

---

**Práticas organizacionais na pós-graduação *stricto sensu* em tempos de pandemia**

*Prácticas organizativas en estudios de posgrado en tiempos de pandemia*

Bruno Francisco Batista Dias  
Daniela Longobucco Teixeira Balog  
**Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)**  
Duque de Caxias – Rio de Janeiro - Brasil

**Resumo**

A interrupção das aulas presenciais decorrentes da pandemia do COVID-19 trouxe inúmeras dificuldades para o ensino-aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa apresenta e propõe-se a engajar soluções às dificuldades vividas por alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em administração, à nível de doutorado. Para tanto, valemo-nos de uma abordagem qualitativa mediante coleta de dados por grupo focal. Os resultados indicam que o principal problema enfrentado pelos alunos decorre do modo de “se fazer” a pós-graduação, devido o distanciamento da academia com a realidade do aluno. Conclui-se que a paralização decorrente da pandemia apenas mudou a forma dos problemas se apresentarem, mas não o seu conteúdo.

**Palavras-chave:** Formação de Pesquisadores; Ensino na Pandemia; Práticas Organizacionais.

**Resumen**

La interrupción de las clases presenciales como consecuencia de la pandemia COVID-19 trajo numerosas dificultades para la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, esta investigación presenta y propone buscar soluciones a las dificultades que experimentan los estudiantes de un programa de posgrado en el sentido estricto de administración, a nivel de doctorado. Para ello, utilizamos un enfoque cualitativo a través de la recolección de datos por grupo focal. Los resultados indican que el principal problema que enfrentan los estudiantes proviene de la forma de “hacer” estudios de posgrado, debido a la distancia entre la academia y la realidad del estudiante. Se concluye que la parálisis resultante de la pandemia solo modificó la forma de los problemas, pero no su contenido.

**Keywords:** Formación de investigadores; Enseñanza en pandemia; Prácticas organizativas.

## **Introdução**

O sistema de pós-graduação nacional nunca havia passado por um processo de interrupção tão longo e complexo quanto este causado pela pandemia da COVID-19, em 2020. Discute-se ao longo desse período meios para a manutenção do funcionamento desses programas de formação, de modo que possam continuar a cumprir adequadamente suas propostas formativas.

Com efeito, isso implicou num debate nacional pela busca de soluções técnicas e didáticas que garantissem a continuidade da formação profissional nesse período (ALMEIDA, LÜCHMANN e MARTELLI, 2020). O primeiro e principal encaminhamento desse movimento, de um modo geral, foi a adoção do ensino remoto.

Ocorre que além dos desafios decorrentes desse processo, os programas de pós-graduação em administração (PPGAs), foco da análise desse estudo, ainda precisam estar dispostos a enfrentar outros problemas já pré-existentes ao contexto atual. Entre eles, destacamos a necessidade de se construir um modelo de formação e atuação nos PPGA's que contemplem a pesquisa como prática transformadora e intervencionista da sociedade (MAGNIN et al. 2020). Ou seja, ainda carecemos de um modo de “se fazer” a pós-graduação que tenha como norte o envolvimento da prática de pesquisa com as questões sociais, políticas e culturais relativas ao contexto em que o pesquisador se encontra inserido (LAZZARINI, 2017; TONELLI e ZAMBALDI, 2018; MAGNIN et al. 2020).

Assim, com o propósito de conhecer-compreender-propor soluções a problemática indicada, este estudo se encarrega de investigar o processo de formação de pesquisadores em Administração ao longo de 2020. Tendo como objetivo principal compreender como os pesquisadores em formação do campo de Administração estão vivenciando os desafios no decorrer de seu processo de ensino-aprendizagem durante essa agenda adversa, isto é, da pandemia da COVID-19, e propor possíveis soluções a esses problemas. Para atingir esse objetivo, adotou-se como proposta metodológica a pesquisa participante, de modo a engajar os agentes desse processo, isto é, os discentes de PPGA's, como atores interativos e construtores do conhecimento necessários para compreenderem sua realidade imediata e a busca de soluções para ela.

## **Breves considerações sobre a prática organizacional nos espaços de ensino**

Conforme definidos na Constituição Federal de 1988 (CF88) e na LDB, os programas de pós-graduação à nível *stricto sensu* tem como objetivo maior a formação de

pesquisadores voltados para a atividade de pesquisa e geração de conhecimento (BRASIL 1988; 1996). Especificamente, na LDB esse processo de formação de pesquisadores foi delegado aos cuidados das instituições de ensino superior (IES), que o realiza por meio de suas práticas organizacionais e pedagógicas estruturadas na forma de programas de formação.

Dedicando nessa pesquisa atenção exclusiva ao entendimento do que vem a ser as práticas organizacionais, destacamos que elas podem ser entendidas como o compêndio das ações e arranjo institucional que dão sentido ao modo de agir na organização (SANTOS e SILVEIRA, 2015). Schatzki (2005, p. 471) nos detalha que a prática organizacional por ser entendida como o conjunto de ações organizadas em três fenômenos: as regras, que estabelecem as prescrições positivas do que deve ser feito ou não; os entendimentos, que indicam como fazer ou dizer as coisas; e a estrutura teleoafetiva, que envolvem as crenças, valores, sentidos e até emoções que influenciam os indivíduos em suas ações.

