

A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NARRATIVA

Mauro José De Souza

RESUMO: Esta pesquisa de natureza bibliográfica pretendeu compreender, a partir dos autores aqui citados, como discutem as políticas educacionais que orientam a formação continuada de professores na educação superior brasileira e seus reflexos no desenvolvimento dos processos identitários de professores universitários, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição da professoralidade destes docentes. Se orientou pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da Pedagogia Universitária, o desenvolvimento de seus processos identitários e a pesquisa narrativa. Compreendendo a formação continuada como uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente, num permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente e a pesquisa narrativa como uma metodologia com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, procurou estabelecer o lugar das narrativas na constituição dos processos identitários de docentes universitários e relacioná-los às políticas de formação em curso. Conclui-se que, para ter em conta a formação contínua do docente nesta perspectiva, torna-se necessário repensar as bases das políticas de formação vigente e dos processos em curso, reconsiderando o entendimento acerca das concepções fixas de identidade que operam com base nas acepções de ciência e educação com vínculo na modernidade, no sentido de sua superação.

Palavras-chave: Formação Continuada na Educação Superior, Processos Identitários, Pesquisa Narrativa.

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo de rápidas e profundas mudanças, em que somos a todo tempo atropelados por práticas sociais e modos de vida que se alteram em uma crescente velocidade e intensidade. De acordo com Veiga Neto (2020), consciente ou inconscientemente, estamos mergulhados na emergência de novos e perturbadores contextos sociais, políticos e culturais que necessitam ser entendidos em sua materialidade:

Ele [o mergulho] deve ser entendido como o resultado de variadas circunstâncias históricas que acabaram por engendrar, em âmbito planetário, os cenários sociais, econômicos e culturais contemporâneos. E é justamente por isso que, se quisermos mitigar ou contornar os indesejáveis efeitos do mergulho, antes de tudo é preciso conhecer, tanto quanto possível, aquelas circunstâncias históricas que fizeram do mundo o que ele é na atualidade. (VEIGA NETO, 2020, p. 13)

Tentemos, pois, uma imersão na materialidade do contexto socio-histórico-social a que estamos mergulhados, tendo como premissa a indissociável condição que atravessa a educação e a prática social, num processo em que suas imbricações se configuram como processos em permanente composição de sentidos e significados.

Na direção deste entendimento, pactuamos que a organização do trabalho pedagógico, assim como a formação de docentes e a constituição de seus processos identitários, configuram-se como ações complexas, contínuas e progressivas, não se restringindo à autorregulação, estruturando-se a partir de mecanismos relacionados a instâncias superiores, as quais, no exercício do poder, estabelecem determinadas diretrizes políticas, sociais e culturais segundo seus interesses e sob os quais os sistemas de educação são ordenados.

Tendo em vista que, pela sua própria natureza toda prática pedagógica é social e toda prática social envolve uma condição pedagógica de não neutralidade, Cunha (2020, p. 148) assegura que “as práticas sociais não se dão em um vazio, mas constituem-se no contexto dos aparatos organizacionais que as protagonizam e instituem-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes”.

No atual cenário da formação de professores, várias ações e diretrizes instituídas alinhadas aos processos de globalização e mundialização vêm impactando significativamente os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, além dos professores formadores. A Universidade, enquanto instituição social responsável pela construção do saber científico e pela promoção de sua interface com a sociedade, embora não se furte ao debate e à

produção de conhecimentos, vem sofrendo constantes ataques à legitimação de sua função, muitas vezes colocando em xeque sua autonomia enquanto instituição educativa (PAVÃO E CASTRO, 2016).

Nesse sentido, mesmo gozando de autonomia institucional, aprisionadas nas políticas de precarização do ensino e do Estado mínimo, as universidades têm enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica continuada e na institucionalização de programas e políticas públicas de formação continuada de seus docentes, salvo nas ocasiões em que atrelam esta formação à legitimação de estágios probatórios de docentes iniciantes na universidade (BERALDO, SILVA e VELOSO, 2007; CASAGRANDE, 2020). Quando da implementação de programas desta natureza, historicamente têm-se buscado uma tendência a abordagens tradicionais que aproximam estes processos das concepções modernas de educação, privilegiando padrões de objetividade e universalidade, no interior dos quais a cultura é pensada como adjacente (SARAMAGO, LOPES e CARVALHO, 2016).

Este estudo de natureza bibliográfica e exploratória, se orienta pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da Pedagogia Universitária, o desenvolvimento dos processos identitários destes professores e a pesquisa narrativa. Compreendemos a pedagogia universitária, como aquela atenta para a formação docente que se destina ao exercício pedagógico profissional no âmbito da educação superior e que vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos em curso (LEITE, 2006; CUNHA, 2020).

