismo contemporâneo”. (BOTTON, ARMSTRONG, 2013, p.62). “Faz parte do poder da arte homenagear o valor esquivo mas real da vida comum”. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014, p.62).

A arte como terapia também é amor, dinheiro, natureza e política. (BOTTON, ARMSTRONG, 2014). Não seriam estes preceitos básicos dos coletivos e das organizações?

Para a aprendizagem da docência, conseqüentemente de sua relação com a aprendizagem do pesquisador, além das inspirações com as artes e estéticas, talvez possamos estabelecer algumas relações entre o que nos deparamos neste estudo com os modos da consciência, discutidos por Chauí (1994).

A consciência é o sentimento de identidade: o Eu, como centro dos estados psíquicos que unifica a memória, o presente e as aspirações futuras. Como Pessoa, vivo em sociedade, regido por normas e valores morais, fins e virtudes, liberdades e responsabilidades. Como Cidadão, situo-me nas relações sociais como portador de direitos e deveres, defendendo interesses e me relacionando com esferas de leis e de poder público. (CHAUÍ, 1994)

A consciência moral (a pessoa) e a consciência política (o cidadão) formam-se pelas relações entre as vivências do Eu e os valores e as instituições de sua sociedade ou de sua cultura. São as maneiras pelas quais nos relacionamos com os outros por meio de comportamentos e práticas determinados pelos códigos morais (que definem deveres, obrigações, virtudes) e políticos (que definem direitos, deveres e instituições coletivas públicas), a partir do modo como uma cultura e uma sociedade determinadas definem o bem e o mal, o justo e o injusto, o legítimo e o ilegítimo, o legal e o ilegal, o privado e o público. (CHAUI, 1994, p.118).

Já o Sujeito do Conhecimento é a aspiração pela universalidade, em que se busca colocar o que é válido aos seres humanos, sem que se coloque à frente a individualidade do Eu, da Pessoa ou do Cidadão.

A consciência reflexiva ou o **sujeito do conhecimento** forma-se como atividade de análise e síntese, de representação e de significação voltadas para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente (vida psíquica, moral e política), isto é, da posição do mundo natural e cultural e de si mesma como objetos de conhecimento. (CHAUI, 1994, p.118, grifos da autora)

Com esses quatro modos de consciência (Eu, Pessoa, Cidadão, Sujeito do Conhecimento), podemos tratar de diferentes graus de consciência: a consciência passiva, que caracteriza-se por um Eu difuso, que percebe-se a si de forma vaga; a consciência vivida e não reflexiva, que carrega egocentrismo, em que a percepção do outro ocorre pelo sentimento de si sobre aquele; e a consciência ativa e reflexiva como o grau de consciência que permite a conexão entre os quatro modos de consciência. (CHAUI, 1994)

A reflexão que faço sugere que o docente que pauta suas práticas da docência pela forma de pesquisar, esteja possivelmente dando ênfase ao Sujeito do Conhecimento. Um pesquisar que volta-se à universalidade de critérios teóricos, possivelmente passa a ser carregado de egocentrismo, fato este justificado pela forma tradicional de pesquisa, em que o cientista social passa a investigar e “descobrir” aspectos da realidade. Criam-se novas verdades, que se mantêm temporariamente estáveis até que outras novas verdades mostrem-se mais plausíveis ou compatíveis com o que a sociedade vivencia, mantendo o cientista social fora de um quadro de realidade social, e em disputa com os pares.

Ao docente, percebe-se uma luta histórica por reconhecimento de sua profissão, em que sua ação enquanto Pessoa é vista como essencial perante a sociedade, embora desvalorizada. Também sugere-se que as práticas docentes pautadas pela experiência, ou pela falta de experiências, como este estudo sugere, posiciona a docência distante das aspirações do Sujeito do Conhecimento, o que explicaria, em parte, porque torna-se difícil conceber um conhecimento teórico-prático sólido desta profissão.

Como não se percebe, inicialmente, para o magistério superior, uma separação entre pesquisa e docência, penso que as atividades de pesquisa precisem ser pensadas também em

função da Pessoa e do Cidadão, como exercício para si e para o Outro. Dito isto, percebe-se que valorizar o pesquisar é um movimento que necessariamente deve coincidir com uma posição de reflexão e reflexividade. Também penso que o ritmo incessante de publicações retire circunstancialmente o valor político e moral das pesquisas realizadas. Considero que o modelo de dissertações e teses, e a exigência por publicações científicas em periódicos, mantenha uma posição de intelectualidade que dicotomiza universidade e sociedade, mesmo que estejamos tratando de processos organizativos. A dicotomia acaba sendo uma prática de jogos de posições, de um lado, as pessoas não envolvidas com a Ciência não a compreendem, de outro, os cientistas ao tentarem reservar-se em busca de valorização (pensando na precariedade da Ciência nacional, contenção de recursos e desvalorização profissional), afastam-se da sociedade, a qual seria a maior aliada frente à governos e mobilizações políticas que desmontam o sistema de ensino público.

As atividades da docência pautadas tanto pela Pessoa como pelo Cidadão, não devem perder de vista o que a síntese a nível do Sujeito do Conhecimento traz. A vivência a partir das experiências do Eu, tão somente, impossibilita que possam ser estabelecidos pontos comuns de discussão, assim como, há de se ter o cuidado ao considerar as literaturas prescritivas, que periodicamente receitam os novos saberes profissionais a serem aprendidos, configurando-se a partir de visões pouco consistentes acerca do que de fato é a docência. Neste estudo, se possibilitou compreender que as atividades de caráter técnico tem pouca relevância diante das características crítico-reflexivas que são percebidas como concernentes à docência. Creio também que as possibilidades a partir da estética e da arte, urgem uma concepção do Eu que possa integrar os outros três modos de consciência, dado que não-observância poderá resultar em experiências esvaziadas de sentido, constituindo pouco ou nenhum significado.

No próximo capítulo, trago considerações teóricas e metodológicas sobre o meu pesquisar. Também trago a discussão e o relato a respeito de um dispositivo narrativo coletivo, que foi oportunizado como complementar à trajetória do estudo.

“Quem já viu um cogumelo nascer?”



Fonte: o autor.

4 SENSIBILIDADES E ESTÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES

Durante a construção deste estudo, pude perceber que cada momento de pesquisa era circundado por questões que não se limitavam apenas aos objetivos que inicialmente foram estabelecidos. Da mesma forma, a literatura sobre estética é tão diversa, que é fácil encontrar pontos de vista divergentes acerca de alguns conceitos teóricos centrais. Tendo em mente essa construção de pesquisa rodeada de instabilidade, dedico esta seção para discutir algumas questões emergentes, sinalizadas também por momentos que vivi em campo.

A estética, como abordagem teórico-metodológica para estudos das organizações, possui três características que se relacionam tanto ao cotidiano das pessoas quanto ao próprio processo de pesquisar: polissemia, ao percebermos elementos estéticos ocorrendo em diferentes eventos organizacionais; mistério, onde nem sempre teremos explicações evidentes a respeito do que ocorre nas organizações; e intensidade, dado que a estética assume diferentes “faces” de acordo com o contexto situado. (STRATI, 2019).

A partir das três características citadas, eu descrevo um momento que tive em campo. Participei de um encontro da disciplina Modos de Saber e de Pesquisar I, oferecida no primeiro semestre de 2019. Uma vez que o evento que tinha sido programado para o mês de abril não foi realizado (p.74, neste estudo), algumas lacunas que ainda tinham ficado “em aberto” foram exploradas nesse encontro. Além disso, seria a forma de possibilitar uma expressão mais espontânea dos pesquisados, sem que essa fosse obtida a partir de uma “ruptura” do usual, diferentemente do acontecido na atividade de desenho na disciplina Ensino-Aprendizagem (p.63, neste estudo) em que a “quebra” das atividades rotineiras e das expectativas em relação ao encontro funcionou como estímulo desestabilizador e passo inicial para as reflexões suscitadas.

Os alunos foram convidados pela professora responsável da disciplina a participar do encontro, sendo a presença facultativa, com o acordo de que não haveria qualquer ônus àqueles que não se fizessem presentes no dia. Alguns dias antes do encontro, eu enviei um e-mail a todos, reforçando o convite e a participação. Na oportunidade, também propus uma atividade, em que cada aluno poderia me enviar uma imagem que pudesse expressar seu sentimento sobre a seguinte pergunta: “O que é docência/ ser docente para mim?”. A atividade teve por intuito trazer os diversos pontos de reflexão e aproximá-los para a discussão coletiva que seria feita em aula.

No dia do encontro, acompanhei a turma desde o início da aula. A primeira parte da aula seguiu o que estava programado para a disciplina, e ao mesmo tempo que eu estava ali observando, também acompanhava a discussão e fazia anotações no diário de campo. Embora não tenha me manifestado verbalmente, eu também participava daquele encontro. Tinha minhas ideias, minhas próprias discussões internas, meus posicionamentos, concordava com algumas questões, discordava de outras. Durante esse breve período que me mantive silencioso, tive a oportunidade de relacionar a temática tratada em aula com algumas questões levantadas pelos colegas, que, para além da pesquisa, se imbricam com a docência.

O que podemos chamar de processo criativo quando nos referimos às organizações que lidam com pesquisa? O sentimento que existe é que a originalidade acaba sendo uma pauta de tal recorrência, que ao entrar em choque com as práticas de publicação e avaliação, partimos para uma visão de criação processualizada. Ou seja, ao invés de estarmos nos referindo ao processo criativo como algo que “cria”, que “inventa”, que “s/urge”, na verdade seguimos passos, que ditam o que é criar, mostrando formas de criar que são as “mais corretas” ou “aceitas”, seguindo etapas pré-definidas.

Desta forma, as práticas avaliativas e de padronização não funcionam apenas como meios de correção ou como forma de estabelecer critérios, mas acabam se estabelecendo também como mecanismos de silenciamento e cerceamento de atividades. Também observamos que determinados posicionamentos que vão além do panorama teórico, advindos tanto de alunos quanto de professores, reproduzem uma ideia de competição entre áreas de concentração e linhas de pesquisa, sendo que todos estamos debaixo do mesmo “guardachuva”: a universidade pública.

Sobre o PPGA, especificamente, há um sentimento mútuo de que prevalece uma individualização estética. O aluno começa na universidade se tornando um número impresso em um cartão, e passa a ser reconhecido por sua área de concentração, linha de pesquisa, e pela relação de orientação. Quando tentamos passar essas barreiras, esses “rótulos”, a estética singular de cada um já foi afetada, e ao passo que nos inserimos gradativamente nas práticas, algo dentro de nós já mudou. É um típico ditado no meio acadêmico: jogar as regras do jogo.