Desse modo, segundo a perspectiva organizacional, o espaço formal de ensino será estruturado por meio das regras daquilo que se deve fazer e aprender, materializado pelas IES em seus cursos de formação através da estrutura curricular. Pois, é o currículo, do ponto de vista organizacional, o instrumento oficial em que se define um quadro previsto de conteúdo a ser ensinado por um docente e o conjunto de atividades que devem ser cumpridas pelos discentes (ERAUT, 2000; SANTOS E TERÁN, 2013). Nessa linha teórica, somente após a definição das regras curriculares que o aparato relativo as práticas pedagógicas, “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2001, p. 6) entram em ação instrumentalizadas pelos entendimentos do que é certo ou errado para a organização. Em outras palavras, do ponto de vista organizacional o processo pedagógico também estaria condicionado pelo modo como “as coisas” são entendidas e feitas pela organização (SCHATZKI, 2005; 2006).

Além do espaço formal, isto é, onde se cumprem as regras curriculares, a teoria organizacional reconhece que o processo de ensino-aprendizagem também é instrumentalizado nos espaços não formais da organização de ensino. Detalhando o que vem a ser o espaço não formal, recorreremos a Livingstone (2001, p. 6) que o define como

quando os professores ou mentores assumem a responsabilidade de instruir os outros, sem referência a um contínuo-corpo deliberadamente organizado de conhecimentos de forma mais ocasional e espontânea sobre situações de

## *Práticas organizacionais na pós-graduação stricto sensu em tempos de pandemia*

aprendizagem, tais como orientá-los na aquisição de habilidades de trabalho ou em atividades de desenvolvimento comunitário.

Essa instrumentalização se dá, pois o ensino-aprendizagem decorrente do espaço não formal, mesmo que ocorra fora dos limites regulamentares, é determinado pela matriz de extremidades organizacionais. Ou seja, acontece em decorrência dos projetos, os usos (das coisas), e as emoções comuns a instituição. Esse arranjo que condiciona a aprendizagem fora da sala de aula compreende a estrutura teleoafetiva da prática organizacional. Essa estrutura visa influenciar o comportamento dos indivíduos, isto é, o “agir conforme” os interesses institucionais. Como afirma (SANTOS e SILVEIRA, 2015, p. 85):

A estrutura teleoafetiva constitui um conjunto hierarquicamente organizado e “normativo” de fins (objetivos, interesses), meios para alcançá-los (projetos, tarefas – ações) e, ainda, emoções (sentimentos, afetos, humor), que são aceitos e aconselhados, considerados como válidos ou legítimos na prática. O termo normativo, aqui, se refere às noções daquilo que se deve, ou que convém fazer, primeiro, e, além disso, de aceitabilidade – daquilo que é aceitável que se faça.

Nesse sentido, esse arranjo teleoafetivo é o instrumento instrucional que permitem as organizações burocráticas se perfaçam em “soft” burocracias. Pois é através dele que se cria nos sujeitos condicionados a organização um aparente sentimento de autonomia e pertencimento por meio de práticas que aparentam ser autônomas – como tomar algumas decisões, votar, se auto-organizar, definir seu modo de trabalho, dentre outras – mas que na verdade estão delimitadas ao agir conforme aos interesses burocráticos da organização (MISOCZKY e MORAES, 2017).

### **Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa investigou os desafios enfrentados por pesquisadores em formação durante a pandemia da COVID-19. Para isso, valemo-nos de uma abordagem metodológica do tipo pesquisa participante, isto é, aquela “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). No campo educacional, a aplicação dessa metodologia visa identificar e encaminhar soluções para os problemas enfrentados pelos próprios sujeitos da pesquisa. Isso se dá pelo aprendizado decorrente da imersão da realidade pesquisada e pela própria reflexão decorrente do processo de se aprender pesquisando sobre o seu próprio meio (SEGAT e GRABAUSKA, 2001).

A fim de dar materialidade as percepções dos interlocutores e se buscar os entendimentos coletivos ao tema, utilizou-se como técnica de coleta de conteúdo o grupo

focal. Optou-se por essa técnica em decorrência de sua poderosa capacidade de sumarização de entendimentos, percepções e sentimentos dos participantes sobre suas experiências vividas (GASKELL, 2005). O grupo focal contou com a participação de seis alunos de um PPGA de uma IES do Estado do Rio de Janeiro moderados pelos pesquisadores deste estudo, conforme orientado por Gaskell (2005) que indica um número entre seis e oito participantes. O encontro ocorreu por meio de uma interação virtual, por vídeo chamada através da plataforma Google Meet até se obter a saturação, isto é, “o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado. É o critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de observações” (CHERQUES, 2009, p.21).

A realização do grupo de foco iniciou-se pelos moderadores com a reapresentação do tema, que já havia sido previamente enviado junto ao convite para os participantes do grupo. Após a introdução, ocorreu o detalhamento dos tópicos que seriam abordados ao longo do encontro. Na sequência, informou-se e obteve a concordância de todos os participantes que o conteúdo da reunião seria gravado e transcrito para ser utilizado exclusivamente para os fins desta pesquisa, tendo os alunos suas informações de identidade preservadas. Durante o decorrer do encontro virtual, os participantes foram sendo questionados a apresentarem suas opiniões que que poderiam ser aceitas, complementadas ou questionadas pelo próprio grupo.