A formação continuada de professores é compreendida aqui como apenas uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999; ALMEIDA, 2021), sendo atravessada por processos de identificação intermináveis, na ação contínua e permanente que se (re)configura no próprio processo, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes e da reflexão sobre estas (IMBERNÓN, 2009). As bases que a ancoram se constituem como um permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente que articula a um só tempo a teoria e a prática, ensino e pesquisa, absorvendo não apenas o conteúdo específico, mas o conteúdo pedagógico, de modo a ressignificar constantemente a prática de ensino e os processos identitários dos docentes envolvidos (BERALDO, SILVA e VELOSO, 2007; IMBERNÓN, 2009).

No tocante ao desenvolvimento da profissionalidade docente, ISAIA (2000, p.22) infere: “A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam [...]”. Nessa perspectiva, concebemos os processos de identificação como aqueles que envolvem uma multiplicidade de sentidos que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (res)significar o ensino e o mundo na incessante significação dos processos identitários docentes. Nesse movimento permanente, as perspectivas de identidades até então essencialistas, fixas e centralizadas são colocadas em xeque por uma política de identidade que passa a valorizar a subjetividade e o descentramento, contrários à ideia de início-meio-fim (HALL, 2020; BAUMAN, 2005; DUBAR, 2009).

Na abordagem de pesquisa narrativa que concebemos, o estudo das experiências é visto como história, onde as narrativas constituem-se ao mesmo tempo fenômeno estudado e processo metodológico. Uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (CONNELLY e CLANDININ, 2015).

A docência universitária, a julgar pela complexidade inerente às relações que a permeiam, ainda se apresenta como uma espécie de caixa de segredos. Resultante de uma omissão histórica no interior das políticas públicas que a regula (CARVALHO, 2007), ainda não figura como protagonista no debate e na produção acadêmica, embora nas últimas décadas tenham sido profícuos os estudos e discussões sobre a natureza e função do docente na educação superior. Não obstante, esta área de estudos ainda não possui uma formação sólida no tocante à produção científica, sendo os estudos nesta temática ainda poucos, isolados e descontínuos (MOROSINI, 2000). Embora esta afirmação tenha se dado a mais de vinte anos, em muitos aspectos estas ideias permanecem atuais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96) e de estreitamentos dos vínculos entre a educação e as políticas internacionais, expressos inclusive na criação do estado avaliativo, e considerando que a própria LDB tenha se privado de discutir esta questão, vai ocorrendo uma gradativa pressão sobre a formação dos professores universitários, inclusive didática. A década de 1990 representou um período profícuo para o desenvolvimento das políticas sociais e econômicas da chamada agenda neoliberal (CARVALHO, 2007). Esta nova ordem global de diminuição dos investimentos do Estado nas políticas sociais (HARVEY, apud ZAMORA e LESSA, 2019; SHIROMA, 2021; LINDOSO e

SANTOS, 2019) apontam, em consequência, para uma nova ordem educativa, marcada pela associação de suas políticas às tendências de mercado, acirrando o conflito entre a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento (ANTUNES, 2018).

A partir da instituição de um Estado avaliador, de ascendência regulatória inerente aos interesses de grandes conglomerados multinacionais, a educação superior no Brasil passa a ser regulada pelos mesmos impulsos. Neste contexto, condicionada diretamente aos interesses das agências internacionais de fomento, a formulação e implementação das políticas públicas para o ensino superior no Brasil tem demonstrado aproximações com ações desiguais de atores que tem revelado o jogo estratégico do poder nos acordos políticos que muitas vezes culminam em processos de acomodação que atendem a interesses diversos na esfera política e social. Quando a política educacional de um país abre espaço para a inserção e atuação de organismos internacionais nas políticas nacionais, permite que estes organismos passem a regular as políticas sociais e educacionais. Este poder regulatório impacta diretamente no estabelecimento de políticas públicas, e no caso em questão, nas políticas de formação de professores (MOROSINI e MENTGES, 2020)

Embora o modelo histórico primordial da educação superior no Brasil estivesse pautado na formação profissional, a partir das décadas de 1960 e 1970 em atendimento a um modelo desenvolvimentista que fundamentou as políticas públicas neste período, passa a ser reconhecida como potencial espaço para a produção de conhecimento, vinculado ao fortalecimento do Estado nacional (CUNHA, 2000).

