

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WELLINGTON MACHADO LUCENA

SOBRE AS ARTES DE INVENTAR O CURRÍCULO: OS USOS
COTIDIANOS PELOS SUJEITOS PRATICANTES DA PROPOSTA
CURRICULAR DE UM CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

VITÓRIA - ES
2011

WELLINGTON MACHADO LUCENA

SOBRE AS ARTES DE INVENTAR O CURRÍCULO: OS USOS
COTIDIANOS PELOS SUJEITOS PRATICANTES DA PROPOSTA
CURRICULAR DE UM CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação
(PPGE) da Universidade Federal do Espírito
Santo (UFES), como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo.

VITÓRIA - ES

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L935s Lucena, Wellington Machado, 1976-
Sobre as artes de inventar o currículo : os usos cotidianos
pelos sujeitos praticantes da proposta curricular de um curso
superior de administração / Wellington Machado Lucena. – 2011.
136 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Administração. 3. Ensino superior. I.
Ferraço, Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WELLINGTON MACHADO LUCENA

**SOBRE AS ARTES DE INVENTAR O CURRÍCULO: OS
USOS COTIDIANOS PELOS SUJEITOS
PRATICANTES DA PROPOSTA CURRICULAR DE UM
CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora-Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Carmen Lúcia Vidal Perez
Universidade Federal Fluminense

*A vida me ensinou que não há vitória
sem desafios, obrigado a todos que me
colocaram desafios. Obrigado
principalmente aqueles que me
acompanharam neste desafio e aqueles
que me fizeram assim, vitoriosos!
Obrigado minha querida e amada
esposa Ketter Caliri e aos meus pais
Wlisses e Glorinha. Vocês são parte de
tudo isso.*

AGRADECIMENTOS

Difícil é.... A quem devo agradecer primeiro?

A luz maior, o sentido da vida. Agradeço a Deus pela força e companhia nos momentos solitários da quase desistência, desespero, ansiedade e motivação para seguir em frente.

Ao professor Carlos Eduardo Ferraço pela dedicação que supera o trabalho de um professor, de um orientador. Obrigado pelas conversas, pelos encontros, pelas dicas, incentivo e principalmente pelos ensinamentos acadêmicos durante a orientação deste trabalho.

Agradeço a professora Carmen Lúcia Vidal Pérez por ter aceitado o convite de participar da minha banca de defesa desta dissertação.

Também pelos ensinamentos acadêmicos e bons encontros, agradeço às professoras Janete Magalhães Carvalho, Martha Tristão e Regina Helena Simões. É uma honra tê-las em minha comunidade de afetos.

Agradeço de forma especial a minha grande amiga, Sônia Maria da Costa Barreto, acadêmica notável, incentivadora, me fez enxergar além do improvável. Obrigado Soninha, você fez a diferença neste momento.

Agradeço muito aos companheiros desta empreitada: Adriana Pionttkovsky (companheira de orientação), Daniele Pionttkovsky (irmã da companheira e minha irmã também), Regina Lopes Gomes (co-orientadora, amiga, irmã), Sandra Machado (pessoa incrível), Kézia Nunes (pessoa internacional), Ariadna (colega da turma 23 que se tornou amiga), Larissa, Izaionara, Inês, aos amigos Alex Braga e Alex Rodrigues, Rogério Drago, amigos do Nupec e tantos outros que estiveram junto comigo nas horas alegres e sofríveis da escrita deste texto.

Obrigado aos colegas professores da instituição de ensino onde realizei a pesquisa, pela dedicação, boa vontade, pelas narrativas. Pela disponibilidade e prontidão para conversar sobre as redes tecidas no nosso cotidiano.

Ketter Caliari, Marisa Lopes e Luiz Claudio, coordenadoras e gerente acadêmico do curso de Administração da IES onde trabalho por ter compreendido e autorizado minhas ausências, ora para estar no PPGE, ora para me deslocar para eventos e atividades que foram importantes para me ajudar na escrita da dissertação.

A Ketter Caliari por ter me ouvido, por ter me agüentado chato e birrento em meios aos textos e livros. E por tantas vezes compreender a necessidade de ter meus momentos de solidão.

Aos funcionários do PPGE/CE/UFES, pela compreensão de tantas solicitações e correções. Principalmente a Gê, que sempre esteve a disposição para nos atender com um belo e grande sorriso estampado no rosto.

Ao Lopes pelos empréstimos e créditos de livros que tanto me ajudaram e me acompanharam.