À medida que vamos aprendendo e participando das práticas, começamos a perceber que há uma rede de implicações e afetações, que modificam o Eu, na forma como eu me percebo e na forma como o Outro me percebe. Conseqüentemente, o Eu criativo para a pesquisa e para a docência também sofre alterações. Estamos sempre nos remetendo à pergunta “Como fazer?”. Outra pergunta que emerge das conversas: “Como criar o que não

conhecemos?”, que na verdade traduz uma lacuna de experiências vividas, porque é a partir destas que criamos novos momentos na vida e no trabalho.

Também discutiu-se coletivamente o quanto tudo passa a ser categorizado de forma tal, que nos vemos ou permanecemos imobilizados sob determinado conceito: arte é arte, pesquisa não é arte, pesquisa é pesquisa, pesquisa não é docência, docência é docência; da mesma forma, se não estamos dentro de uma “caixinha com nome” cria-se a impressão de não-pertencimento. Sob essa perspectiva, vou ao encontro da própria literatura tratada no dia do encontro, em que Zanella (2013) propõe rompermos com uma epistemologia monológica, de forma que possamos nos permitir viajar para além do disciplinado³¹.

Afinal, qual é o papel social do pesquisador e do docente? Embora seja a universidade pública o espaço de visível resistência no país, confesso que lembro com exatidão os calafrios que senti, quando pela primeira vez conheci o prédio da EA. As cercas elétricas me sinalizavam que dentro daquele espaço, algo muito importante deveria acontecer todos os dias, a ponto de necessitar uma segurança reforçada.

Após o primeiro momento de aula, realizamos um intervalo, e aliando-se à ideia de um encontro diferenciado, o lanche foi realizado de forma coletiva. Novamente, pude observar a mesma sensação que sentia nos encontros das aulas de Ensino-Aprendizagem e nas observações da movimentação na cantina da EA. É como se todos “voltássemos” à integridade dos corpos, e passássemos a ter de volta um Eu que é unificado. Além do ato de partilhar o alimento, está nessa relação um ato de partilhar o íntimo.

Ao finalizarmos o lanche coletivo, as professoras da disciplina se retiraram da sala de aula. E era visível perceber o quanto essa ausência causa um desconforto: há uma plena hierarquia na relação professor-aluno, que não está exclusivamente representada em determinado sujeito, mas numa concepção que é construída de forma sócio-histórica. A partir desse ponto, talvez nos seja interessante refletir até que medida vivenciamos a autoridade docente e a partir de que ponto começamos a adentrar o autoritarismo.

Para introduzir a temática de discussão aos presentes no encontro, eu realizei uma breve apresentação dos meus objetivos de pesquisa e do escopo teórico, trazendo algumas perspectivas gerais do que já se fazia presente na trajetória. Também trouxe as imagens que alguns colegas enviaram em resposta ao e-mail, possibilitando partirmos de pontos comuns

³¹Ver também Borelli e Pelegrini (2017) que discutem a ideia de disciplinarização que ocorre no âmbito escolar, a partir do pensamento de Michel Foucault.

nas nossas reflexões. Do ponto de vista metodológico, esta atividade se insere neste estudo como um dispositivo³² narrativo, em que as diversas falas individuais são incitadas, mas se co-constróem num enunciado coletivo. (CZARNIAWSKA, 1998). Ainda que não tivesse, à época, concluído a análise das entrevistas narrativas individuais, o intuito na atividade coletiva era perceber quais elementos cotidianos, quais preocupações, circundavam a aprendizagem da docência, que a partir do roteiro trabalhado individualmente não puderam ser alcançadas.

Sobre a aprendizagem da docência, a expressão comum foi a de um aprender que ocorre com pouca estrutura ou de maneira desestruturada. Ouvi expressões como “professor sumido” em que o estagiário docente teve de lecionar, e “aprender fazendo” no trabalho, dada a falta de opções em que se possa explorar a docência antes da inserção profissional e durante o período em curso. Ficou claro o sentimento de que muito se aprende a partir do que consideramos como “não-fazer”: determinadas experiências que vivenciamos sinalizam as formas que não queremos adotar para nossas práticas docentes futuras.

Mais uma vez, a titulação é algo que pesa na atuação profissional, e o pós-graduando acaba sendo considerado superqualificado para o mercado de trabalho ao atingir a conclusão do doutoramento. A troca de bases que comento na seção anterior (p. 88, neste estudo) em que os pós-graduandos passam de administradores à docentes, ocorre dado esse movimento percebido pelo mundo empresarial, em que o mais alto nível de formação não é compatível com a atuação profissional de administrador.

Porém, o que foi acordado coletivamente é que o título de doutorado não dá a “chancela” para você ser docente, e sim, para você ser pesquisador. Quase como se falássemos de uma dupla precarização do trabalho docente, em que o reconhecimento institucional e via pares se dá pela produção de pesquisa e não pela atuação docente.

O descompasso entre o que é tratado nas IES públicas e nas IES privadas surgiu com maior ênfase na narrativa coletiva, ao contrário do ocorrido nas entrevistas individuais. Há uma clara percepção de que IES públicas promovem uma formação crítica, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação, mas o esperado nas IES privadas é o “mercadologicamente correto”. Ouvi a expressão “Se você perder cinco alunos, tá fora”, que é

³² A ideia de dispositivo (no original em inglês: “*device*”) é discutida pela autora no que se refere à forma da metodologia que se adota para pesquisa, rompendo com a ideia de método estável: “*A device is at the same time more vague and more specific than a method. It promises artfulness and instrumentality, but not necessarily high tech and standardization*”. (CZARNIAWSKA, 1998, p.1).

a expressão de uma prática recorrente, também enfatizada pelo cenário econômico nacional, em que o professor precisa atender ao que é economicamente demandado pela organização.

Ainda sobre as diferenças percebidas no mercado de trabalho e na diferenciação das dimensões pública e privada, a característica curricular da administração se apresenta como um objeto complicado.

No ano de 2018, mês de agosto, o Centro Acadêmico da Escola de Administração (CAEA) promoveu um evento intitulado “*Hack a Town – EA*”, do qual participei como um pós-graduando “perdido” em meio aos graduandos. Em diversos momentos, a inquietação daqueles alunos da graduação ali presentes, era de tentar colocar em voga o quanto se sentiam desconexos em relação ao que aprendiam e o que vivenciavam no cotidiano de trabalho. Da mesma forma, os que relatavam procurar emprego sentiam ainda mais a distância teoria e prática. O que foi discutido naquele encontro, juntamente com alguns professores presentes, era que os conteúdos tratados contribuiriam, de forma geral, para a composição do pensamento crítico e sistêmico e que essa percepção seria gradativa, sendo percebida pelos alunos ao longo do curso. Em 2019, no primeiro semestre, realizo meu estágio docente, e a turma é predominantemente composta de alunos que já estão empregados, e muito próximos da conclusão do curso, realizando projetos e trabalhos de conclusão de curso (TCC). De muitos, ouço a mesma percepção dos participantes do “*Hack a Town – EA*”: embora concordem que determinada visão crítica e sistêmica tenha sido explorada, ainda há um distanciamento entre o que se vê na teoria e o que realizam no seu cotidiano de trabalho. Juntemos a essas perspectivas o que construímos coletivamente, a respeito das diferenças entre IES públicas e privadas e a superqualificação percebida pelo mercado de trabalho.

A impressão que tenho é que a administração, a partir de sua concepção curricular, já não atende plenamente no período de graduação o que se espera que seja um administrador. Quanto mais o aluno se especializa em estudar a administração, mais passa a ser docente e pesquisador e considerado menos “apto” a ser administrador. Temos sinalizações que indicam que seria pertinente à administração (enquanto curso de graduação, concepção curricular)³³ revisitar-se teoricamente, buscando identificar onde residem os descompassos.

Além disso, o que os pós-graduandos relatam é que as próprias pesquisas que realizam durante a pós-graduação não teriam espaço numa aula da graduação. Dito isto, nós temos dentro de uma unidade que estuda a administração, ao menos dois estratos de entendimento:

³³Ver, por exemplo, a discussão de Boufleuer (1993), que trata a concepção de currículo a partir do pensamento de Jürgen Habermas, estabelecendo três dimensões: empírico-analítica, histórico-hermenêutica e praxeológica.

uma forma de ver a administração em nível de graduação, e uma forma diferente de ver a administração que ocorre na pós-graduação.

Parece uma relação complicada, porque mesmo que tenhamos uma perspectiva de que graduação e pós-graduação exijam diferentes níveis de criticidade, para além disso, se constroem diversas descontinuidades. O pós-graduando se especializa em uma temática que provavelmente não irá lecionar, a partir de experiências *in-practice* limitadas, numa perspectiva de inserção profissional que não irá necessariamente valorizar o teor de sua pesquisa, mas, o que esta representará em termos mensuráveis numa lógica organizacional e mercadológica.

Ouvi de alguns colegas que realizar um pós-doutoramento é a oportunidade que visualizam após a conclusão do doutorado, como forma de se manterem brevemente distantes das premissas do mercado de trabalho, e perto daquilo que gostam e escolheram para pesquisar. Nós estamos falando de projetos de vida e de construção que não são “puramente profissionais”, mas que residem em vontades, afetos, preocupações, em ideias e ideais. Também discutimos em torno de que valores são e serão necessários para uma ação docente futura. Questiono: e quais são os valores que regem a atuação do administrador? Talvez seja este o ponto de encontro entre administração e docência, onde possivelmente os valores esperados para a atuação de um administrador se completem ou se realizem efetivamente naquilo que se espera na atuação do docente.

Creio que o encontro tenha proporcionado uma identificação entre pares, algo que nos passa despercebido no cotidiano. Coletivamente, foram construídas e desconstruídas ideias e proposições, nos sendo possível perceber que a solidão da vida acadêmica pode ser dissipada, desde que passemos a cultivar iniciativas com tal propósito. Foi gratificante poder compartilhar do meu próprio trajeto de pesquisa e de curso, e poder ver colegas em situações semelhantes. Ao fim do encontro, também a sensação de “mal-estar” tornou-se presente e coletiva, porque nos foi possível compreender e refletir sobre o quanto ser professor e ser pesquisador é lidar diariamente com resistências.

A prática discursiva, ou seja, o falar, é em si um ato que acomoda a pluralidade de discursos. Se observa que o discurso coletivo não necessariamente homogeneiza as expressões individuais, mas que todas as vozes que participam dessa construção se co-legitimam. (GHERARDI, NICOLINI, 2014). Enquanto ato coletivo, o encontro proporcionou que as vozes se sustentassem umas às outras: na relação dialética entre a prática discursiva e o discurso sobre a prática (GHERARDI, NICOLINI, 2014), a estética se mescla como elemento

que media o compartilhamento de experiências e a receptividade do discurso entre pares. A estética evidencia a participação *in-situ*³⁴ de cada indivíduo na construção coletiva situada.