De maneira geral, este modelo estrutural tem dirigido uma formação de professores na educação superior tendo a pesquisa como base e os programas de pós-graduação stricto-sensu lócus privilegiado de desenvolvimento, que a partir deste recorte, estimula a docência como atividade científica e a formação do professor universitário como investigador especialista (ALMEIDA, 2013). Desse modo, a formação do professor universitário como um pesquisador acaba por se tornar uma base construtora do perfil deste profissional, numa visão dicotômica que em última instância segrega o ensino da pesquisa, atribuindo à segunda o protagonismo (CUNHA, 2000).

O problema não reside na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento hegemônico que se instala, o qual dá suporte ao paradigma da ciência moderna e fortalece o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano, e a valorização da objetividade científica e das verdades universalizantes, projetando uma visão de

identidade como algo fixo, essencialista e centralizada e afastando do mundo acadêmico a viabilidade de ações de ensino a partir das subjetividades.

Tendo em vista que este alijamento interfere negativamente num formato de educação que valoriza a prática social, a intersubjetividade e a multiculturalidade, alguns questionamentos emergem deste cenário: Quais os reflexos das políticas públicas atuais para a educação superior no tocante à formação continuada do docente universitário e de sua subjetividade, e em que medida interferem na qualidade de sua prática de ensino? As narrativas docentes poderiam representar atravessamentos potentes e possíveis rumo a um processo emancipatório que auxilie na constituição dos processos identitários dos docentes na educação superior a partir das experiências vividas?

Esta pesquisa bibliográfica exploratória, recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento, toma como investigação compreender como os autores aqui citados discutem as temáticas acerca das políticas educacionais para a formação continuada de professores da Educação Superior e seus reflexos no desenvolvimento dos processos identitários de professores universitários, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição desta professoralidade.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, buscou através de uma revisão de literatura, e a partir da produção teórica disponibilizada sobre o assunto, estabelecer uma interlocução, entre os principais aspectos discutidos e pesquisados atualmente que circundam as temáticas balizadas pelas políticas educacionais de formação, a formação continuada de professores na educação superior e a pesquisa narrativa, demonstrando suas interfaces com a constituição e significação identitária dos docentes envolvidos.

Conforme sinalizado anteriormente, trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, que tem como objetivo investigar os processos de institucionalização da formação continuada do professor que atua na educação superior, à luz das políticas públicas de formação e suas interlocuções com a pesquisa narrativa e os processos identitários destes docentes. Nesse sentido, neste recorte específico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ampla sobre a temática, utilizando como descritores de busca a formação

continuada de professores na educação superior, processos identitários, pesquisa narrativa e políticas de formação.

Os artigos e trabalhos encontrados foram submetidos a uma avaliação prévia para sublinhar a especificidade do conteúdo, e subsidiar a escrita deste artigo, bem como assistir à pesquisa maior doutoral anunciada.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: PRINCÍPIOS QUE SE ATENUAM

Embora a necessidade de formação docente tenha sido preconizada por Comenius, no século XVII, o início do processo de valorização da instrução escolar ocorreu somente ao final da Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a criação das Escolas Normais que tinham como finalidade formar professores. (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011). No Brasil, a preocupação com a formação docente surge de maneira evidente após a independência, com a organização da instrução popular, num contexto em que a educação ainda era privilégio de poucos (SAVIANI, 2005), e cuja trajetória tem sido marcada por contradições inerentes ao agenciamento externo, ligado predominantemente a interesses político-culturais nem sempre alinhados às reais necessidades educacionais.

A democratização e ampliação do acesso à educação superior no Brasil, iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início deste século, contribuiu para um cenário marcado por contradições, pressões, regulações e controles, no qual se encontram nossas instituições de educação superior na atualidade. Neste contexto, estas buscam alternativas à qualificação de suas ações formativas. No entanto, embora possuam discursos que reafirmem rupturas e transformações com a realidade atual, grande parte destas ações tem sido caracterizadas como abordagens isoladas e descontextualizadas, pautadas em uma lógica instrumental e utilitarista de formação (PENSIN, 2014).

Não resulta inédito que as políticas públicas reguladoras da educação superior ainda apontem para a pós-graduação stricto-sensu como sendo a instância formadora do docente universitário. Também não reverte segredo que estas instituições ainda têm predileção pela pesquisa em prejuízo do ensino. No sentido de exacerbar esta sentença, a omissão da legislação

sobre quem forma o formador se torna um complicador a mais. À mercê de seus próprios objetivos institucionais e da permanente e cada vez mais acirrada corrida na direção do atendimento às exigências dos órgãos de autorização, fomento e avaliação, para garantir a própria sobrevivência dos cursos e programas, a formação do docente universitário fica relegada a segundo plano.

Para Mantovani e Canan (2015, p.140): “a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação”. Considerando esta omissão, os processos de formação continuada de docentes da educação superior apresentam-se historicamente ‘invisíveis’, ocultados ou silenciados pela própria legislação educacional. Nesta perspectiva, quase sempre são associados a um “[...] paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como um processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”. (SILVA, 2017, p. 115).