Após o encerramento do encontro, os diálogos foram transcritos e realizou-se a análise de conteúdo das transcrições, entendida como — “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2011, p.38). Ao fim desses procedimentos, foi possível captar as relações e tendências das respostas, deste modo, desvendar os significados dos entendimentos coletivos sobre o tema abordado.

## **Resultados**

O grupo de foco foi realizada no segundo semestre de 2020, no período da manhã, em uma sexta-feira, pois, nesse dia, os alunos não estavam envolvidos com nenhuma

## *Práticas organizacionais na pós-graduação stricto sensu em tempos de pandemia*

atividade acadêmica. De modo a codificar os nomes dos participantes, foram-lhes atribuídos uma sigla de E1 a E6.

No início da conversa, todos os entrevistados se apresentaram e indicaram que se sentiam bastante receptivos com a ideia de verbalizar suas vivências. Inclusive, a fase pré-entrevista foi marcada pelo agradecimento dos participantes pelo convite, pois, todos apontaram que nunca foram chamados para discutir sobre os rumos de seu processo de formação ou, até mesmo, indagados sobre suas opiniões sobre o tema.

Inicialmente, optou-se por aprofundar a análise na relação entre o aluno e a instituição a que estes estão vinculados, de modo a captar os sentimentos e entender como eles interpretam o seu processo de aprendizado ao longo do curso. Assim, obtivemos como respostas:

*Não sei se a instituição tem preocupação de interação com o aluno, eu acho super importante. Porque isso favorece no decorrer da sua carreira. (Entrevistado E1)*

*Eu percebo que os professores deixam claro que estão ali somente no horário da aula. Não tem aquela conversa de 15 a 20 minutos depois pra tirar uma dúvida. Eu sinto que é tudo muito corrido. Falta uma adaptação de entender o lado do aluno, a gente entender o lado do professor, e criar formas de algumas de abrir salas pra bater um papo, utilizar algumas ferramentas de produtividade. Vamos colocar em prática! Porque muitas vezes eu me vi sozinha. A gente tem que ser autossuficiente, mas a gente sabe que não é. Em algum momento a gente vai precisar de contato. (Entrevistado E2)*

*O docente de stricto sensu foi colocado na frente uma plataforma e ele precisa conciliar os vários papéis. Eu ainda sinto que ele está me dando atenção, mas eu não sei até que ponto ele não está tendo atenção pra me dar atenção. (Entrevistado E3)*

*Acho que muito além de quais competências desenvolver, é como desenvolver as competências. Sem uma proximidade pessoal, você aprende sozinho. No sentido de estimular. Pensar nos resultados. Por mais que a gente se organize a gente vai se atropelando. Você faz trabalho pra disciplina, você faz artigo porque precisa publicar. Ninguém quer ser puxado pela mão, mas sem essa proximidade mais pessoal com quem já está no meio, a gente que dá pra desenvolver. A gente acaba se virando muito na autonomia. (Entrevistado E3)*

*Eu tenho pavor de ficar sentada três horas numa cadeira e o professor em pé. Vamos fazer uma roda, vamos conversar no pátio, sei lá. Isso é muito mais rico. Eu acho que outra habilidade que falta é empatia. Se eu entendo o lado do professor e ele também tiver empatia por mim, a troca será muito mais justa. (Entrevistado E4)*

Dessas respostas emergiram dois temas aos quais são importante detalhar suas nuances: os espaços formais e não formais de ensino.

Assim, como proposto por Santos e Terán (2013), o espaço formal inclui o aparato institucional do aprendizado. Em outras palavras, o conjunto de ensinamentos pré-definidos e estabelecidos de acordo com o que a organização acredita ser correta. Neles se incluem os conhecimentos necessários para a obtenção do diploma, assim como, os vinculados as especificações de órgãos externos. Esses aspectos formais emergem nas respostas dos alunos que enxergam a instituição em seu formato de ação regulador, ou seja, como algo que existe para garantir que as regras de avaliação e carga horária definidas para o programa pela instituição e pela CAPES sejam cumpridas: “os professores deixam claro que estão ali somente no horário da aula” (Entrevistado E2). E, desse modo, ele percebe que seu papel como aluno consiste em cumprir essas regras impostas – “Você faz trabalho pra disciplina, você faz artigo porque precisa publicar” (Entrevistado E3).

Por outro lado, a ausência institucional de prestações positivas, isto é, de fazer e construir em conjunto com o aluno a partir de suas crenças o seu processo de formação profissional, refere-se a proposta não formal do processo de ensino aprendizagem. Colley et al. (2002) indica que o ensino não formal é fundamentado na ação individual ou por meio de seus pares de se aprender, e que decorre, predominantemente do sentimento de desamparo institucional percebido pelos alunos, como na fala: “muitas vezes eu me vi sozinha” (Entrevistado E2). Assim, a não formalidade no processo ensino-aprendizagem tem como pressuposto essa busca pelos meios não institucionais, ou seja, por si próprio ou pelos seus pares, como observado em: “A gente acaba se virando muito na autonomia” (Entrevistado E3); “Vamos fazer uma roda, vamos conversar no pátio, sei lá. Isso é muito mais rico” (Entrevistado E4).