Aos meus amigos e familiares.

Enfim! Obrigado à todos pela companhia, ensinamentos, incentivos, brincadeiras, piadas, puxões de orelha, pelos empréstimos de livros, pelas cópias dos textos, pela paciência, obrigado.....!!

*Paixão entre
leitura
que se faz
escrita
que se faz
leitura
uma empurrando
a outra
uma inquietando
a outra apaixonando
uma a outra.*

Interminavelmente.

(Jorge Larrosa, 2003)

RESUMO

Nos *espaçotempos* da realização da pesquisa foi possível problematizar a partir dos *usos* realizados pelos sujeitos praticantes do curso de Administração, a tentativa de romper com as prescrições instituídas pelo sistema organizacional ao qual estão inseridos e que de alguma forma despotencializam as práticas docentes instituindo um lugar de domínio, regulação e imposição das práticas. A pesquisa foi realizada com docentes do Curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Estado Espírito Santo, na Região Metropolitana de Vitória, no período compreendido entre 2009 e 2011. Buscando observar as práticas e as *burlas*, optamos em assumir a possibilidade de se trabalhar com a noção de currículos em redes, compartilhando com a da idéia de que as práticas cotidianas acontecem nas relações entre os sujeitos praticantes, entre docentes, alunos, coordenadores e instituição. Para problematizar com as redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas no curso, optamos por usar a metodologia com os cotidianos, tendo Certeau como autor central, que possibilitou um entendimento do que se passa no *espaçotempo* da IES onde foi realizada a pesquisa. Nesse sentido foi possível compreendermos que os acordos e negociações entre/com os sujeitos praticantes é que potencializam a rede de conhecimentos. Tendo o currículo escolar, como redes de conversações e ações complexas. Conclui-se que a despeito da estrutura privilegiar um dado *lugar* de produção e elaboração de propostas curriculares pela direção da organização, há toda uma rede de conversas práticas, trocas de informações e etc. sendo tecida no anonimato do cotidiano. Seria interessante se essas práticas ordinárias pudessem ser levadas em conta por aqueles que elaboram a proposta.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano. Administração. Ensino Superior.

ABSTRACT

In the spaces times of the achievement of the research was possible complicate from the uses carried out by the practising subjects of the Course of Administration, the attempt of break with the prescriptions instituted by the organizational system to which are inserted and that of some forms diminish the educational practices instituting a place of domain, regulation and imposition of the practices. To research was carried out with educational of the Course of Administration of an Institution of Higher Education (IHE) in the State Espirito Santo, in the Victory Metropolitan Region, in the period understood between 2009 and 2011. Seeking observe the practices and you mock them, we opt in assume the possibility of itself work with the notion of curriculums in nets, sharing with the of the idea of that the quotidian practices happen in the relations between the practising subjects, between educational, students, coordinating and institution. For it complicate with the nets of you will know, you will do and powers that are woven in the course, we opt for use the methodology with the quotidian, having Certeau as central author, that enabled an understanding than is passed in the spaces times of the IHE where was carried out research. In that sense was possible we will understand that the agreements and negotiations come in/with the practising subjects is that boost the net of knowledge. Having the school curriculum, as nets of conversations and complex actions. I concluded that despite the structure privilege a given place of output and elaboration of curricular proposals by the direction of the organization, there is all a net of practical conversations, change of information and etc. being fabric in the anonymity of the quotidian one. It would be interesting itself those ordinary practices could be taken into account by those that elaborate the proposal.

Keywords: Curriculum. Quotidian. Administration. Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos oferecidos pela Andromeda.....	35
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CFA – Conselho Federal de Administração

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRA – Conselho Regional de Administração

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU – Diário Oficial da União

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SIA – Sistema de Informações Acadêmicas

SESU – Secretaria de Educação Superior

SGC – Sistema de Gestão do Conhecimento

NDE – Núcleo Docente Estruturante

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PTP – Programa de Treinamento Profissional