O principal amparo legal desta formação centra-se na Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB - Lei n. 9394/96), que não estabelece diretamente orientações para a formação pedagógica do docente no ensino superior, indicando apenas que esta formação fique a cargo das iniciativas das instituições de ensino superior (IES) responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação, preferencialmente mestrados e doutorados, com ênfase neste último (BRASIL, 1996). Exemplos desta realidade podem ainda ser percebidos nas resoluções CNE/CP n. 2/2015, que trata da formação de professores, tendo sido alterada pela resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui a base comum curricular para a educação.

Para além do entendimento sobre as questões políticas adjacentes, no tocante à formação continuada de professores da educação superior, as obscuridades permanecem nestas resoluções, sendo um tema tratado apenas superficialmente, reiterando o papel dos mestrados e doutorados na formação deste profissional (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019). O Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece para a educação brasileira diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2015), embora traga nas metas 12, 13 e 14 aspectos relativos à Educação Superior e proponha alguns avanços na qualificação da prática docente neste âmbito, se resulta questionável face aos “desinvestimentos” nas políticas educacionais percebidas nos últimos anos, materializada por contingenciamentos de verbas destinadas às Universidades públicas em nosso país, dentre outros fenômenos relacionados à precarização da educação nacional. Como agravante ostensiva desta situação, a formação

permanente do docente na Educação Superior figura à margem do PNE (CASAGRANDE, 2020), seguindo a mesma linha de outros documentos oficiais, os quais em tese, deveriam priorizá-la, como por exemplo a própria LDB.

Um olhar ampliado nos permite inferir que o problema se constitui anteriormente à formação continuada e perpassa a formação inicial de professores e a própria contratação de professores para a Educação Superior. De modo mais específico nas licenciaturas, onde deveriam atuar como formador do formador.

Uma das realidades que o processo de expansão e interiorização das universidades expôs foi a carência de docentes qualificados para atender a esta demanda, sobretudo nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos do país, além de ostentar uma crescente precariedade do ensino, oriunda desta amplificação (SGUISSARDI, 2006; SILVA JR.; OLIVEIRA e MANCIBO, 2006; UNESCO, 2003). A nova demanda advinda desta expansão acaba por induzir novas reflexões sobre a formação profissional do professor universitário, assim como provocar novas significações para a constituição de sua professoralidade. A contratação de professores qualificados para atender esta demanda emergente nem sempre conseguiu ir além da seleção pela competência técnica, produção científica e envolvimento com a pesquisa, ficando a habilidade para o ensino relegada a segundo escalão. Esta situação produz impactos na formação universitária, assim como na formação continuada destes professores.

Num sentido distinto, apresentamos ainda outro complicador que amplifica esta reflexão. Sabe-se que um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o lócus de atuação do professor (MOROSINI, 2000). Temos no Brasil uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior, assim como diferentes organizações acadêmicas que atribuem à docência diferentes valores e funções¹. A cultura institucional e dela decorrente a política que desenvolve produz reflexos diretos na docência universitária. A depender da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente, assim como a construção de sentidos para sua prática docente.

Resultante deste cenário, corroboramos com Cunha (2020), quando afirma que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores com identidades múltiplas e

¹ Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica em: Universidades e Não-Universidades. Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. E ainda, dependendo da mantenedora, se governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes e com condicionantes diversos (MOROSINI, 2000)

complexas, assim como o próprio sistema de educação superior brasileiro. Se o cenário descortinado possui esta complexidade, dele decorre uma base para a política de formação de professores na educação superior com formato indireto, onde o governo determina os parâmetros de qualidade institucional, ficando a cargo das Instituições de Ensino Superior selecionar e desenvolver políticas de formação locais orientadas por estes preceitos (MOROSINI, 2000).

Numa relação Estado/Universidade em que o governo não estabelece normas diretas de capacitação didática do docente, ao mesmo tempo em que advoga a formação continuada do docente universitário aos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, respaldamos que a atividade prioritária da maioria destes programas no país possui foco prioritário na pesquisa. Nessa perspectiva, o ensino e a formação de professores têm figurado historicamente no segundo escalão.

Embora não seja uma reflexão específica deste estudo, outra questão interessante a ponderar é a atual ênfase na aprendizagem, tão em moda nos currículos de formação inicial, a qual inevitavelmente desloca para segundo plano o ensino e o próprio trabalho do professor, incluindo sua formação, estimulando a volatilidade e a incerteza que acabam por roubar a dignidade do trabalho e do trabalhador (VEIGA NETO, 2020; BIESTA, 2013).