De modo a entender como o ensino remoto afetou essa relação entre o aluno e os espaços formais e não formais de aprendizado, perguntou-se aos participantes qual foi o impacto sentido por eles em sua de formação pela migração das aulas presenciais para a virtual. Com isso, obteve-se as respostas que se seguem:

*A gente faz parte da turma que entrou esse ano. Então eu acho que a nossa perda a gente sabe que a gente teve, mas não conseguiu entender. [...]. A gente acaba perdendo esse primeiro ano, que é de disciplinas, de trocas, de produção, de conversa no corredor, então acho que isso faz toda diferença. Mas sinto como se a gente perdesse 1 ano de interação. (Entrevistado E2)*

*Eu acho que a principal perda foi a interatividade mesmo. Eu tava esses dias pensando: pra quem entrou no doutorado esse ano, falta apenas uma*

## *Práticas organizacionais na pós-graduação stricto sensu em tempos de pandemia*

*disciplina obrigatória, e talvez todos conseguiram fazer. Pode ser que talvez nunca a gente venha ter um convívio cotidiano com os colegas. Em algum momento a gente vai se encontrar na faculdade, mas perdeu a rotina. [...] Como faz falta a produção ser mediada mais informalmente. Bater ali na porta do professor. Mas eu fico pensando que no momento que eles também estão meio perdidos. Eu fiz um comentário numa aula certo dia, sobre determinado conteúdo, essa produtividade esteja comprometida dessa retaguarda docente que a gente precisa, se o docente não está tendo. (Entrevistado E3)*

*É muito complicado assim, a gente faz uma videoconferência aqui, compartilha a tela com meu amigo aqui, para ele ver se meu objetivo de estudo tá legal ou não. Dá preguiça isso. Quando você está ao lado, você consegue essa troca. O que mais sinto falta hoje é essa sintonia [...]. (Entrevistado E4)*

As falas apresentadas pelos alunos sinalizam a existência de um sentimento de ausências de interações entre pessoas, pois, ao menos o que as respostas indicam foi que essa interação não pode ser adequadamente suprida pelas ferramentas digitais. Assim, apesar do caráter intuitivo (e até mesmo previsível) de tais respostas, é o conteúdo que também se esperava constar entre as ausências - mas que não foi apresentado, a que nos dedicamos a nossa atenção. Pois, não se constatou entre as respostas o surgimento de dificuldades decorrentes do distanciamento da instituição; como, por exemplo, a falta de citação de aspectos que remetem a estrutura formal.

Essas respostas reforçam o entendimento que o que está fazendo falta no contexto da pandemia, segundo os alunos, são os espaços não formais de aprendizagem, enquanto que a ausência do espaço formal não lhes parecer representar um problema. Talvez, isto se dê pôr os espaços não formais ser tido o local onde ele acredita ser livre para pensar e agir. Corroborando com o entendimento que o aluno percebe a instituição como instrumentalizadora de regras pré-estabelecida no espaço da sala de aula, pois, a sua estrutura física, quando ausente, não é sentida como prejudicial.

Para avaliarmos essa premissa e nos aprofundarmos nessa questão, convidamos o grupo a comparar o ensino EAD atual com o ensino presencial ofertado antes do início da pandemia:

*Apesar da gente saber que tá todo mundo aqui, que está todo mundo buscando a mesma coisa, na mesma sintonia, é diferente presencialmente. (Entrevistado E2)*

*Muita coisa se resolvia no momento do cafezinho. (Entrevistado E1)*

*A gente tem ideias no corredor pra artigos com os colegas (Entrevistado E5)*



*A gente ficou prejudicado por falta de interatividade, mas sobre tecnologia acredito que atendeu. (Entrevistado E3)*

*A gente cansou de ir pro laboratório pra alinhar artigo. E agora tá muito complicado. Talvez seja uma resistência, uma questão geracional. Talvez eles ou eu pudessem compartilhar a tela, acho que sou resistente a mudança também. Talvez quem nunca viveu isso consiga. Acho que só o tempo. (Entrevistado E4)*

*E eu sei que esse comentário que eu fiz na aula, eu tenho certeza que renderia no presencial. (Entrevistado E3)*

Observa-se que a comparação do como era com o que está sendo decorre exclusivamente de aspectos inerentes a interação que ocorre fora dos espaços da sala de aula, isto é, da estrutura não formal. Em nenhum momento ressaltou-se aspectos relacionados questões do ensino por meio digital, assim como questões didáticas ou em relação ao conteúdo ofertado via EAD.