O encontro com os colegas pós-graduandos proporcionou também uma gama de reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos, os quais também fizeram parte do meu processo de pesquisar, e que transbordam a tríade polissemia, mistério e intensidade³⁵. Discuto a seguir.

4.1 O BELO E A ARTE

A teorização estética para estudar as organizações, referida como a dimensão sensível dos Estudos Baseados em Prática (EBP)³⁶, constitui campo consolidado de investigação junto aos estudos organizacionais. Cabe aqui colocar que a perspectiva estética não constitui-se como uma teoria organizacional, tampouco se estabelece como aparato teórico unificado, mas que recebe influências de diversas áreas do conhecimento para constantemente refazer sua forma de pesquisar. Alguns conceitos se tornam centrais, e o desafio que se coloca é buscar as formas como novas pesquisas poderão adaptar-se face às transformações na contemporaneidade.

Creio que seja importante revisitar brevemente as discussões filosóficas a respeito de estética, sendo que estas não coincidem com a perspectiva da estética nas organizações mas influenciam as formas de pesquisar adotadas. Temos como central a discussão entre as ideias clássicas de Belo, e a forma como o Homem produz e se relaciona com a Arte.

A estética é marcada por sua ambigüidade e complexidade, sendo que a definição de estética mais aceita na atualidade incorpora ambos os termos: “filosofia do Belo e da Arte”. (SHUSTERMAN, 2006).

As raízes do que se chamará de estética, podem ser traçadas desde o pensamento platônico. A Beleza, para Platão (427a.C. – 347a. C.), é um pensamento superior, que se encontra no nível das Formas (mundo suprassensível), onde o objeto real é Belo de acordo com sua proximidade a essa Forma, que é única e superior. (SUASSUNA, 2012). O Belo está junto às Formas do Bom e da Verdade, sendo motivo e inspiração ao filósofo. A ideia

³⁴Cf. Gherardi e Nicolini(2014), ao discutirem a noção de *positionality* e *positioning*.

³⁵Cf. Strati, 2019.

³⁶Gherardi, 2006.

platônica de Belo assume um papel positivo, a Arte, no entanto, é subjugada de maneira ontológica e epistemológica como *mimesis*, que pode significar representação ou imitação. Isto quer dizer que a Arte desvirtua a Verdade, porque ao reproduzir ou imitar determinado objeto, se distancia duas vezes daquilo que é idealizado na Forma do Belo. Além disso, a Arte incitaria paixões no Homem, desviando-o de seu comportamento adequado e de uma postura racional. (SHUSTERMAN, 2006).

No pensamento de Aristóteles (384a.C. – 322a.C.), aluno de Platão, a Arte toma outro delineamento. A Arte procura reproduzir a essência do objeto real, sem que isto seja necessariamente visto como um desvirtuamento do comportamento do Homem. Como *mimesis*, considera-se que a Arte tenha valor cognitivo, pois consiste em uma forma natural e primária para aprender. Ao introduzir a noção de *catharsis*, Aristóteles concebe que a Arte teria esse poder de incitar no Homem paixões, e que poderiam representar algo Bom, se e tão somente se com este objetivo. A tragédia aristotélica introduz os princípios que analisam e avaliam as obras de Arte, em que são estabelecidos critérios a respeito de sua composição conectados às propriedades de forma, expressão e qualidade. (SHUSTERMAN, 2006).

Ainda que o posicionamento de Aristóteles a respeito da Arte se coloque mais “ameno” que o de Platão, a Arte continua sendo algo não essencial na vida do Homem, permanecendo a Filosofia como objetivo maior e a forma única de se alcançar a Verdade. (SHUSTERMAN, 2006). “Para Aristóteles, a arte como *poiesis* significa um fazer externo, a criação de objetos fora do indivíduo (cujos fins e valores estão nos objetos feitos), enquanto *práxis* ou ação ética (que tem seu fim e valores no agente) ambas derivam do caráter do agente e, reciprocamente, ajudam a moldá-lo.” (SHUSTERMAN, 2006, p.238, 2006, tradução nossa, ênfases do autor).

A ideia de Belo reside enquanto propriedade de um determinado objeto que é tomado para estudo, e as divergências entre pensadores se dava sobre a natureza dessa característica. No pensamento platônico, a Beleza é ulterior e absoluta, possível apenas no mundo das Formas, não realizável nos objetos reais construídos pelo Homem. No pensamento aristotélico, a qualidade de Belo se apresenta na percepção de certa harmonia do que constitui o objeto. (SUASSUNA, 2012).

A percepção de Belo enquanto algo que ocorre de forma exterior muda, segundo Shusterman (2006), em um processo de “subjetivação da Beleza”. Os motivadores iniciais para esse processo teriam sido, segundo o mesmo autor, o pensamento de René Descartes (1596-1650) e o empiricismo; atingindo o ápice com Immanuel Kant (1724-1804),

considerado (senão a maior) uma das maiores influências para as teorizações sobre estética no campo filosófico.

O Belo e a Beleza passam a ser considerados como algo que não reside mais no objeto real e externo, mas naquilo que faz com que o sujeito o reconheça de tal forma. Neste espectro estão as teorias de percepção estético-sensorial, como de Alexander Baumgarten (1714-1762) e as teorias do gosto, como proposto por Kant. (SHUSTERMAN, 2006). De acordo com Suassuna (2012), a maior contribuição do pensamento kantiano para a estética foi tirar a condição de apreciação do Belo apenas pelos intelectuais. Segundo o autor, a estética kantiana destaca a construção que se realiza no sujeito que está a contemplar determinado objeto, sendo Belo aquilo que lhe causa harmonia (prazer e desprazer) de suas faculdades (como a imaginação e o entendimento).

Os movimentos idealistas no século XIX estabelecem certa superioridade da estética em relação ao gosto, contrariando a sentença de Kant de que o juízo do gosto é estético. (SHUSTERMAN, 2006). Na distinção entre o Belo da Natureza e o Belo da Arte, o natural sempre se posicionava acima do artístico, posições que se invertem com Georg Hegel (1770-1831). (SUASSUNA, 2012). “Sua [de Hegel] ambição intelectualista e idealista não podia aceitar a estética como domínio apenas do gosto, ao invés, concebia a estética como disciplina científica que aborda as superiores verdades expressas na arte”. (SHUSTERMAN, 2006, p.239, tradução nossa).

Para entender o que constitui o campo da estética, Shusterman (2006) coloca que podemos identificar três dimensões: a abordagem de Baumgarten, onde a estética é uma ciência da percepção sensorial para discernir e produzir o Belo, seja na Arte, no natural ou no cotidiano; a abordagem de Kant, onde a estética se define como teoria do gosto que enfatiza o Belo na natureza e na Arte, porém, em dimensão distinta de assuntos práticos e éticos; e a abordagem de Hegel, onde a estética corresponde às Belas Artes. Também segundo o autor, podemos pensar em pelo menos três grandes temas para a estética: a percepção sensorial, os conceitos de gosto (como o Belo, dentre outros), e a arte; sendo que o primeiro tema citado tem sido o menos influente para as teorias modernas da estética, o segundo e o terceiro tem se apresentado mais dominantes.

Diante desse resgate, dedico mais um momento para discorrer sobre Baumgarten e Kant, que são as influências percebidas do campo filosófico para o estudo da estética nas organizações.

4.1.1 Baumgarten e *Aesthetica*

Ao falar de Baumgarten, considerado fundador da disciplina estética dentro da filosofia, menciona-se o que podemos chamar de “berço” do pensamento deste filósofo. Temos na base os trabalhos de Christian Wolff (1679-1754) e Gottfried Leibniz (1646-1716). Destaco a importância de Wolff para o Iluminismo, sendo a obra deste filósofo composta por trabalhos sobre lógica, metafísica e ética, e volumes escritos em Latim para diversas áreas do conhecimento; constituindo uma referência para toda uma geração de pensadores, assim como o foi para Baumgarten. (GUYER, 2014).

O trabalho de Wolff, influenciado por Leibniz, toma a cognição como algo que abarca uma dimensão maior, e a percepção sensorial é abordada de maneira particular, menor. Podem ser destacadas duas ideias centrais desse pensamento: a caracterização da percepção sensorial como clara e confusa; e a caracterização do prazer como a percepção sensorial da perfeição das coisas. (GUYER, 2014).

O conhecimento é algo claro, quando reconheço um objeto qualquer, mas confuso quando não consigo elencar características suficientes para distinguir uma coisa de outra, ainda que a coisa em si as tenha. Logo, o conhecimento é claro, e distinto, quando faço distinção entre objetos e consigo elencar o que os difere. Leibniz dirá que nossa percepção sensorial é clara mas indistinta, um conhecimento confuso. (GUYER, 2014).

A ideia de prazer é em si a percepção sensorial da perfeição existente em um objeto. A perfeição que captamos de determinado objeto nos é comunicada de alguma forma, seguindo Leibniz. Respondemos com profundo prazer ao aparecimento de certa ordem e harmonia nos objetos externos, e ainda mais, quando pensamos na nossa própria capacidade de produzir tais formas. (GUYER, 2014).

Com estas duas ideias centrais a partir de Leibniz, Wolff realiza a base para seu pensamento sobre estética, a partir da ideia central de perfeição. A harmonia de vários objetos ou de suas partes leva à perfeição: *perfectio est consensus varietate*. Há uma distinção entre o que é substantivo e o que é formal para considerar a perfeição de determinado objeto: formalmente a harmonia ou ordem das partes em relação ao todo, e substantivamente o quanto aquela ordem ou harmonia é adequada para alcançar ao que se propõe. (GUYER, 2014).

Wolff estabelece em relação aos pensamentos três possibilidades: clareza, distinção e indistinção. Pensamentos são claros quando sabemos o que pensamos e distinguimos de

outras coisas, mas obscuros quando não distinguimos os objetos os quais pensamos de outros objetos. Os pensamentos distintos nos permitem saber quais objetos temos em pensamento, além das partes que podem ser encontradas contidas. Mas se não temos tal distinção, nosso pensamento é indistinto ou confuso. (GUYER, 2014).

As sensações, seguindo Wolff, são pensamentos que emergem de alterações dos membros do corpo, ocasionadas por corpos externos, e os sentidos (audição, tato, olfato, visão, paladar) são as capacidades para termos essas sensações. Wolff também observa, diferentemente de Leibniz, que as sensações mesmo em diferentes graus de clareza, ainda assim serão indistintas a certo nível. Assim sendo, a percepção estética estaria sempre em uma posição menor, porque o conhecimento da cognição é o conhecimento claro e distinto (GUYER, 2014).