Neste complexo cenário, a formação continuada do professor universitário fica assim, indefinida a partir dos aspectos legais que a institui, ao mesmo tempo guardando uma relação muito próxima com os cursos de capacitação em pós-graduação, especialmente condicionados aos programas *stricto-sensu*. Sabemos que estes programas são organizados em grande parte a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento, além da evidente capacitação para a pesquisa, que conforme anunciado, se configura neste cenário como protagonista. Nestes programas são criados índices avaliativos que regulam e definem a qualidade desses cursos, sobretudo relacionados à produção acadêmico-científica.

Intensificada pelo novo Estado avaliativo, a qualificação do docente tem sido atrelada ao desempenho dos alunos na instituição, sendo medida em grande parte por avaliações de larga escala muitas vezes descontextualizadas e desconectadas dos reais objetivos educacionais que permeiam esta prática. Neste cenário, ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, num contexto que acaba por valorizar a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas e de ascendência moderna, associadas a um ascendente produtivismo acadêmico.

Nesta perspectiva que concebe docência como atividade científica, ocorre uma tendência de aproximação ao conceito de que basta o domínio do conhecimento específico e/ou instrumental para que o ensino seja qualificado. Em muitas realidades, esta premissa tem se configurando como a própria cultura profissional (CUNHA, 2000).

Neste complexo emaranhado, talvez seja prudente refletir sobre a possibilidade de superação do perfil atado ao pensamento moderno, o qual vincula a formação do docente universitário apenas com as atividades da pesquisa universal, objetiva e neutra, e refletir sobre as duas camadas subalternizadas pelo tempo, pensando o ensino e a própria pesquisa como mediador da formação do professor universitário, compreendendo a docência num plano mais amplificado.

Torna-se premente ainda reconhecer a própria docência como espaço de constituição dos processos identitários dos docentes, num movimento onde a subjetividade e a diferença assumam o foco, ao mesmo tempo considerando um lugar/tempo em que as experiências ocupem o protagonismo das ações reflexivas e as narrativas em profundidade se constituam mecanismos de emancipação, erudição e apreensão da realidade. Tendo em vista as contribuições dos autores destacados aqui, defendemos o postulado que a pesquisa narrativa possa se constituir em um dos apontamentos nesta direção.

A CONSTITUIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

O conceito para ‘identidade’ é muito complexo e pouco compreendido na ciência social, embora seja elemento de crescente estudo. DUBAR (2009) atesta que a noção de identidade é “polimorfa e bulímica” e se encontra em dois tipos de posição: as chamadas essencialistas e as nominalistas, as quais se encontram em oposição. Segundo este autor, ontologicamente a identidade essencialista parte da crença em “essências”, em realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais, uma espécie de pertencimento *a priori*. E ainda:

“O essencialismo postula que essas categorias têm uma existência real: são essas essências que garantem a permanência dos seres, de sua *mesmidade* que se torna, assim, definida de maneira definitiva. A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo à sua essência (DUBAR, 2009, p. 12 – grifo do autor).

A identidade nominalista, por sua vez baseia-se na máxima de Heráclito segundo a qual “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”, absorvendo a ideia de fluidez, de movimento, do fato de não existir essências eternas. Segundo DUBAR (2009), são modos de identificação variáveis:

A posição “nominalista”, que também se pode chamar de “existencialista” (não essências, mas existências contingentes), recusa a considerar que existem pertencimentos “essenciais” (em si) e, portanto, diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos. O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações e categorias diversas que dependem do contexto (p. 14)

A segunda perspectiva é assumida por este autor, que define identidade como:

[...] não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade da diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009, p. 13)

O mesmo autor afirma existir um movimento de passagem de um modo de identificação a outro, o que passa por uma identidade cultural. Segundo ele, são processos históricos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação.

Na linha deste raciocínio, dentre as discussões emergentes, existe a teoria de que as identidades modernas estão entrando em colapso. Para estas teorias, este colapso advém de uma mudança estrutural que vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, as quais têm fragmentado o horizonte cultural de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

As discussões sobre as concepções de identidades têm sido marcadas por vários fatores, como a própria globalização e seus impactos sobre a identidade cultural, a releitura das teorias marxistas, a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud, os estudos sobre linguagem de Ferdinand Saussure, a genealogia do sujeito moderno estudada por Michel Foucault e o impacto do movimento feminista (HALL, 2020). Estes estudos provocaram deslocamentos na concepção do sujeito moderno, anteriormente vista como fixa, estável, racional e centrada, a qual dá lugar a uma concepção de sujeito social, cultural, relacional e interativo.