SUMÁRIO

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA: MEUS PERCURSOS NO CAMPO	3
2. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS REALIZADOS NA PESQUISA ...	16
3. CONTEXTUALIZANDO OS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DA PRODUÇÃO DE DADOS.	34
3.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE CRIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	34
3.2 SOBRE O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA IES PESQUISADA	39
3.3 SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR.....	47
3.4 SOBRE PROJETOS REALIZADOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR.....	49
3.4.1 projeto integrado: foco na interdisciplinaridade	50
3.4.2 atividade estruturada: foco na prática.....	55
4. SOBRE A PERSPECTIVA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DEFENDIDA NO CAMPO DO CURRÍCULO E NA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	62
4.1 SOBRE ALGUMAS DISCUSSÕES DAS NOÇÕES DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CAMPO DO CURRÍCULO.....	62
4.2 A ATUAL ÊNFASE DA PROPOSTA CURRICULAR POR HABILIDADE E COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E EM PARTICULAR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	64
4.3 O ENFOQUE DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA IES PESQUISADA.....	76
5. AMPLIANDO NOSSA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO COMO TENTATIVA DE POTENCIALIZAR OUTRAS REDES DE SABERES, FAZERES E PODERES NA IES PESQUISADA.....	90

5.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO: SOBRE ETIMOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS	90
5.2 NOSSA APOSTA NA POTÊNCIA DAS TÁTICAS E DAS ESTRATÉGIAS, DOS BONS ENCONTROS PARA/NA REALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO REDES DE CONVERSÇÕES	99
6. TENTANDO CONCLUIR, SEM PRETENDER FECHAR, NOSSAS CONVERSAS: OUTROS FRAGMENTOS DOS CURRICULOS TECIDOS COMO REDES DE CONVERSÇÕES COM OS COTIDIANOS DO CURSO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO.....	110
7. REFERÊNCIAS.....	121

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA: MEUS PERCURSOS NO CAMPO

Trago aqui um pouco da minha¹ história enquanto *sujeito praticante* (Certeau, 2008) dos cotidianos escolares e meus percursos até o programa de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo. Minha experiência enquanto docente teve início em 1996 no Colégio Passionista e no Colégio Issac Newton, lecionando a disciplina informática educacional para as turmas de 5ª a 8ª séries, e posteriormente, já em 1998 ainda no Colégio Passionista e no Colégio Nacional, passei a atuar nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. A opção por atuar com a disciplina de informática no ensino fundamental e posteriormente no ensino médio, se deu, por estar trabalhando em uma escola de informática onde anteriormente havia realizado cursos de qualificação nesta área. Através de um programa de seleção interno ao qual participei e sendo aprovado, pude optar por trabalhar em escolas ou em cursos de informática. Dessa forma então fiz a opção de atuar em escolas por achar desafiador estar em sala de aula no papel de professor, inserido no sistema escolar que sempre me encantou enquanto aluno. Naquele momento era tudo novo, me via do outro lado da sala, antes aluno e depois professor, quanta responsabilidade! Era essa a minha maior preocupação, a responsabilidade de estar à frente de uma turma “ensinando”, “transferindo” meus conhecimentos, pelo menos essa era a visão que tinha do papel de professor, assim os anos foram passando e eu ia me envolvendo cada vez mais com a atividade docente.

Com a experiência obtida no ensino médio e no ensino fundamental, passei a lecionar também em cursos técnicos de formação profissional. A minha entrada no ensino técnico foi parecida com o que ocorreu no ensino fundamental e médio. Após fazer um curso profissionalizante em Marketing em uma escola técnica localizada na Grande Vitória, fui convidado por esta escola para atuar como docente no ensino técnico pelo fato de ter sido aluno destaque no curso. Foi então em 1999 já cursando o bacharelado em Administração que fui contratado como professor da

¹ Opto pela escrita em primeira pessoa pois é preciso assumir a escrita para além da imparcialidade colocada, fruto da modernidade que trata a pesquisa com rigor e frieza que distancia o sujeito do seu texto.

Escola Contec que na época atuava como escola de cursos profissionalizantes nas áreas de Gestão, Informática e Arquitetura.

Agora percebia que os objetivos dos alunos eram outros, diferentes daqueles que encontrei na educação básica, agora encontrava com um grupo de jovens que estava em busca de uma profissão e para mim isso soava como uma responsabilidade ainda maior, ou seja, proporcionar aqueles jovens um conhecimento que fosse capaz de inseri-los no mercado de trabalho. Eram cursos da área de gestão que tinham como objetivo formar técnicos para atuarem como profissionais de processamento de dados, administração e marketing. Os cursos possuíam uma modelagem curricular estritamente técnica e prática, as disciplinas que constituíam suas estruturas curriculares eram constantemente atualizadas pela instituição a fim de atenderem as exigências das empresas que possivelmente se interessariam por esta mão-de-obra que estava se formando.