O prazer, descrito por Wolff como cognição sensorial da perfeição, origina-se na percepção confusa da perfeição (ou imperfeição para o desprazer). A Beleza é definida como a perfeição de um objeto, podendo ser percebida pelo sentimento de prazer, posicionando a ideia de Belo como uma propriedade objetiva, mas também relacional, pelo fato do humano ser aquele que reconhece tal percepção. (GUYER, 2014). Porém, a insistência de Wolff na ideia de Beleza como qualidade objetiva e externa o leva a uma contradição sem escapatória. (BUCHENAU, 2013).

Os sucessores de Wolff se envolveriam em tentativas de reposicionar a percepção estética dentro de uma construção teórica que tradicionalmente privilegiava a cognição. Aspectos cognitivos, com a imaginação, não eram tomados como de grande importância, tendo espaço reticente nas discussões. (GUYER, 2014).

Baumgarten introduz o termo estética em 1735, com a obra "*Aesthetica*", estabelecendo essa nova disciplina no campo filosófico. Porém, a forte influência e o desenvolvimento de seu pensamento na matriz teórica Leibniz-Wolff imobilizam a propagação de seu pensamento. (BUCHENAU, 2013). De acordo com Gutiérrez (2017), Baumgarten estabelece as bases filosóficas para a estética como "ciência do conhecimento sensível". Segundo a autora, essa necessidade de definir a estética enquanto ciência residia em estabelecer leis próprias para esse conhecimento, claro e confuso, mas que possui lógica própria e não poderia ser regido pelas mesmas leis da cognição geral.

Ainda que seu pensamento não tenha se desenvolvido para além do aparato racionalista de Leibniz e Wolff, a disciplina estética surge com Baumgarten como "[...] uma

espécie de reguladora das representações confusas, na medida em que fornece as regras para que o resultado de tais representações não seja apenas a confusão, mas também algum tipo de conhecimento lógico.” (KIRCHOF, 2012, p.29).

O conhecimento estético, ainda que não seja idêntico, é análogo ao conhecimento lógico. Mas a ideia de conhecimento só é atingida a partir das leis da própria estética, e não pelas leis do conhecimento da cognição, no caso, só se passa para um conhecimento estético quando passa a ser visto para além de confuso. (KIRCHOF, 2012).

Baumgarten conduz o entendimento a respeito das faculdades inferiores (sensoriais) de forma que adquirem funções lógicas (ou quase lógicas), contrariando a tradição à época. O filósofo utiliza-se das tradições da Poética e da Retórica, e a representação sensível adquire as mesmas características que já eram atribuídas à arte: o figurativo e sua relação sensível com *mimesis*, o emotivo em *catharsis*, e o cognitivo a partir da experiência com objetos por intermédio da arte. (KIRCHOF, 2012).

Em suma, a realização do projeto filosófico de Baumgarten pode ser visto em virtude de três aspectos: a divisão do conhecimento lógico e estético em faculdades superiores e inferiores, a ligação das faculdades inferiores à Poética e à Retórica, e o estabelecimento análogo entre a razão e os sentidos, por intermédio dos critérios para a perfeição estética. (KIRCHOF, 2012).

Se por um lado Baumgarten estabelece a estética como nova disciplina filosófica, na tentativa de mostrar o conhecimento sensível como claro, e não mais confuso, segue, porém, arraigado nas concepções racionalistas, onde certa dependência inferior ao conhecimento racional e lógico não será ultrapassada. (GUTIÉRREZ, 2017).

4.1.2 Kant e a Trilogia Crítica

No final do século XVIII e início do século XIX, pode se dizer que o pensamento germânico se apresentou extremamente produtivo, no que Beardsley (1966) chama de “grande florescimento” do pensamento filosófico e do impacto dos diversos pensadores para a história da estética. Segundo o autor, é nessa época que Kant nos proporciona uma teoria do juízo estético que leva em conta a validade intersubjetiva, algo que não tinha sido realizado por outros teóricos e aparecia de fundamental importância para a estética.

Kant vê com interesse a polarização entre a experiência subjetiva e o conhecimento objetivo, construindo em resposta um sistema de pensamento onde esses aspectos se tornam interrelacionados. Ao valorizar a resistência à conceituação do que é estética, o filósofo alemão constrói o espaço para que a interação entre consciência e realidade aconteça. (CAZEAUX, 2001).

A contribuição de Baumgarten teria sido ofuscada por Kant, porque este propõe algo que não era comum para o pensamento em vigor na época: a experiência humana encontra finitude. Ou seja, a consciência do homem não está descolada do mundo em que ele vive, mas nele encontra raízes e se constrói. (CAZEAUX, 2001).

Segundo Beardsley (1966), a trilogia do Idealismo Crítico de Kant pode ser colocada em três dimensões: os três modos de consciência do homem seriam o conhecimento, explorado na *“Crítica da Razão Pura”*, o desejo, discutido na *“Crítica da Razão Prática”*, e por fim, o sentimento, discutido na *“Crítica do Julgamento”*. Conforme o autor, na terceira Crítica, duas proposições estariam sendo discutidas: o juízo estético (especialmente o Sublime e o Belo) e o juízo teleológico.

O julgamento (em linhas kantianas) seria, de forma geral, a habilidade de pensar o particular sob o universal. (CAZEAUX, 2001). A faculdade de julgar, de realizar um juízo é tida na primeira Crítica como uma faculdade que media entre a compreensão, que opera conceitos; e entre a imaginação, trazendo uma síntese dos vários sentidos. (BEARDSLEY, 1966). O necessário para realizar um julgamento de gosto estaria em quatro propriedades: quantidade, qualidade, relação e modalidade. (CRAWFORD, 2014).

A propriedade de qualidade do julgamento do gosto, que é estético, por algo que é ou não Belo, exige uma expressão desinteressada. (CRAWFORD, 2014). A sensação de prazer no Belo estaria na realização mútua da compreensão e da imaginação, o que faz recusar a perspectiva tradicional da estética, colocando a relação do sujeito com a ideia de Beleza de forma exclusivamente cognitiva. (GUYER, 2014). Quando experienciamos o Belo ou o prazer estético, reconhecemos que certa ordem existente no mundo é reflexo daquilo que necessitamos para uma experiência inteligível e com significado. (CAZEAUX, 2001).

A ideia de Belo, em Kant, é uma forma de gosto que é desinteressada e de satisfação livre. O prazer da Beleza em relação a determinado objeto independe da existência do mesmo, do motivo de sua existência ou mesmo de sua finalidade, envolvendo a representação de algo relacionado ao sujeito, ao que o sujeito sente ou vive. (GUYER, 2014). “O julgamento do

gosto é subjetivo no sentido de ser baseado apenas no nosso sentimento de prazer em resposta à representação do objeto ao invés de ser em resposta ao seu uso prático ou valor moral.” (GUYER, 2014, p.432, tradução nossa).

Seguindo com Kant, o julgamento do gosto não deveria expressar apenas uma sensação pessoal em relação a determinado objeto: há algo no Belo que causa um movimento, uma reação, que é subjetiva, que possui validade e se impõe como universal. (GUYER, 2014). Embora o mesmo objeto possa não causar a mesma reação de Beleza a diferentes sujeitos, o juízo estético desinteressado deixa um campo comum, onde aquilo que me faz pensar que algo é Belo, provavelmente será aquilo que em outro sujeito também causará essa mesma reação, conduzindo à propriedade de quantidade. (CRAWFORD, 2014).

O conteúdo (no sentido de teor) do julgamento do gosto, é a propriedade de relação: o termo kantiano *Zweckmäßigkeit*. Há certa intenção no julgamento do gosto, embora não se possa afirmar que tenha um fim em si; a harmonia causada nas nossas sensações ao experimentar o Belo pode ser definida como algo que possui determinado propósito, mas que transcende para além desse propósito intencionado para o objeto. (CRAWFORD, 2014).

A propriedade de modalidade é a que referencia o Belo como algo que é satisfatório, algo que necessariamente nos traz satisfação. (CRAWFORD, 2014). Porém, não basta que seja a minha concordância em relação ao Belo percebido, necessita que haja um senso comum dessa propriedade do objeto, o que será chamado de intersubjetividade. Diferente de universalidade, que se coloca como o significado que alguém apreende, o senso comum estaria relacionado à uma mesma categorização de Belo em relação a um objeto, por exemplo. (WARREN, RHEN, 2007).

A experiência estética em Kant toma quatro formas: a experiência de algo naturalmente Belo, sem referência ao uso intencional ou possível de um objeto; a experiência da Beleza na natureza, ou de artefatos humanos, conectada ao uso intencional ou ao propósito de objetos; a experiência do sublime, mais ligada à natureza que propriamente à Arte; e a experiência com as Belas Artes. Na primeira forma, além do “*free play*” das faculdades cognitivas, também se fazem presentes conceitos de nossa compreensão ou razão, conceitos teóricos da natureza e da moral. Nas outras três formas, Kant sintetiza o prazer do belo com a estética da Verdade. (GUYER, 2014).

A trilogia crítica de Kant reserva ainda outras questões que seguem sendo exploradas na contemporaneidade, tornando-se difícil que se fale apenas de sua teoria da estética sem

referência às outras obras. O que pode ser destacado é que a estética se posiciona como o domínio da experiência humana onde avaliamos nossa relação com o mundo e nossa compreensão conceitual dele. (CAZEUAX, 2001).

Os pensamentos de Baumgarten e Kant constituem as maiores influências advindas do campo filosófico, permanecendo, respectivamente, a percepção sensorial e o juízo estético como componentes importantes para perspectiva estética de Strati (1992, 1999, 2007). A crítica de Warren e Rehn (2007) focaliza exatamente no que aparenta ser uma relação paradoxal entre o que propõe a estética de Kant e o que se busca na perspectiva de estudo da estética nas organizações, onde, por exemplo, a expressão desinteressada do juízo estético é submetida a uma análise que busca as minúcias das construções coletivas de significado e simbolismos.

No entanto, as ideias do campo filosófico não são tratadas de forma “pura”, e sim, adaptadas para que a análise organizacional aconteça. (STRATI, 2019). A readaptação teórica e metodológica da perspectiva estética ocorre de forma constante e recorrente, no intuito de possibilitar a performatividade do pesquisador e do pesquisado.

4.2 ESTÉTICA ORGANIZACIONAL

A estética organizacional vem junto aos EBP como uma perspectiva inserida na “*culturalist turn*”, ou teorias culturais. No mote das diversas teorias que tomam a prática como elemento central está a ideia de estudar o cotidiano da vida e do trabalho, colocando em questão as noções clássicas de corpo e mente, conhecimento, discurso, estrutura e processo e de agência. As diversas teorias da prática recebem influências do estruturalismo, da semiótica, da fenomenologia, da hermenêutica e dos estudos de Wittgenstein. (RECKWITZ, 2002).