Neste movimento, ocorre a chamada crise de identidade, pois tal deslocamento coloca em xeque as concepções de identidade como algo fixo e imutável, advogando em favor de uma perspectiva de identidade descentrada, variável, contraditória, em permanente transformação (HALL, 2020). A este respeito, atesta:

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2020, p. 10)

O autor afirma ainda que as sociedades não são um todo unificado, mas caracterizadas pela “diferença” e atravessadas por diferentes antagonismos sociais que produzem diferentes identidades, sendo constantemente deslocadas por forças fora de si mesmas.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2020, p. 12)

Esta mobilidade de deslocamento das identidades marcada pelo movimento permanente e pela fluidez que lembra o pensamento de Heráclito, estabelece o que concebemos neste estudo como “processos identitários”, resultado de identificações contingentes, variáveis e fluídas (BAUMAN, 2005). Uma vez que os processos identitários são movimentos permanentes de significação e ressignificação que envolve todas as camadas sociais, para atender à demanda educativa atual, bem como ao desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, se torna necessária a reconsideração do modelo centrado na concepção moderna e tradicional de ensino e formação.

Nesses termos, corroboramos com os autores consultados ao concebermos uma prática educativa para além dos valores da escola moderna e da neutralidade e objetividade inerente a este processo. Assim, comungamos com Dubar acerca da identidade nominalista que percebe a existência como contingência, ao mesmo tempo com a perspectiva de identidade descentrada de Hall, pactuadas na fluidez de Bauman.

Partindo do exposto, inevitavelmente nos acercamos de uma abordagem relacional, cujos processos de ensino e pesquisa sejam aproximados e interrelacionados, assim como as relações entre os envolvidos. Esta dialética relacional por sua vez nos associa à subjetividade e à valorização das experiências vividas, externadas e refletidas a partir das narrativas

tridimensionais tão necessárias para alcançar as histórias de vida dos implicados e ressignificar suas experiências. Experiências que, refletidas e (res)significadas, se sustentam como a própria base epistemológica segundo a qual a pesquisa narrativa se alicerça.

A PESQUISA NARRATIVA E A (RES) SIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES

O empenho pela pesquisa narrativa ocorreu a partir de um descontentamento com as abordagens positivistas, típicas da modernidade.² Barcelos (2020) afiança que somos narradores e contadores de história por natureza; como seres humanos, possuímos uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, que nos fazem ser quem somos, pois nos constituímos a partir dessas histórias. Os professores são indivíduos condutores de histórias que necessitam ser contadas em forma de investigação e compreensão do fazer docente (MELLO, 2020).

No processo educativo, o universo simbólico da existência humana é expresso de tal maneira, que cada indivíduo vai constituindo seu modo de ser e pensar o mundo a partir de suas experiências que, ao serem contadas, se cristalizam no imaginário coletivo e nos proporcionam oportunidades de reflexão e aprendizagem. Estas experiências vão historicamente produzindo sentidos e significados nos diferentes contextos simbólicos através da reflexividade crítica sobre a prática, num processo que reconstrói permanentemente as identidades pessoais (MARIANI, 2016).

Nesse entendimento, o estudo das experiências é visto como história e a pesquisa narrativa como uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência como fenômeno estudado com vínculo a uma base epistemológica com centralidade na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (CONNELLY e CLANDININ, 2015).

Desse modo, seja no contexto de uma pesquisa ou num processo de ensino que abre possibilidade para o narrar de experiências, a investigação narrativa abre possibilidade do

² Segundo Barcelos (2020), as narrativas refletem questões próprias da pós-modernidade, tais como conceitos do eu, da individualidade e subjetividade, além de ser um recurso para as pessoas na construção de seus processos identitários.

docente/pesquisador se posicionar mais próximo do participante da aula/pesquisa e tornar mais verídica e profunda as relações de investigação e reflexão sobre a experiência que acontece narrativamente (CONTRERAS DOMINGO, QUILES-FERNÁNDEZ e SANTÍN, 2019). Considerando este processo, a atuação do professor/pesquisador deve transitar entre pesquisador-observador a pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade na composição dos textos de pesquisa (BARCELOS, 2020).

A pesquisa narrativa é demarcada por uma tridimensionalidade: temporalidade, sociabilidade e lugar. Sendo a experiência percebida como um contínuo experiencial, as experiências passadas e o desejo de futuras experiências, assim como os aspectos pessoais e sociais e o contexto da pesquisa representam um permanente devir. Isto requer dos imbricados nesta relação uma maior abertura ao diálogo e um olhar para aspectos subjetivos invisibilizados, num processo que favorece a reflexão sobre a ação e a consequente possibilidade de significância das identidades dos envolvidos. No contexto educacional, as narrativas permitem uma maior compreensão sobre as relações subjetivas, dialógicas e dialéticas dos contextos investigados, de modo a (res)significar os processos identitários dos envolvidos, após o qual todos saem modificados (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016).