Por isso, para entendermos melhor como a instituição se faz presente, questionamos os participantes a apresentarem suas opiniões sobre como o modo como o ensino está sendo ofertado atualmente:

*No primeiro momento achei legal, porque não precisava me locomover. (Entrevistado E5).*

*Que também a Pandemia possibilitou coisas boas. A parceria entre instituições pelo virtual. Hoje eu consigo trazer um professor da Austrália pra minha banca, que antes era muito complicado. Hoje você consegue assistir uma aula lá de fora, que há cinco anos atrás era raro. (Entrevistado E6)*

*Porque a gente ter que se deslocar, esse primeiro ano que são muitas disciplinas, você poder fazer no conforto da sua casa muitas vezes facilita. Eu consegui pegar uma disciplina a mais nesse semestre porque eu sabia que seria online. (Entrevistado E2)*

*Na verdade, tentou migrar exatamente como era aula presencial. Forma de ensinar, como a turma interage. (Entrevistado E1)*

As respostas indicam que os alunos se sentiram até beneficiados pela dispensa de cumprimento de certas formalidades, principalmente pela migração das aulas para a EAD. Como foi apontado, custos de descolamento, perda de tempo em se cursar disciplinas, assim como a maior comodidade do lar em relação a instituição são pontos que pesaram nessa opinião. Esse entendimento indica que os alunos não sentem falta da estrutura formal, mas sentem a ausência da estrutura não formal que ocorre nos espaços físicos

## *Práticas organizacionais na pós-graduação stricto sensu em tempos de pandemia*

institucionalizados, como apontado, mais uma vez, nas respostas a pergunta anterior: “momento do cafezinho”; “no corredor”; “ir pro laboratório”.

Isto nos permite inferir que o que faz falta aos alunos é a estrutura não formal que decorre da estrutura formal. Ou seja, de um ambiente que ele acredita estar livre de aparatos hierárquicos e institucional, mas que também é institucionalizado.

Nesse ponto, faz-se necessário reafirmar que as características do ensino não formal não significam independência do aluno em relação a instituição, menos, ainda, que o aspecto hierárquico institucional não se faça presentes. Na verdade, a estrutura não formal costuma ser um recurso materializado como um ambiente artificialmente livre, que garante uma melhor internalização de conceitos e práticas sobre determinado conteúdo, incapaz de ser aprendido em sala. Como apontam Santos e Terán (2013, p. 5):

Houve a asserção do uso do conceito Espaços Não Formais em pesquisas em programas de pós-graduação, em especial mestrados profissionalizantes, podendo ser explicado em relação da exigência de produtos de pesquisa, sempre a relação do espaço com fins didáticos ao ensino [...].

Na sequência, questionamos os alunos no sentido de que eles apresentem as dificuldades enfrentadas atualmente e, do mesmo modo, indique se elas decorrem ou não do contexto atual. Assim, as falas que foram unanimemente aceitas pelos participantes foram:

*Logo que eu entrei estava cheia de expectativas, você pensa: vou aprender novas ferramentas, formas de ensino. Logo que começou que me deparei com slides de 2006, com matéria que tive na pós-graduação, e com uma aula que vocês vão procurar um artigo e vocês vão dar a aula eu pensei: não acredito que será isso até o fim. Só tive uma vez uma aula com um professor do Paraná. Então você vê uma outra dinâmica, uma outra realidade. Eu falo por mim, eu me decepcionei muito. [...] parece que o que vem de fora da Academia não tem credibilidade. Parece que é muro invisível. Eu no Mestrado eu vim de empresas. Foi meu primeiro susto. Como vim da área comercial. Eu vim trazendo várias ideias, e todas foram vetadas. Até você se encaixar demora. Talvez a discussão não seja feita por isso, que eles acreditam que a credibilidade só está lá dentro. (Entrevistado E5)*

*Eu tendo a fazer coisas que tem a ver com a minha experiência, a minha prática de vida e muitas vez me sinto excluído da Academia por isso, porque tento sempre vincular a minha prática a pesquisa. Eu sinto um certo rechaço, fazendo um muro entre a Academia e a realidade. Não é sempre, mas tem alguns professores que deixam claro isso. [...] E tenho 40 anos trabalhando em empresa, em vários segmentos, eu acho que nessa parte prática eu tenho algo a contribuir. Poxa... a instituição está no meio de uma área industrial no Rio de Janeiro. E você não vê o relacionamento com empresariado local. Em gerar pesquisas nessas organizações. Isso compensaria esse momento. Até dar*

*possibilidades para os acadêmicos que não possuem experiência profissional.  
(Entrevistado E1)*

Em continuidade ao mesmo tema, as respostas aceitas por todos sobre a relação dos problemas apontados com a pandemia foram:

*Será que o presencial a gente tinha coisas? Essa linha do clássico se manteve. É muito fácil falar: ‘ah... seria legal o professor usar lousa digital, usar kaboot, usar uma ferramenta de interação’. Mas no presencial os professores usavam? Não. Talvez a gente está cobrando algo que não existe. A situação da Pandemia nem influencia tanto nesse ponto. Acho que a gente tem um problema e isso me aflige desde quando comecei a estudar administração. Como a agente está descolado da prática. Eu não sinto relevância em muitas coisas que eu estudo pra prática. Me deixa aflito. (Entrevistado E4)*

*Acho que não tem nada a ver com a Pandemia. Você podia estar antes da Pandemia e sua pesquisa não ser aplicada. Eu procuro fazer coisas aplicadas e que eu vejo fruto. Eu tento trabalhar pra mudar uma diretriz curricular, um curso, eu tento trabalhar pra mudar. Pra mim está a mesma coisa. (Entrevistado E6)*

O sentimento decorrente do conjunto de respostas indicam que o que incomoda os alunos não são questões causadas pela pandemia em si, na verdade, são antigos problemas, isto é, o próprio modo de “se fazer” a pós-graduação. Em outros termos, os alunos não acolhem os as regras que as instituições definem para seu processo de formação.