A perspectiva estética trata principalmente da noção de corpo, em que as influências filosóficas do juízo estético (arraigado de Kant) e da importância da sensorialidade (advinda de Baumgarten) retiram o aspecto de causalidade das ações humanas, e o próprio corpo passa a ser encarado como performático. O corpo performa as atividades de uma prática, assim com a prática passa a afetar o corpo, conseqüente, a sensorialidade e o juízo estético são as portas de entrada das experiências que esse corpo vivencia e memoriza. (RECKWITZ, 2002).

O que percebemos como coisas, não são apenas coisas que ocupam espaço físico, mas que passam a ter sua razão de ser, e o corpo passa a ser visto a partir dessa rede de afetações que se forma. Além das coisas físicas, abre-se espaço para elementos que não são tangíveis ou visíveis, mas que estimulam a percepção e influenciam o cotidiano das pessoas. (RECKWITZ, 2002; STRATI, 2007).

As teorias culturais acabam questionando as teorias organizacionais, e a perspectiva estética passa a receber determinada atenção ao se posicionar como forma de estudar as organizações, requisitando o mesmo grau de cientificidade de qualquer outro tipo de pesquisa. O comentário de James Kuhn, em um artigo do *Journal Organization* (London: SAGE Publications) faz o contraponto: “Como poderíamos adaptar a estética filosófica para delinear o olhar fragmentado que a teoria organizacional oferece às complexas interações humanas nas organizações?” (KUHN, 1996, p.219, tradução nossa).

A perspectiva estética não se pretende à ocupar o espaço de uma teoria organizacional, ou ser a próxima teoria dominante das organizações, mas busca trazer os *insights* que o campo filosófico da estética proporciona. Seguindo ainda com o comentário de James Kuhn: “Como podemos aplicar a compreensão estética aos processos organizacionais?” (KUHN, 1996, p.219, tradução nossa).

O que podemos chamar de consolidação do campo da estética inicia-se em uma inserção da noção de Belo para a análise organizacional: “A Beleza reside no coração da estrutura analítica aqui apresentada, ainda que existam diversas categorias estéticas [...]” (STRATI, 1992, p.568, tradução nossa). Também ocorre uma aproximação entre a ideia de Belo e o estudo do cotidiano, o que dá visibilidade a artefatos simbólicos e aos processos de simbolização coletiva que ocorrem nas organizações. (STRATI, 1992).

A relação com a categorização do Belo, abre prerrogativa às outras categorias (por exemplo: Feio, Grotesco) para a análise do fenômeno organizacional, o que retira certa assepsia dos estudos. A experiência estética nem sempre Bela ou relacionada a coisas Boas, relacionando-se com questões sobre a cultura organizacional, as comunidades profissionais, os significados que geram artefatos simbólicos, valores éticos e à plausibilidade de pesquisa. (STRATI, 1996).

Em relação aos estudos cognitivistas, em função da dimensão subjetiva da estética, a posição de Strati (1998a) é esclarecer a ideia de cognição como algo que não possui mensurabilidade, evidenciando que a estética costuma ser reduzida a processos cognitivos,

sendo este entendimento errôneo, e que desvalida a pretendida reificação da corporeidade dos atores organizacionais.

Algumas questões centrais auxiliam na consolidação da discussão sobre a estética organizacional junto aos estudos das organizações: a relação entre imagens internas e externas sobre a organização, a identidade organizacional e a identificação por seus membros; aspectos físicos das organizações para além de elementos arquitetônicos; os diversos artefatos que carregam símbolos e significados e constituem o ambiente organizacional; as metáforas que se relacionam com a estética e a arte (como o *manager* artista); e a relação direta com a arte como dimensão de aprendizado. (STRATI, 2000).

Ao valorizar aspectos do cotidiano, a estética organizacional retira da centralidade dos estudos das organizações a figura do tomador de decisão, e passa a perceber os diversos atores que compõem as organizações e também participam das práticas. Há também o interesse em se compreender o fenômeno do conhecimento sensível sustentado de forma coletiva (STRATI, 1998b), que tem se transformado com o advento da *web* e as novas formas de interação, de acesso à informação e à arte, e de produção de conteúdo. (STRATI, 1999).

A discussão a respeito da estética e da arte tem proporcionado a valorização de aspectos como: a importância da pessoa no processo de conhecimento organizacional (a noção de *knowing*), a corporeidade dos atores organizacionais (para além de ideias relacionadas à ergonomia), a estética construída e socialmente sustentada, e a relação entre as pessoas e os diversos elementos com que interagem no cotidiano. (STRATI, 2003).

O conhecimento tácito (POLANYI, 1969) e o conhecimento estético, como formas distintas de *knowing*, conectam a estética organizacional e a aprendizagem organizacional, englobando a corporeidade estética. A noção de *knowing-in-practice* acaba sendo um processo que envolve saberes estéticos que o corpo carrega, mas de difícil expressão como ocorre com o conhecimento tácito. (STRATI, 2003).

O livro “Organização e Estética” (FGV Editora: 2007, tradução de Pedro Maia Soares) é referenciado internacionalmente como um guia que comporta aspectos teóricos e metodológicos para conduzir pesquisas nas organizações sob a lente estética. O que se percebe na concepção da obra, é a necessidade de posicionar a estética organizacional com uma metodologia própria, sem depender necessariamente de sua ligação aos EBP.

Strati constantemente se refere à noção de “*weak thought*”, ao discutir que a consolidação da estética organizacional como campo de pesquisa não implica em dizer que

uma verdade tenha se estabelecido, nem que sua teoria da estética organizacional seja a mais correta, nem que não existam problemas de ordem teórica e metodológica. O ponto que o autor discute, é que é muito complicado falarmos de uma transição paradigmática, e que as formas de conhecimento estético valem-se exatamente das contradições que emergem para ir além do óbvio na análise organizacional. (STRATI, 2013).

Sobre quatro formas emergentes de pesquisar a estética, temos: (i) a abordagem arqueológica, que traz uma analogia com o historiador ou o arqueólogo, com ênfase nos simbolismos e na presença da arte na vida organizacional; (ii) a abordagem empático-lógica, que vale-se da postura empática do pesquisador, e da criação de textos lógico-analíticos; (iii) a abordagem estética, que trata de negociações estéticas cotidianas, e tem uma ênfase maior em processos ligados à criatividade e imaginação, (iv) e a abordagem artística, que prevê uma analogia entre processos de criação artística e sua potencialidade em processos e interações nas organizações. (STRATI, 2010).

Contudo, creio que tenhamos indícios de que a polissemia, mesmo com seu lado positivo, traz em seu bojo problemáticas. Percebo que minha própria trajetória de pesquisa poderia incitar um estilo de pesquisa que não se enquadra necessariamente nas características dos quatro modos acima apresentados. Strati (2013) lança uma série de questionamentos, possivelmente antevendo o emaranhado que configura o próprio campo, que não tenho a pretensão de responder, mas de trazer junto a essas questões as dificuldades e críticas que tem tomado forma no meu processo de pesquisar e na literatura que tenho acessado. De forma geral, o autor traz questões em relação a indeterminação da estética organizacional, em que não sabemos se estamos necessariamente falando de sua natureza ou de sua processualidade, do pluralismo paradigmático, e da noção de realidade. Tendo em mente os pontos abordados, trago algumas impressões que tive na trajetória de pesquisa.

4.3 ESTÉTICAS NAS ORGANIZAÇÕES

Para desenhar alguns possíveis caminhos, evitando o risco da superficialidade de argumentação, o que coloco como questionamento parte da minha trajetória de pesquisa, se mescla aos questionamentos que encontrei na literatura, e nas possibilidades que possam se desenhar para futuras pesquisas. Vejo como promissora a emergência de olhares estéticos na pesquisa nacional (WOOD, CSILLAG, 2001; CSILLAG, 2003; LEAL, 2003; SCHIAVO,

2010; FERRAZ, 2012; OLIVEIRA, 2012; SAWITZKI, 2012; AZAMBUJA, ANTONELLO, 2014; BASSO, PAULI, BRESSAN, 2014; BROCK, 2014; SOARES, BISPO, 2014; SOARES, 2015; WILLERDING, 2015; WILLERDING, KRAUSE, LAPOLLI, 2016; LOPES, IPIRANGA, JÚNIOR, 2017; SOARES, BISPO, 2017; FERREIRA, 2018), o que pode, em muito, estimular um movimento não dependente de modos de saber e de pesquisar eurocentrados, e, porventura, o amadurecimento do campo.

Ogden (1933) coloca a necessidade de compreendermos a estética (do campo filosófico) como uma ciência, que como outra qualquer, tem seu caráter crítico, mas que diferentemente, precisa ser explorada em sua própria lógica. O autor ainda coloca que a estética é por necessidade uma ciência incerta e que não conhece os próprios limites. Com este ponto de vista, torna-se compreensível que a mesma característica constitua a polissemia encontrada na literatura da estética organizacional.

O questionamento que trago é que a atualização teórica para a estética organizacional tem se mostrado tímida, em que não sabemos necessariamente quais são os limites com as quais nos deparamos, e pouco se vislumbra a respeito de como podemos enfrentar tais percalços. Kuhn (1996) ao mesmo tempo que advoga em favor da pesquisa estética, também ressalta que compreender os processos organizativos apenas em função de sua característica efêmera, nos paralisa diante dos movimentos que fazem com que a estética e outros elementos organizacionais mantenham-se estáveis.

Observando minha trajetória de pesquisa, embora tenha tido bom acesso ao campo entrevistando colegas de curso, a proposição metodológica apenas via estética organizacional não se colocou como suficiente para abordar e analisar o fenômeno tomado como objeto de estudo. Fora da via de regra, meu estudo caracterizou-se por explorações em campo que não são de imersão etnográfica, proposta que é tomada como prerrogativa dos EBP. Explorar o campo a partir do imaginativo, sensorial e estético, que resultou na seção “O Pesquisador Estético” (p.55, neste estudo) também não teria se mostrado suficiente para análise, sendo necessários os dispositivos narrativos.

Vejo como crucial tentar elucidar que a pesquisa estética traz uma gama de possibilidades, mas que é de fundamental importância discutir os caminhos enquanto a pesquisa acontece. A noção de juízo estético teve pouca relevância dentro do estudo se comparada à noção de experiência. E a noção de experiência confronta-se diretamente com a ideia de vivência, o que considero uma fragilidade teórica a ser explorada.

Strati (2019) tenta colocar um direcionamento ao pontuar o pensamento de Alfred Schütz como alternativa à ancoragem teórica na ação social de Max Weber, esta explorada anteriormente em suas publicações. É inevitável que a sociologia compreensiva de Weber mantenha-se também como referencial, mas a resposta do sociólogo italiano me parece uma forma de tentar contrapor questões que poderão se evidenciar apenas a nível analítico.