ANÁLISES ENTRECruzADAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado no início deste texto, tivemos como propósito abordar uma tríade que envolve a Pedagogia Universitária e a formação continuada de professores, o desenvolvimento de seus processos identitários e a pesquisa narrativa; e neste panorama, os determinantes das políticas de formação instituídas e suas articulações na configuração da professoralidade docente na educação superior, com suporte nos autores selecionados.

A partir do exposto, e alicerçados nas leituras realizadas, depreendemos que as políticas de formação instituídas para a formação continuada na educação superior ainda são insipientes e obscuras; militam em última instância na direção dos interesses das agências internacionais e seus interesses, contribuindo em grande medida para a perpetuação de uma formação e prática de ensino nos moldes do positivismo, herança da modernidade.

A universidade, por sua vez, condicionada e limitada por estes determinantes pouco tem conseguido fazer no sentido de confrontar esta perspectiva, salvo em alguns exemplos pontuais. Absorta nesta lógica, pouco tem investido na institucionalização da formação continuada de seus docentes e na ressignificação de suas práticas, salvo nas condições de sua obrigatoriedade,

como por exemplo para validação dos estágios probatórios de docentes ingressantes. Nesta compreensão, tem prolongado a dualidade teoria/prática e ensino/pesquisa e contribuído para a lógica tradicional.

Os professores universitários, oriundos deste cenário e mergulhados nesta trama, tendem a valorizar esta dicotomia, mantendo a prevalência de uma cultura profissional em que se entende o espaço da cátedra como um espaço inviolável em nome da autonomia profissional e pouco investindo em processos de investigação sobre o ensino e a aprendizagem, e neste plano comodamente reconhecendo suas identidades como fixas e imutáveis. Neste espectro, o papel da experiência se configura apenas como reproduzidor das práticas que deram certo em outro tempo/espaço.

Tendo em vista que as histórias que contamos, ouvimos e lemos afetam a maneira como ensinamos, aprendemos e vivemos, as reflexões oportunizadas neste estudo constituem possibilidades de espaço/tempo formativo por suscitar, a partir da reflexão sobre a problemática em questão, uma análise sobre as identidades cristalizadas. Direta e/ou indiretamente tem o potencial de (res)significar nossos processos identitários, no tempo presente ou como prospecção de futuro, com base na reverberação das experiências vivenciadas em outros espaços/tempo e outras histórias, individuais e/ou coletivas que cingem valores próprios ou culturais.

O simples reconhecimento de nossos processos identitários como transitórios pode representar um caminho inicial a trilhar, onde a pesquisa narrativa potencialmente se constitua uma orientação, permitindo um olhar introspectivo e a reflexão sobre as experiências que ocorrem narrativamente no espaço tridimensional da existência humana.

Não se configura inabitual perceber a continuidade e a naturalização do paradigma artesanal no exercício da docência no ensino superior, cristalizando esta prática nos moldes da centralidade, objetividade, da neutralidade e da universalidade, à semelhança das orientações preconizadas pelas políticas atuais de formação, das quais a base comum curricular figura como protagonista.

Quiçá amparados na cômoda noção de identidades fixas da posição essencialista descrita por Dubar (2009), em grande medida se perpetua a reprodução de histórias como se delas não fizessemos parte; como se fosse possível nosso alijamento das histórias e das experiências que borbulham e saltam aos olhos nos cotidianos que espelham cenários de ensino e formação, em

grande parte desconsideradas em suas singularidades e subjetividades. Neste entendimento, Contreras Domingo (2016, p. 14) nos esclarece que:

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura³.

Hoje, o espaço/tempo da academia e da sociedade é distinto, assim como o são as características e significações do tempo presente dos envolvidos. Este novo tempo/espaço requer de nós, educadores do tempo presente, mais coragem e ousadia, sobretudo no comprometimento com ações de ensino, pesquisa e formação, captado como indissociáveis, onde as dimensões pessoais, docentes e relacionais sejam valorizadas no contexto do caráter subjetivo e da dialética relacional presente no ambiente educativo e nos cenários de desenvolvimento profissional docente. Isto exige um repensar permanente na ressonância pedagógica que articula formação para a docência, ensino e pesquisa em qualquer nível de ensino.