Entre esses problemas, a falta de proximidade da academia com a realidade apresentou-se o mais evidente nas falas, sendo muito expresso na ideia de uma ciência organizacional que está distante das organizações e dos interesses dos alunos, isto é, voltada para si mesma, conseqüentemente, incapaz de gerar valor aos alunos e a sociedade. Nessa linha, em análise aos currículos dos PPGA’s, Patrus e Lima (2014, p. 8) aponta que “toda a formação metodológica é direcionada para aspectos pertinentes ao exercício da pesquisa”. Em outras palavras, praticamente, desconsidera-se o desenvolvimento de competências que não envolvam as atividades relacionadas a pesquisa científica (ZANCHET; GHIGGI, 2009). Isso se dá, pois a CAPES reconhece o impacto científico, entendido como o número de citações que determinado escrito recebe ao longo dos anos, como critério predominante de avaliação dos programas de formação de pesquisadores (MACHADO e BIANCHETTI, 2011; GHENO, 2019; DE FARIAS JÚNIOR, 2020).

No campo dos estudos organizacionais, uma ciência social aplicada, essa falta de um ensino capaz de gerar reflexividade, assim como, o distanciamento com a realidade do

aluno, toma proporções ainda mais prejudiciais. Pois, o papel do pesquisador organizacional, idealizado, seria o de atuar na transformação objetiva e subjetiva da sociedade (QUEIROZ, 2015; SANTOS, SANTOS e BRAGA, 2016; SANTOS, 2017; SILVA e COSTA, 2019). Por isso, as regras deveriam almejar a geração de benefícios tanto aos indivíduos como as organizações. Para isso, deveriam estar alinhadas com a geração de externalidades positivas humanas, econômicas e ambientais (WOOD JR. e DE MEDEIROS COSTA, 2015; WOOD JR. et al. 2016, LAZZARINI, 2017; TONELLI e ZAMBADDI, 2018).

Como virada a esse processo, recorreremos ao pensamento assertivo de Paulo Freire sobre como deveríamos constituir o ambiente em sala de aula:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar o componente curricular cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a Escola não tem nada que ver com isso. A Escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, através dos componentes curriculares, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE,1996, p.30).

Além disso, caberia aos hierarquizados a uma única escolha: aceitar aquele modo de ver o mundo que lhe é imposto, caso contrário, não serão aceitos. Sentimentos expressos pelas falas “excluídos”, “vetadas” e “encaixar” corroboram para essa afirmação.

As respostas também evidenciam que a hierarquia institucional não se faz presente apenas nas regras reguladoras, como as da CAPES, ou nos entendimentos, como no modo de se fazer pesquisas ensinados em sala de aula, mas, também, se faz presente na forma de uma malha de sentimentos decorrentes da estrutura teleoafetiva. Recordemos que os aspectos institucionais que constroem a estrutura teleoafetiva envolvem os sentimentos definidores de quais ações são tidas como aceitáveis pela organização. Assim, os afetos e modo de agir não decorrem das visões de mundo dos indivíduos, mas sim dos valores institucionais a qual eles se vinculam, como evidenciado na seguinte fala: “Eu vim trazendo várias ideias, e todas foram vetadas. Até você se encaixar demora” (Entrevistado E5). Vale ainda detalhar um pouco mais essa ideia, com a citação de Santos e Silveira (2015, p. 85),

*é importante destacar que esses fins e afetos – em conjunto - não pertencem aos indivíduos e sim à prática na qual eles estão engajados. A estrutura teleoafetiva de uma prática não só é diferente dos fins e afetos individuais, como também não pode ser igualada ao somatório simples dos fins e afetos coletivos.*

Por fim, alguns alunos apresentaram sua visão de futuro para os problemas apontados:

*Eu também confesso que sou um pouco pessimista. Acho que a maior parte dos professores não muda. Sabe aquela velha história, eu usei aquele slide 1969 e vou continuar usando. Acho que é bem isso. (Entrevistado E2)*

*A educação é isso mesmo. Essa é a plataforma que a gente tem. Mas a gente tem uma forma muito conservadora. O que a gente tem não poderia ser diferente pelo nosso formato de ensino. (Entrevistado E4)*

Apenas dois respondentes optaram por se adentrarem nesse tópico, apontando que não acreditam em mudança para o futuro. Nesse ponto, a não resposta dos outros respondentes também se alinha com esse entendimento. Com isso, temos um indicativo de que apesar de suas não conformidades individuais com o modo de se fazer o processo de ensino-aprendizagem existe um sentimento de conformidade coletiva, que apontam para que as coisas são assim, e, assim, continuarão sendo.