Se tomarmos que Schütz assume os tipos ideias de Weber para clarificar questões sobre o *compreender*³⁷, o *significado subjetivo*³⁸, e a *ação*³⁹, deveríamos repensar a forma como compreendemos a relação entre estética e os simbolismos nas organizações. Estamos tratando de formas diferentes de lidar com o significado e suas construções, que em Schütz referem-se a um tempo histórico, preenchido por eventos físicos⁴⁰ em estados de consciência de duração própria. (WALSH, 1967). Conseqüentemente, a noção de metodologia a ser explorada também difere, porque a percepção apenas do ponto de vista do pesquisador não poderá acessar as diferentes camadas de significação.

A respeito dessa discussão, me encontrei com a perspectiva das narrativas como dispositivos, e ao defender que a narrativa se concebe também enquanto uma ação, aspecto evidenciado principalmente na configuração coletiva, estamos encaminhando uma discussão a respeito da relação entre práticas e estética. Gherardi (2014) coloca que a noção de prática pode acabar sendo utilizada em uma epistemologia positivista, em um empirismo realista, mas também como possibilidade a partir do construcionismo social. Ao estabelecer essa conexão, deve-se atentar ao quanto a pesquisa estética precisa desse movimento às diferentes opções da pesquisa qualitativa, não limitando-se a um olhar exclusivo do pesquisador sobre determinado objeto de estudo.

Na direção do construcionismo social, estamos admitindo também construções alternativas de realidade e a pluralidade (SPINK, 2003). Creio que seja importante termos em mente estes dois termos, porque a estética tratada constantemente como negociação coletiva tende a homogeneizar as percepções as quais tratamos, assim como a noção de realidade pode cristalizar-se por detrás de uma percepção de construção de significado que ocorre em processos organizativos, mas à qual não atenta-se ao seu processo de ressignificação. Acaba sendo incoerente intuir que os processos de construção de significado tenham sua

³⁷ Termo em inglês: *understanding*; termo em alemão: *Verstehen*.

³⁸ Termo em inglês: *subjective meaning*; termo em alemão: *gemeinter Sinn*.

³⁹ Termo em inglês: *action*; termo em alemão: *Handeln*.

⁴⁰ Eventos físicos é uma noção utilizada para que haja distinção entre aquilo que é real e vivido, daquilo que é imaginário. Aquilo que constitui a experiência é minha experiência direta e vivida. (WALSH, 1967).

característica de processualidade em função dos processos organizativos, digo, ambos possuem características entre o estável e o efêmero, mas são processos que nem sempre implicarão em coincidência ao ocorrer.

Dado que criamos uma ligação entre educação e administração, também não cabe compreendermos a administração apenas em função de sua tradicional visão gerencialista, porque pode se afirmar a coexistência de diferentes visões teórico-práticas. Da mesma forma, a análise organizacional estética tem se colocado a observar o cotidiano, mas sem ter necessariamente adequado ao longo do tempo sua própria forma de compreender a percepção estética diante das lideranças e *managers*. O que sinalizo é que ao retirar tais figuras de importância (ética, moral e política) para as organizações em sua forma de pesquisar, para valorizar os detalhes do cotidiano, acabou por apoliticizar a pesquisa estética.

Digo que frente ao fetiche da performance, a perspectiva estética trouxe uma forma de ver as organizações que segue a proposta também da noção de prática e trabalho, em observar e compreender, de fato, o que as pessoas fazem e como se relacionam e se arranjam com a materialidade. Mas, a questão reside em não colocar uma prioridade em detrimento de outra. Vejo que há um intrínseco potencial em observar as figuras que se colocam a frente de coletivos, mas que metodologicamente a perspectiva estética não nos basta para desvelar as significações que são coletivamente construídas.

Como breve exemplo, trago minhas observações durante o estágio docente, o qual realizo no primeiro semestre de 2019. Observo com recorrência que os pequenos grupos de discussão formados por aluno da graduação giram em torno de efetivas negociações: quem fala, quem não fala, quem pode falar em nome do grupo, dentre diversas outras situações. O olhar do pesquisador esteticamente voltado permite perceber as nuances, permite estar atento à essas negociações, mas que não dá conta, por si só, de explicá-las.

Percebo que ao não ter clareza a respeito de como toma as construções de significado, a perspectiva estética também tenha deixado de atingir as questões relacionadas à ética e moral. Taylor e Elmes (2011) dizem que não se pode falar de estética sem falar de ética, mesmo frente à mudez da estética (TAYLOR, 2002). Creio que futuramente não se poderá transitar pela análise organizacional estética sem que a ética esteja atrelada, assim como vemos com cada vez mais força o exercício da pluralidade. Necessariamente, a ideia de coletivo passa a ser o conjunto de diversos Eu's não homogeneizados.

A ideia de coletivo também merecerá atenção especial, porque igualar artefato e organização poderá se mostrar como dificuldade teórica. Se pensarmos que o coletivo formado no dispositivo narrativo constituiu-se em uma forma de organizar, trataríamos como coletivo, como artefato criado, ou como organização? Dado que o fenômeno dá-se em relação ao PPGA como organização, a microcoletividade resultante do encontro (e suas nuances, na primeira parte da aula com a presença das professoras da disciplina, da perspectiva teórica proposta, e da reorganização dos presentes após a saída das professoras, e a mudança de temática sobre formas de pesquisa para processos formativos para a docência) passa a ser algo que pode ser considerado como um microfenômeno organizativo, e a noção de artefato nos traz poucas possibilidades analíticas a respeito.

Da mesma forma que evidenciei a noção tempo como aspecto situado a ser explorado na relação entre prática e conhecimento (p.90, neste estudo), para a perspectiva estética também se mostra esse desafio. A adequação da noção de realidade incita considerarmos o cotidiano estruturado em função do espaço e do tempo, conforme Berger e Luckmann (1966). Implica também em discutirmos a noção de cultura, que, segundo Knorr-Cetina (1999), pode dar-se em um função de “*epistemic machineries*”. Significa dizer que não devemos ter a cultura organizacional como um elemento dado nem como elemento apenas estável de práticas, mas a possibilidade de vermos sua construção e reconstrução constante, considerando noções de complexidade, sociomaterialidade e tecnologia.

Do ponto de vista teórico, também creio que seja incipiente tratar o humor apenas em função de uma categoria estética, como é tratado por Strati (2007) em alguns momentos. O que tenho percebido nas observações em estágio docente, é que o humor carrega em si uma característica de inteligibilidade, que poderia ser explorada em paralelo aos processos de intersubjetividade, que se fazem presentes tanto pela influência da estética kantiana, quanto na construção da realidade de Berger e Luckmann (1966). Além de categoria estética, poderíamos considerar o humor em função de relações de poder (quem pode contar uma piada? em que momento uma piada pode ser contada?), onde a percepção estética poderia estar atrelada a uma forma de estudo em que o conhecimento produz-se no agir.

Colocados os pontos de discussão e crítica, admite-se que tratar da sensorialidade, do juízo estético, da arte, da experiência, da imaginação e da criatividade, seja tratar da estética **nas** organizações, avistando a pluralidade do cotidiano. Também deduzo que em algum momento poderemos falar de estéticas nas organizações, em que a discussão futura talvez seja compreender o que caracteriza a pluralidade como coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há sempre um certo sentimento de nostalgia quando chegamos nas finalizações de cada documento, poesia, ou, neste caso, da escrita de um estudo. É interessante perceber que o final nunca se configura coincidentemente como final absoluto, mas como um final temporário que já estabeleceu novos começos. Assim sendo, presume-se que o mesmo tenha sido lançado nesta dissertação, em que meus próprios desafios futuros já se delineiam, e o de outros possíveis leitores também poderão afetar-se com o que aqui se propõe.

Frente aos objetivos propostos, temos neste estudo um movimento teórico caracterizado por um encontro de literaturas, com o intuito de ligar à administração o que já foi explorado no campo da educação e nas pesquisas sobre pedagogia. Observou-se a possibilidade de transitar entre as discussões teóricas existentes a partir das noções de prática e estética nas organizações. Espera-se contribuir para os estudos sobre formação docente, ou para a docência, tanto para a administração quanto para a educação.

Nos diversos desdobramentos deste estudo, podemos apontar uma latente preocupação com a docência enquanto profissão, que segue desvalorizada frente a um cenário que é pautado pela pesquisa. Encontramos nas reflexões com a arte, e nas preocupações teórico-políticas sobre a profissão docente, possibilidades para que futuros docentes e pesquisadores possam vivenciar a docência e a pesquisa em plenitude.

Especificamente, se percebe que a criatividade e a imaginação, dentro de um panorama teórico-estético, recebem uma atenção que dá vigor e rigor para pensar e refletir sobre as experiências que compõem (e quais poderão compor) processos de aprendizagem da docência. Espera-se também ter contribuído para que novos encontros entre a administração, a arte e a educação sejam possíveis, através de debates menos cinzentos e mais coloridos.

No que se refere à administração, os diversos “tangenciamentos” os quais foram sendo discutidos mostram, a meu ver, uma fragmentação sobre o que é ser administrador e o que é administrar nos tempos atuais. Mostra-se desafiador perceber que assim como a docência e a pesquisa tem uma intrincada relação, no docente-administrador coloca-se ainda mais complexa essa relação entre saberes e práticas, e conhecimentos prático-profissionais.

No que tange as fragilidades do estudo, creio que tenham sido bem exploradas na última seção deste estudo, contudo, ainda podem ser feitas algumas ressalvas: a visão aqui constituída trata das percepções a partir das posições de pós-graduandos, e da minha própria

postura reflexiva enquanto ser que estudou a si mesmo na trajetória de pesquisa. Seria interessante e relevante perceber como os professores observam os processos formativos, como se colocam e se relacionam com seus alunos e orientandos. Também creio que a noção de comunidades de prática, ou comunidades de práticos, (GHERARDI, 2006) possa explorar com outro olhar os processos de aprendizagem.

Por fim, creio que há mais trabalho pela frente do que quando se iniciou. Talvez resida nessa perspectiva a continuidade de nossas vidas: a infinitude.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.
- ALCADIPANI, R. Idéias em debate: "Academia e a fábrica de sardinhas". **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, p. 345-348, 2011.
- ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A McDonaldização do Ensino. **Carta Capital**, 10 de Maio. São Paulo: Ed. 133, 1999.
- AMBONI, N.; ANDRADE, R. O. B.; LIMA, A. J.; MULLER, I. R. F. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 302-328, 2012.
- 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.
- ANGELO, C. Brazil's scientists plead to save funds. **Nature**, v.550, october, 2017, pp.166-167.
- ANTONELLO, C. S.; AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional no Brasil. Porto Alegre: Bookman, 2011. pp. 87-111
- 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.
- AZAMBUJA, S. R. S.; ANTONELLO, C. S. As práticas de trabalho e o processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil à luz da estética organizacional. *Revista Brasileira de Gestão e Inovação*, v.2, n.1, set/dez, 2014. inserir
- AZEVEDO, A. GRAVE, P. S. Prolegômenos a Toda a Administrologia Possível: Administração – O Que É Isto? **Organizações & Sociedade**, v.21, n.71, out/dez, 2014, pp.695-712.
- 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.
- BASSO, K.; PAULI, J.; BRESSAN, V. P. Relações de gênero e estética organizacional: sugestões para estudos sobre relações, cultura e desempenho. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n. 3, p. 688-688, 2014.
- BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, H. O.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 – Formar Docentes: em que Medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão? *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, v.15, n.6, 2011.
- BEARDSLEY, M. C. *Aesthetics from Classical Greece to the Present: A Short History*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1966. pp.01-241.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 34.ed. **Petrópolis**: Editora Vozes, 1966.