Para isso, temos que submergir; fazer nosso mergulho; precisamos não apenas olhar para frente, para a realidade que se mostra contraditória a cada dia, reconhecendo-a como tal, mas também e principalmente olhar para dentro de nossas próprias fragilidades, medos e significações e de nossas concepções cristalizadas pelo tempo, buscando uma permanente (res)significação. Recomenda-se o exercício da reflexão e o reconhecimento de nossos processos identitários como fluídos e em permanente mutação. Inevitável se faz lembrar que, como formador de formadores (no caso das licenciaturas) constituímos através de nossas histórias o espelho que produz nosso próprio reflexo no presente, projetando-se num futuro de possibilidades que reconhece a tridimensionalidade da pesquisa narrativa.

Apesar das limitações evidentes, constatamos a iminente necessidade de maior investimento no estudo acerca dos processos de desenvolvimento profissional do docente na

³ Nossa ação educacional, como serviço humano, pode ter a origem a partir da experiência, se prestarmos atenção ao que acontece conosco, quando elaboramos e expressamos baseado no que vivemos, ou seja, como uma narrativa. Mas, como forma de investigação, seu propósito não se esgota no registro narrativo, visto que busca tornar visíveis e pensáveis as questões educativas que, através do narrar nos são reveladas. Porque, em grande medida, o conhecimento pedagógico de que precisamos como educadores é um saber que pode vincular-se ao vivido, que possa nascer da experiência, para poder retornar ao que vivemos com mais sensibilidade, consciência e abertura. (Tradução livre pelo autor)

educação superior, pois é no mínimo paradoxal o fato de que, apesar de atribuir-se à academia a responsabilidade de produção e construção do conhecimento que sustenta o ato de ensinar, decorrente em parte de uma formação docente devidamente eficaz, ele próprio não seja valorizado no seu seio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L.P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, 11(4) p. 77-91, 2013

ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021.

ANTUNES, R. **O Privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho)

BARCELOS, A.M.F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R.C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo : Pimenta Cultural, 2020

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERALDO, T.M.L.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n. 26, p.75-91, jul./dez. 2007

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano [recurso eletrônico]. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013

BORGES, M.C.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: História, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul.2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2015

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2019

CARVALHO, C.H.A. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007

CASAGRANDE, A.L. Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, Inhumas, vol.12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação

CLANDININ D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa.** 2ª Ed. Ver. Uberlândia : EdUFU, 2015

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de Experiencia, en busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016

CONTRERAS DOMINGO, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E.; SANTÍN, A.P. Uma pedagogía narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes**, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, **0** , **58-75**. Año **2019**

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação.** São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2009

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto : Porto Editora, 1999

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2020

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo : Cortez, 2009

ISAIA, S.M.A.; Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In: MOROSINI, M.C. (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

LEITE, D. Verbetes gerais. *In: Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Vol. 2.* Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 13, n. 1. janeiro de 2019

MANTOVANI, I.C.A.; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, v.1, p.136-148, out/dez. 2015

MARIANI, F. **Os processos formativos de licenciandos em Física do IFMT: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar.** Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In: GOMES JUNIOR, R.C.(org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.* São Paulo : Pimenta Cultural, 2020

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D.J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica,* Salvador, v.01, n.03, p.565-583, set./dez. 2016

MOROSINI, M.C.; Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In: _____.* (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

MOROSINI, M.C.; MENTGES, M.J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. *ETD- Educação Temática Digital,* Campinas, v.22 n.3 p. 632-650 jul./set. 2020

PAVÃO, A.C.; CASTRO, C.R. A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. *In: MELLO, I.C. (Org.) A formação docente para o Ensino Superior.* [recurso eletrônico] Cuiabá : EdUFMT. Editora Sustentável, 2016

PENSIN, D.P. **Formação continuada de docentes da educação superior: problematizando práticas na perspectiva da inovação pedagógica.** Florianópolis, ANPED SUL, 2014

SARAMAGO, G.; LOPES, E.M.C.; CARVALHO, V.A. Saberes profissionais do docente universitário. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.23, m.01, p.70-88, jan./jun. 2016

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 30 - n. 2, p. 11-26, 2005

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006

SILVA JR.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas : Editora Alínea, 2006

SILVA, L.L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p.113-126, jan./mar. 2017

SHIROMA, E.O. Experiências coletivas de pesquisa em políticas educacionais: possibilidades para uma melhor intervenção na realidade concretas. Entrevista concedida a Fernando Santos em 23 de junho de 2020. Barra do Garças, **Revista Panorâmica**, Edição Especial vol. 1, 2021

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais – Brasília : UNESCO Brasil, SESU, 2003

VEIGA-NETO, A. Prática pedagógica e currículo: os desafios dos contextos emergentes. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020

ZAMORA, M.A.M.; LESSA, B.S. “O que sobrou do céu”: trabalho e precarização no capitalismo neoliberal. **X Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Fortaleza, 2019