Ao tentar entender como, na minha área específica de trabalho, isto é, na administração, a questão da relação entre formação e mercado de trabalho vem sendo abordada, pude observar que os conhecimentos necessários ao atendimento às exigências do mercado de trabalho são tratados em algumas pesquisas que se dedicaram a estudar a relação formação e mercado de trabalho, dentre estas pesquisas podemos citar e tomar como referência as pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Administração (CFA) que tem como objetivo descrever as características predominantes na identidade do administrador e relacioná-las com as demandas do mercado de trabalho. Essas pesquisas que tiveram início em 1994 e até o momento teve sua última publicação em 2006, foram realizadas pelo CFA junto com os Conselhos Regionais de Administração (CRAs) e em parceria com a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), permitindo explorar aspectos relativos ao perfil, à formação, à identidade e às perspectivas profissionais do Administrador (CFA, 2006). Os resultados das pesquisas têm dado pistas às Instituições de Ensino Superior (IES) na construção de suas matrizes curriculares na tentativa de formar administradores a partir de um “conjunto de competências”, dentro de uma visão mercantilista e tecnicista de competências na visão pós-industrial, que possa atender às organizações quanto às exigências de uma mão-de-obra especializada.

Em particular, a pesquisa realizada e publicada pelo CFA em 2006 relatou que a formação do Administrador foi avaliada pelas IES como fortemente acadêmica e com o perfil voltado a uma boa atuação profissional no ambiente organizacional; os docentes ouvidos pela pesquisa relataram que há a necessidade de uma mudança na matriz curricular dos cursos de administração nas universidades brasileiras. Os gestores das empresas pesquisadas descreveram a falta de conhecimento dos recém-formados com a realidade organizacional (CFA, 2006).

Para Barros e Petinelli-Souza (2010, p. 380),

Há uma proliferação dos cursos de administração em resposta à necessidade por parte de empresas de mão-de-obra capacitada e formada para atender a exigências sempre cambiantes. Cabe lembrar que parte do público-alvo dos cursos é composta por aqueles que possuem negócios ou que pretendem empreendê-los.

A relação formação e mercado de trabalho são forte no discurso docente da área de Administração e pôde ser percebida na realização da pesquisa que gerou esta dissertação quando do relato de uma professora.

Acredito que o currículo poderia haver uma integração maior entre o que é visto em sala de aula e o mercado de trabalho, é preciso um estudo aprofundado das necessidades atuais do mercado, pesquisar o que querem as empresas, que tipo de profissional estão buscando. Acho que desta forma poderemos contribuir melhor para essas empresas que futuramente estarão empregando nossos alunos. (**Adara**, psicóloga, professora do curso de Administração da IES pesquisada).

No decorrer do texto traremos diferentes fragmentos das conversas realizadas com a intenção de evidenciar a complexidades dos *usos* que são feitos pelos educadores da proposta curricular do curso.

A professora Adara² é formada em Psicologia e atua no curso de Administração da IES pesquisada há 6 anos lecionando as disciplinas voltadas às questões

² Na apresentação das professoras e professores durante a escrita da dissertação opto por não enunciá-los pelos seus nomes originais, mas os denomino por nome de estrelas que compõem o nosso sistema solar.

comportamentais, tendo o seu trabalho focado no desenvolvimento de habilidades pessoais e atitudes nos futuros administradores. Ainda segundo a professora Adara, as suas práticas envolvem dinâmicas de sala de aula, estudos de caso, jogos de simulação, dentre outras atividades que, na tentativa de simular o ambiente organizacional, colocam os alunos e alunas em um estado próximo à dinâmica das organizações.

O meu encontro com a professora se deu no momento em que a docente estava preparando um material para trabalhar com a turma que iria lecionar naquele dia. Chamou-me a atenção, e por isso propus uma conversa, o material que a professora preparava. Além dos textos havia pequenos cartões onde seriam inseridos os nomes dos alunos e alunas e alguns textos que descreviam trechos de situações corriqueiras nas organizações. Ao questionar a finalidade do material, a professora relatou a dinâmica que faria com a turma e que tinha a proposta de contextualizar o conteúdo que seria desenvolvido no dia. Segue o relato da professora Adara.