BERTOLIN, R. V.; CAPPELLE, M. C. A.; BRITO, M. J. Corporeidade e Estética na Aprendizagem Organizacional: *Insight* Emergentes. RAM – Revista de Administração do Mackenzie, n.15, v2, mar-abr. 2014, pp.15-37.

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

BETIM, F. Corte de quase metade das verbas em ciência compromete pesquisas de zika até câncer. Jornal El País, São Paulo, 30 de nov de 2017. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/27/ciencia/1511806311_065202.html Acesso em 29 de maio de 2018.

BORELLI, A. C. S. B.; PELEGRINI, T. O conceito de (in)disciplina, e disciplinarização no âmbito escolar. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (CONPEF), 8. Londrina, 2017, Anais.

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.

BOTTON, A. de.; ARMSTRONG, J. *Arte como terapia*. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 240p.

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.

BROCK, H. A Aprendizagem nas Práticas dos Técnicos de Enfermagem de um Centro de Material e Esterilização à Luz da Estética Organizacional. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

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).

- BUCHENAU, S. The founding of Aesthetics in the German Enlightenment: The Art of Inventio and the Invention of Art. New York: Cambridge University Press, 2013.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979.
- 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 basetécnico-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 Àtica, 1994.
- COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v.2, n.4, 1993. pp.373-90.
- 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.
- CORREA, M. V. P.; LOURENÇO, M. L. A constituição da identidade dos professores de pós-graduação *striicto sensu* em duas intstiuições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações. *Cadernos Ebape.br*, v.14, n.4, out/dez, 2016.
- CRAWFORD, D. Kant. In: GAUT, B.; LOPES, D. M. (Eds.) *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge, 2001. pp 51-64.
- CSILLAG, P. A Experiência Estética em Organizações Criativas: ma investigação fenomenológica do impacto da percepção visual sobre a criatividade. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.
- CZARNIAWSKA, B. A narrative approach to organization studies. Coleção: *Qualitative Research Methods Series*, Volume 43. California: SAGE Publications, 1998.
- CZARNIAWSKA, B. *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.
- 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.

- DOMINICZAK, M. H. Emotions: from Jackson *Pollock* to contemporary science. *Clinical Chemistry*, v.62, n.6, 2016. pp. 903-904.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. *Handbook of Organizational Learning and Management*. 2.ed. West Sussex: Wiley, 2011. pp.1-22.
- EBERS, M. Understanding Organizations: The Poetic Mode. *Journal of Management*, v.11, n.2, 1985. pp.51-62.
- ENGSTRÖM, 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.
- EWENSTEIN, B.; WHYTE, J. Beyond Words: Aesthetic Knowledge and Knowing in Organizations. *Organization Studies*, v.28, n.5, 2007. pp.689-708.
- FERRAZ, V. N. As mudanças na cultura organizacional de uma instituição pública federal sob um olhar estético. Tese (Doutorado em Administração), Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresa, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.
- FERREIRA, T. A. À flor da pele: experiência estética em uma feira livre de Vitória/ES. Dissertação (Mestrado em Administração), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- FERRER, W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado.
- 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.
- FREITAS, A. B. M. A Dimensão Estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.2, abr/jun, 2016. pp.575-589.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação & Realidade**, v.18, n.2, jul/de, 1993. pp.63-72.
- 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
- _____. Organizational learning: the sociology of practice. IN: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. *Handbook of organizational learning and knowledge management*. 2.ed. Chichester: Wiley, 2011. pp.43-66.
- _____. O poder crítico das “lentes da prática”. In: In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org) *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. pp.43-57.
- _____. Conclusions: towards an understanding of education as a social practice. In: KENNEDY, M.; BILLET, S.; GHERARDI, S.; GREALISH, L. (Eds.), *Practice-based learning in higher education: jostling cultures*. Netherlands: Springer International, 2015. pp. 173-182.

_____; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. IN: DIERKES, M. et al. (Org.). *Organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 35-60.

_____; _____. *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.

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

_____; STRATI, A. *Segundo momento: Sobre a prática na pesquisa organizacional*. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org) *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. pp. xvii-xxii.

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

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

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

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.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The SAGE Handbook of qualitative research*. 3.ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. pp.191-216.

GUTIÉRREZ, P. I. *El nacimiento de la estética moderna: D. Hume Y A.G. Baumgarten. La estética como ciencia del conocimiento sensitivo*. CAURIENSIA, v.XII, 2017, pp.491-512.

GUYER, P. *A History of Modern Aesthetics*. New York: Cambridge University Press, 2014. Volume I: The Eighteenth Century. pp.47-62, 318-340, 421-

HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Gianchini. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2001*. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 01 de junho de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2005*. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 01 de junho de 2018.

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 01 de junho de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 01 de junho de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2012. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 01 de junho de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília: Inep. Disponível em: Acesso em 01 de junho de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 01 de junho de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 01 de junho de 2018

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. pp.241-252.

JEUNON, E. E.; CORREA, L. A. S.; DUARTE, L. C.; GUIMARÃES, E. H. R. Burnoutsyndrome: a studywithprofessorsat a publicuniversity 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.

KENNEDY, M.; BILLETT, S.; GHERARDI, S.; GREALISH, L. Practice-Based learning in Higher Education: Jostling Cultures. 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. pp.01-14.

KIRCHOF, E. R. O dualismo entre conceito e imagem na estética de Alexander Gottlieb Baumgarten. Revista Práxis, v.1, Educação e Aprendizagem, jan- jun 2012, pp.27-32.

KNORR-CETINA, K. *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

KUHN, J. W. The Misfit between Organization Theory and Processional Art: A Comment on White and Strati. Organization, v.3, n.2, 1996.

LATOUR, B. Where are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In: BIKJER, W.; LAW. J. (Eds.) Shaping technology-building society: studies in sociotechnical change. Cambridge, MA: MIT Press, 1992, pp.225-258.

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.

LAW, J. After method mess in social science research. London: Routledge, 2004.

LEAL, R. S. O estético nas organizações: uma contribuição da filosofia para a análise organizacional. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

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.

LEWER, L. Ganhadores de Nobel pedem que Temer interrompa cortes na ciência. *Jornal Folha de São Paulo*, 30 de setembro de 2017. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/09/1923338-ganhadores-de-nobel-pedem-que-temer-interrompa-cortes-na-ciencia.shtml> Acesso em 29 de maio de 2018.

LOFTUS, S.; HIGGS, J.; TREDDE, F. Researching Living Practices: Trends in Creative Qualitative Research. In: HIGGS, J.; TITCHEN, A.; HORSFALL, D.; BRIDGES, D. (Eds.) *Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. pp.3-12.

LOPES, L. L. S.; IPIRANGA, A. S. R.; JÚNIOR, J. J. S. Compreensão empática e as possíveis contribuições para a pesquisa nos estudos organizacionais: reflexões a partir da experiência do lado estético das organizações. **Cadernos Ebape.Br**, v.15, n.4, artigo 5, out/dez, 2017.

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.

LOSSI, A. Metaphor. In: SEPP, H. R.; EMBREE, L. (Eds.). *Handbook of Phenomenological Aesthetics*. Série: Contributions to phenomenology, Volume 59. New York: Springer, 2010. pp.211-214.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, .141-160, 2010.

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 de Doutorado.

MILANI, G. S. A Formação Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração da UFRGS sob a Perspectiva de seus Egressos entre 2007 e 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MORAES, J. P. Inserção Profissional e Mobilidade Social dos Egressos dos Cursos de Administração no Brasil. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

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

MOROSINI, M. C. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. (Org.) *A docência na educação superior: sete olhares*. 2.ed. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2008. pp.95-110.

NASCIMENTO, M. A. A.; ARAÚJO, M. A. D. A Normalidade do Business no Ensino da Administração e a Marginalização do Público e do Social. *Revista de Ciências da Administração*, v.18, n.44, abril, 2016. pp.137-153.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *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, out/dez, 2017. pp.1106-1133.

OGDEN, R. M. A definition of aesthetics. *Philosophical Review*, v.42, n.5, 1933. pp.500-510.

OLIVEIRA, L. Y. M. A Arquitetura dos Processos de Aprendizagem à Luz da Teoria da Estética Organizacional: etnografia em uma revenda de móveis planejados. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, V. F. Professor do Ensino Superior, saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. pp.253-262.

ORLISKOWSKI, W. Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, v.13, n.3, 2002.

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.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. IN: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (Org). *Docência na educação superior*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2006. Coleção Educação Superior em Debate, v.5.

PACHECO, J. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Revista educação**. v.29, n.2, 2004. pp.11-15.

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.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.14, n. 1, 2008.

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.

POLANYI, M. *Knowing and being*. IN: GREENE, D. Chicago: The University of Chicago Press, 1969.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBYSMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (Coord.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001. pp. 41-63.

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.

SANTOS, L. L. S.; SILVEIRA, R. A. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n. 72, 2015. p. 79-98.

SAWITZKI, R. C. Processos de Aprendizagem em uma ONG: um estudo de produção teatral à luz da perspectiva cultural. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

_____. A primer on practices: theory and research. IN: HIGGS, J.;BARNETT, R.; BILLET, S.; HUTCHINGS, M.; TREDE, F. (Org), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (pp. 13–26). Rotterdam:Sense, 2012.pp.13-26.

SCHEIBE, L.; BAZZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, v.2, n.2, maio/ago, 2016.

SCHIAVO, S. R. As práticas de trabalho e o processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil à luz da estética organizacional. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHIMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. **Olhar de Professor**, v.1, n.1, 1998.

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

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

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

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.

SILVA, R. L. Prefácio: Experiência do inútil, enfim e Dia 1. In: PEREC, G. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. São Paulo: Gustavo Gili, 2016. pp.7-19.

SILVEIRA, R. A.; SANTOS, L. L. S. Por uma Epistemologia das Práticas Organizacionais: A Contribuição de Theodor Schatzki. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v.22, n. 72, 2015.