### **Considerações Finais**

O presente estudo se iniciou com o propósito de analisar e propor soluções aos problemas enfrentados por doutores em formação. A premissa era de que a pandemia seria o agente catalizador desses problemas. Porém, os relatos dos estudantes revelaram um incomodo muito maior: o modo de se fazer a pós-graduação. Comprometidos com transformação social e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, engajamo-nos a problematizar essa realidade.

Durante o transcorrer do grupo de foco os participantes informaram que se sentiram bastante animados com a ideia e, inclusive, felizes por serem ouvidos, sendo este aspecto o ponto inicial da conclusão deste estudo. Pois, a própria ideia de se sentirem excluídos dos rumos de seu processo formativo, entendido aí, como não serem ouvidos pela instituição, o primeiro desafio a ser enfrentado. Outro ponto de destaque, sendo este o maior dos incômodos apontados nas respostas, foi o afastamento do ensino ofertado com a realidade, o que inclui a própria realidade do estudante. Depreende-se também das análises das respostas que a pandemia mudou a forma como esses problemas se apresentam, porém, não o seu conteúdo.

Destaca-se entre as respostas que os alunos percebem que a instituição de ensino estabelece regras e planos de ação, deixando claro que o aluno está hierarquicamente

vinculado a instituição, cabendo-lhe apenas cumprir essas regras. Assim, esse processo hierárquico direto e bastante evidente tende a gerar certo desconforto ao estudante. Por isso, quando ausentes certos pressupostos da hierarquia, como ocorreu durante a pandemia, acabou por gerar um sentimento oposto. Ou seja, alívio e satisfação por não terem de cumprir todas as regras determinadas pela instituição, indicando que entendem que essas não lhes sejam totalmente favoráveis.

Ainda, quando indagados sobre aquilo que lhes fazem falta, os estudantes ressaltaram apenas os aspectos relativos à estrutura não formal que ocorrem nos espaços da estrutura formal, por, possivelmente, acreditarem que nesse espaço não estão hierarquicamente vinculados a instituição. Entretanto, com a pandemia esses espaços não formais de aprendizado deixaram de ser constituídos.

Se considerarmos que vivemos em uma era digital, de total interatividade por meio de *streaming*, grupos de conversa e redes sociais, caso esse espaço não formal fosse uma construção exclusiva dos alunos, ele poderia ter migrado, também, para o digital. Como isso não ocorreu, concluímos que a estrutura não formal que os alunos disseram sentir falta não era um espaço livre de hierarquia constituído exclusivo pelos entendimentos dos alunos, mas sim um espaço que transcorre da estrutura formal, ou seja, também, institucionalizado.

Assim, a estrutura não formal que o aluno entende como um espaço que aparenta liberdade ou autonomia, é, na verdade, um ambiente instrumentalizado pela organização. Ou seja, enquanto no espaço formal ele acredita que está cumprindo as regras, no não formal ele acredita estar sendo livre para tomar os rumos de seu próprio processo de ensino aprendizado. Assim, no primeiro caso, o aluno publica e faz pesquisa porque “tem que fazer”; no segundo, porque “gosta de fazer”. No fim, todas as regras continuam sendo atendidas.

Sendo o presente estudo uma pesquisa participante, ousamos ainda propor algumas soluções ao caso. Cremos que para que ocorra uma virada ao institucionalismo que se perfaz em regras claras ou sutis seria necessário repensar, a priori, as práticas organizacionais dos programas de formação dos pesquisadores, para construir um ensino-aprendizagem realmente emancipador. Ou seja, para que novas práticas possam representar uma ruptura com o modo de se fazer a pós-graduação atual, é fundamental a construção de uma maior participação ativa dos alunos para decidirem os rumos dos

programas de pós-graduação. Isso se daria através de uma reformação das regras, entendimentos e estrutura teleoafetiva dos PPGA's para que o aluno seja entendido em todo seu contexto histórico, político e humano, e não como um objeto do ensinar. Denota-se desse entendimento as ideias centrais que orbitam uma educação emancipadora, tendo-as como pressupostos que o processo de aprendizagem necessita da construção de um ambiente de ensino que considere a realidade do aluno (FREIRE, 1996).

Detalhando essa proposição, sugerimos novas regras e estrutura curricular que contenha conteúdos que visem aproximação do pesquisador organizacional com a sociedade, as instituições privadas e as públicas. Como afirma Lazzarini (2017, p. 624), “a academia realmente adicionará valor quando auxiliar essas organizações a compreender ou solucionar questões novas e cujo esforço analítico permitirá melhor compreender determinados fenômenos aplicados”. Isso, certamente implicará numa melhor formação do pesquisador. Parafraseando Paulo Freire, “uma das bonitezas de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p.28). Idealizamos, também, novos entendimentos que considerem que o processo de aprender decorra da interação do pesquisador com sua realidade, ou seja, em uma íntima relação entre teoria e prática. Assim como, uma estrutura teleoafetiva que não instrumentalizem os sentimentos para os fins hierárquicos institucionais, mas que permita construir uma identidade própria do pensar e agir, livre dos aparatos de dominação que se perfazem em crenças decorrentes dos valores institucionais.