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

SOARES, L. C.; BISPO, M. S. Contribuições da Estética Organizacional para a Pesquisa em Organizações Gastronômicas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*. v.8, n.3, set/dez, 2014. pp.476-493.

- _____. O Processo de Aprendizagem do Cozinhar em João Pessoa/PB à Luz das Práticas Sociais e da Estética Organizacional. Dissertação (Mestrado em Administração), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- _____; BISPO, M. S. A Aprendizagem do Cozinhar à Luz das Práticas Sociais e da Estética Organizacional. *BBR-Brazilian Business Review*, v.14, n.2, art.6, 2017. pp.247-271.
- SOUZA, R. S.; TRIGUEIRO, R. P. C.; ALMEIDA, T. N. V.; OLIVEIRA, J. A. A pós-graduação 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. pp.295-315.
- STERN, L. Interpretation in Aesthetics. In: KIVY, P. (Ed.). *The Blackwell Guide to Aesthetics*. Malden: Blawell Publishing, 2004. pp.109-125.
- SPINK, M. J. P. Subvertendo algumas dicotomias instituídas pelo habito. *Atheneia Digital*, n.4, otoño, 2003.
- STRATI, A. AestheticsUnderstandigofOrganizational Life. *Academy of Management review*, v.17, n.3, 1992
- _____. Organizations Viewed through the Lens of Aesthetics. *Organization Studies*, v.3, n.2, 1996.
- _____. (Mis)Understanding Cognition in Organization Studies. *Scand. J Mgmt.* v.14, n.4, 1998a, pp.309-329.
- _____. Organizational Symbolism as a Social Construction: A Perspective from the Sociology of Knowledge. *Human Relations*, v.51, n.11, 1998b.
- _____. Putting people in the picture: Art and Aesthetics in Photography and in Understanding Organizational Life. *Organization Studies*, v.20, 1999.
- _____. The Aesthetic Approach in Organization Studies. In: LINSTEAD, S.; HÖPFL, H. (Eds.) *The Aesthetics of Organization*. London: SAGE Publications, 2000. pp.13-34.
- _____. Knowing in practice: aesthetic understanding and tacit knowledge. IN: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Org) *Knowing in Organizations*, Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2003. pp. 53–75.
- _____. *Organização e estética*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- _____. Aesthetic Understanding of WORK and Organizational LIFE: Approaches and Research Developments. *Sociology Compass*, v.4, n10, 2010. pp.880-893.
- _____. Becoming or Process: Whata Future for the Aesthetic Discourse in Organizations? In: KING, I. W.; VICKERY, J. (Eds.) *Experiencing Organizations: New Aesthetic Perspectives*. Faringdon: Libri Publishing, 2013.
- _____. “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.

- _____. Estética no estudo da vida organizacional. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Org.) *Administração e Aprendizagem na Prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014b. pp.103-116.
- _____. *Organizational Theory and Aesthetics Philosophies*. New York: Routledge, 2019.
- SUASSUNA, A. *Iniciação à estética*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2012.
- 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.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- TAYLOR, S. S. Overcoming Aesthetic Muteness: Researching Organizational Members' Aesthetic Experience. **Human Relations**, v.55, n.7, 2002. pp.821-840.
- _____; ELMES, M. B. Aesthetics and Ethics: You Can't Have One Without the Other. *Journal for Critical Organization Inquiry* **Tamara**, v.9, n.3-4, 2011.
- TEIXEIRA, A. A Lei de Diretrizes e Bases – Depoimento e Debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (2ª parte). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.73, n.174, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.
- TITCHEN, A.; HORSFALL, D. Creative Research Landscapes and Gardens Reviewing Options and Opportunities. In: HIGGS, J.; TITCHEN, A.; HORSFALL, D.; BRIDGES, D. (Eds.) *Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- 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.
- TSOUKAS, H.; CHIA, R. On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, v.13, n.5, 2002.
- 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.
- VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1994. pp.23-59.
- WALSH, G. Introduction. In: SCHÜTZ, A. *The Phenomenology of the Social World*. Tradução de George Walsh. Northwestern University Press, 1967. pp.xv-xxxi.
- WARREN, S., REHN, A. Messing up organizational aesthetics. In: JONES, C.; ten BOS, R. (Eds.) *Philosophy and Organization*. Abingdon: Routledge, 2007. pp.157-168.
- 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.
- WEICK, K. E. *The social psychology of organizing*. New York: RandomHouse, 1979.
- WENGER, E. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WILLERDING, I. A. V. Arquétipo para o compartilhamento do conhecimento à luz da estética organizacional e da gestão empreendedora. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____; KRAUSE, M. G.; LAPOLLI, E. M. Gestão de pessoas e gestão do conhecimento à luz da estética organizacional em uma organização de base tecnológica. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v.6, n.1, jan/jun, 2016.

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.

WOOD JR., T.; CSILLAG, P. Estética Organizacional. **Organizações & Sociedade**, v. 8, n. 21, p. 35-44, 2001.

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

ANEXO A – Ementa da Disciplina “Ensino-Aprendizagem em Administração: das concepções teóricas às práticas docentes”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
GESTÃO DE PESSOAS

PLANO DE ENSINO

1. DADOS DA DISCIPLINA

Disciplina: **Ensino-Aprendizagem em Administração: das concepções teóricas às práticas docentes (4 créditos)**

Área de Concentração: **Gestão de Pessoas**

Semestre: **2018/1**

2. EMENTA

Modelos pedagógicos e pressupostos epistemológicos. Principais vertentes teóricas sobre aprendizagem. Abordagens teóricas da aprendizagem de adultos. Organização da prática docente. Concepções sobre ensino e aprendizagem na educação à distância. Educação em Administração: abordagens e críticas. O ensino de Administração no Brasil: histórico, marcos legais, concepções, práticas e desafios. Práticas docentes e o uso de métodos, técnicas e recursos didáticos nos processos de ensino-aprendizagem em Administração.

3. OBJETIVOS

A disciplina tem por objetivo fornecer aos participantes subsídios para a compreensão das principais abordagens teóricas, princípios, métodos e práticas no campo da aprendizagem e da Educação em Administração.

Ao final da disciplina o aluno deve estar apto a:

- reconhecer e discutir os diferentes modelos pedagógicos e seus pressupostos epistemológicos;
- analisar e debater as diferentes perspectivas teóricas sobre a aprendizagem e o ensino em ambientes presenciais e virtuais, bem como as suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem em Administração;
- analisar e discutir de modo aprofundado o campo do ensino-aprendizagem em Administração;
- examinar métodos, técnicas e experiências de ensino-aprendizagem em Administração, refletindo e debatendo sobre possibilidades de aprimoramento da prática docente em Administração.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O programa se divide em diferentes tópicos que serão tratados ao longo de 15 encontros de 4 horas/aula.

<i>Aula 1</i>	Apresentação inicial	- Apresentações (alunos, professora, disciplina). - Concepções sobre o papel do(a) professor(a)
<i>Aula 2</i>	Noções introdutórias sobre aprendizagem	- Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos - A nova cultura da aprendizagem
<i>Aulas 3, 4, 5, 6</i>	Teorias de aprendizagem	- Principais vertentes das teorias de aprendizagem - Teorias de aprendizagem de adultos - Vertentes críticas de aprendizagem de adultos
<i>Aula 7</i>	Educação à distância	- Ensino-aprendizagem online
<i>Aulas 8, 9, 10</i>	Concepções sobre ensino e organização da prática	- Concepções sobre ensino e organização das práticas de ensino-aprendizagem - Ambientes de aprendizagem - Modelo para desenvolvimento do bem-estar mental dos estudantes
<i>Aulas 11, 12</i>	Ensino-aprendizagem em Administração	- Contextualização do ensino em Administração no Brasil - Críticas e perspectivas para o ensino de Administração
<i>Aulas 13, 14</i>	Métodos, técnicas e práticas nos processos de ensino-aprendizagem em Administração	- Casos para ensino - Aprendizagem baseada em problemas - Design thinking - Contribuições das artes - Utilização de recursos tecnológicos

(continua)

Aula 15	Encerramento da disciplina	- Relatos de experiências docentes em Administração no Brasil - Encerramento da disciplina
---------	-----------------------------------	---

5. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Aulas expositivas-dialogadas e debates realizados a partir da leitura prévia da bibliografia indicada. Apresentação de seminários por parte dos alunos sob a orientação da professora. Estudo para a elaboração de diários e sínteses reflexivos relacionados aos temas abordados na disciplina.

6. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

A avaliação será feita com base em: participação em sala de aula (leituras, contribuições em debates), organização de seminários (aulas), feedback aos colegas e avaliação dos diários e sínteses reflexivos (compondo o trabalho final).

O conceito final será atribuído com base nos seguintes critérios:

a) Atividades e Pesos

- Participação (com base em leituras) em aula e feedback aos colegas – 20%
- Elaboração de diários e sínteses reflexivos sobre textos e aulas – 40%
- Elaboração e condução de seminário (em grupos) – 40%

b) Quanto ao conceito

conceito E	Frequência inferior a 85%
conceito D	média entre zero e 6,9
conceito C	média entre 7,0 e 7,9
conceito B	média entre 8,0 e 8,9
conceito A	média entre 9,0 e dez

CRONOGRAMA

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Projeto de Pesquisa: “Provocações e olhares estéticos na constituição do sujeito docente no PPGA da EA-UFRGS”

Orientadora: Prof^ª Dra. Claudia Simone Antonello claudia.antonello@ufrgs.br

Acadêmico: Marcos Elói Söllinger marcos.eloi@ufrgs.br

Vínculo: Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA (UFRGS)

Você está sendo convidado a participar deste estudo via **entrevista**. A participação por esta via metodológica não implica em qualquer risco observável, tampouco qualquer tipo de bônus ou ônus para ambas as partes envolvidas.

A entrevista gravada ficará sob tutela exclusiva do acadêmico MARCOS ELÓI SÖLLINGER (CPF: XXX.XXX.XXX - XX), assim como a transcrição da própria e demais dados porventura coletados. Todos os dados coletados serão tratados de forma exclusivamente científica e de maneira sigilosa, de forma a resguardar a identidade do participante. Em tempo hábil, será encaminhada cópia da transcrição da entrevista para avaliação e confirmação das informações. A solicitação para encerramento da participação neste estudo poderá se dar a qualquer momento, durante o período de desenvolvimento do mesmo.

Demais dúvidas podem ser esclarecidas diretamente com a Orientadora, ou com o Acadêmico responsável, a qualquer tempo.

Ciente, e em concordância com o proposto, assino este termo em duas vias.

Porto Alegre, __ de _____ de 201__

(participante da pesquisa – número do CPF)

Marcos Elói Söllinger – Mestrando PPGA – EA (UFRGS)