### Referências

ALMEIDA, Carla; LÜCHMANN, Lígia; MARTELLI, Carla. A pandemia e seus impactos no Brasil. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

CHERQUES, H.R.T. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *Revista PMKT*, v. 3, n. 2, p. 20-27, 2009.

COLLEY, Hellen; HODKINSON, Phil; MALCOLM, Janice. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. **A consultation report, Leeds**: University of Leeds Lifelong Learning Institute. 2002.

ERAUT, Michael. Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. In: COFFIELD, F. (Ed). **The Necessity of Informal Learning**. Bristol: Policy Press, 2000.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais ou Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, v.13, 2015.

GHENO, Ediane Maria; GUARAGNA, Regina Maria, SFOGGIA, Luiz Felipe da Mata; DUARTE, Lucimara Figueira; SOUZA, Diogo Onofre; CALABRÓ, Luciana. Sistema de avaliação da CAPES: indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho. **Em Questão**, v. 25, n. 3, p. 184-213, 2019.

LAZZARINI, Sérgio. Pesquisa em Administração: Em busca de impacto social e outros impactos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 57, n. 6, p. 620-625, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIVINGSTONE, David W. Adult's informal learning: definition, findings, gaps and future research. **New Approaches to Lifelong Learning**, v. 2, n. 11, p. 1-49, 2001.

MAGNIN, Luana Silvy de Lorenzi Tezza, FARIA, Henrique de Faria, PENTEADO, Camargo Penteado; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch. Produtivíssimo na pós-graduação em administração: posicionamentos dos pesquisadores brasileiros, estratégias de produção e desafios enfrentados. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 26, n. 2, p. 265-299, 2020.

MISOCZKY, Maria Ceci A; MORAES, Joysi. **Organisation and liberating praxis in social movement schools**. Rio de Janeiro: EDUFF. 2017.

QUEIROZ, Henrique Aumeida. Administração política e Guerreiro Ramos: epistemologia e método. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 2. n. 2, p. 263-287, 2015.

SANTOS, Elinaldo Leal; SANTOS, Reginaldo Souza; BRAGA, Vitor. Administração do desenvolvimento: percepções e perspectivas da comunidade científica da ANPAD. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 77, p. 263-284, 2016.

SANTOS, Elinaldo Leal. O campo científico da administração: uma análise a partir do círculo das matrizes teóricas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 2, p. 209-228, 2017.

SANTOS, Leonardo Lemos da Silveira; SILVEIRA, Rafael Alcadipani da. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organização & Sociedade (online)**, Salvador, v. 22, n. 72, p. 79-98, jan./mar. 2015.

SANTOS, Saulo César Seiffert; TERÁN, Augusto Fachín. O uso da expressão espaços não formais no ensino de ciência. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 6, n. 11, p.01-15, 2013.

SCHATZKI, T. The sites of organizations. **Organization Studies**, v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.

SCHATZKI, T. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 18- 73, 2006.



SEGAT, Taciana C.; GRABAUSKA, Claiton J. Para além de uma única teoria - o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Planeta, p. 3-148, 2001.

SILVA, Eduardo Damião; COSTA, Rodrigo Souza. Uma reflexão epistemológica sobre o status científico da administração sob a ótica dos critérios de demarcação científica de Popper, Kuhn e Lakatos. **Revista de Ciências da Administração**, v. 25, n. 3, p. 1-15, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação/Michel Thiollent**. São Paulo: Cortez, 1986.

TONELLI, Michel.; ZAMBALDI, Felipe. Ciência responsável e impacto social da pesquisa em Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 58, n. 3, p. 215-216, 2018.

WOOD JR., Thomaz; COSTA, Caio César Medeiros; LIMA, Giovanna de Moura Rocha; GUIMARÃES; Rosana Córdova. Impacto social: Estudo sobre programas brasileiros selecionados de pós-graduação em administração de empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 1, p. 21-40, 2016.

WOOD JR., Thomas; DE MEDEIROS COSTA, C.C. Avaliação do impacto da produção científica de programas selecionados de pós-graduação em Administração por meio do índice H. **Revista de Administração**, v. 50, n. 3, p. 325-337, 2015.

## Sobre os autores

### **Bruno Francisco Batista Dias**

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)/Unigranrio (Duque de Caxias-RJ), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense e Especialista em Gestão Pública com ênfase em didática do ensino superior. Possui experiência profissional como servidor público no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria do Estado de Fazenda do Rio de Janeiro.

E-mail: [brunofbd@id.uff.br](mailto:brunofbd@id.uff.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9037-9592>

### **Daniela Longobucco Teixeira Balog**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)/Unigranrio (Duque de Caxias-RJ), formada em Comunicação Social e pós-graduada em Marketing pela ESPM com 19 anos de experiência nas áreas de Comunicação, Marketing, Internet, Empreendedorismo, Novos Negócios e Investimentos. De 2006 a 2016, no Sistema FIRJAN coordenou projetos que visam integração Universidade-Indústria do IEL-RJ.

E-mail: [dlongobucco@gmail.com](mailto:dlongobucco@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0003-8311>

Recebido em: 15/05/2021

Aceito para publicação em; 31/08/2021