Primeiro eu vou dividir a turma em grupo para realizar a dinâmica, cada aluno vai colocar o seu nome no cartão como forma de identificá-lo para o grupo. Depois vou sortear alguns alunos para fazerem a vez do gestor e outros para fazerem a vez do empregado. Cada grupo vai receber um texto que descreve uma situação real ocorrida em uma empresa, busquei essas situações em revistas especializadas em empresas e negócios. Os alunos terão que apresentar soluções encenando o fato, desta forma acredito que esteja formando um administrador preparado para enfrentar o dia-a-dia das organizações. Não encaro isso como um treino, mas sim como um preparo, um entendimento do que acontece de verdade na empresa. [...] bom agora deixa eu ir que a aula vai começar. (Relato da professora **Adara**).

Para Nicolini (2003) a formação do administrador se aproxima do sistema de produção de uma fábrica. Segundo o autor “as escolas recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador)” (NICOLINI, 2003, p. 48). Ao comparar a formação dos bacharéis em administração com uma fábrica o autor nos convida a problematizar a respeito de como as IES brasileiras têm pensado a matriz curricular dos seus cursos em função da exigência do mercado.

Barros e Petinelli-Souza (2010, p. 377) afirmam que “Os cursos de administração suprem parte dessas exigências, ajudando a moldar pessoas para terem mais comprometimento, dedicação, produtividade e flexibilidade”. Consideram que o comprometimento, a dedicação, a produtividade e a flexibilidade são definidas pelas organizações privadas em busca de maiores ganhos, maior competitividade e menos custos.

As autoras citam Stroobants (2006) trazendo a sua discussão em relação a maneira como os cursos são estabelecidos no contexto da educação para expor como as IES pensam seus cursos.

[...] os cursos são estabelecidos por meio de seus programas, constituindo uma lista de matérias e conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Os objetivos assumiram a primazia ou até mesmo suplantaram os conteúdos do curso, de modo que se torna necessário enunciar as competências que são esperadas que os já “formados” tenham domínio (Barros e Petinelli-Souza, 2010, p. 378)

Pensar a respeito da organização do curso no contexto da formação dos administradores me fez enquanto docente, em diversos momentos, refletir sobre as questões referentes ao cotidiano das minhas práticas, questionando o programa do curso, as interações entre professores, as interações entre professores e alunos, e ainda, as interações entre alunos e alunos. Algo me incomodava naquele momento. Sentia necessidade de buscar respostas para um conjunto de perguntas que me acompanhavam diariamente. Mas percebia também que não havia respostas para tudo. O entendimento sobre as práticas, sobre os métodos e sobre a organização curricular, se dava pela troca de experiências nos encontros diários, nas reuniões pedagógicas, na sala de aula, nos processos formativos. Como sugere Alves (2002):

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (ALVES; GARCIA, 2002, p. 89).

Desta forma, então, percebi que a minha atuação docente dava conta de uma formação diária e contínua, ao mesmo tempo em que ia formando era também formado. Enquanto questionava minhas práticas eu era conduzindo a uma nova criação, a outra prática, a um novo uso dos mesmos e de outros artefatos³ que estavam a minha disposição. Para Alves (2008, p. 15) “[...] existem modos de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos, diferentes daquele aprendido na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência.”

Enredando a minha atividade docente no ensino de informática educacional busquei outras atividades, me formei técnico em Marketing e posteriormente bacharel em Administração. Passei a atuar como professor de ensino superior lecionando em cursos de Administração. Iniciei minha atividade profissional atuando em uma empresa de tecnologia desenvolvendo programas empresariais, na mesma empresa além de atuar no desenvolvimento de programas treinava os usuários das empresas clientes no uso da ferramenta. Posteriormente atuei como instrutor de informática em cursos profissionais, depois como professor de tecnologia no ensino fundamental, médio e técnico profissionalizante. Ao iniciar o curso superior de Administração iniciei minha atuação no campo das organizações. Dentre os trabalhos que desenvolvi fui contratado para trabalhar em uma empresa de tecnologia educacional como gerente de marketing. A minha função era estabelecer contatos com escolas da rede privada, municipal e estadual a fim de vender softwares e serviços de ensino de informática. Novamente estava nas escolas, próximo as práticas e aos cotidianos das escolas. Depois de formado em Administração e de já ter realizado o curso de especialização em Gestão, comecei a lecionar em cursos superiores de Administração, motivo pelo qual decidi me candidatar ao Mestrado em Educação. Mesmo atuando como administrador em empresas próprias ou como empregado de outras organizações não abandonei a sala de aula.

³ Trago aqui como artefatos os documentos formais da instituição, o PPC, o PDI, o PPP, a matriz curricular dos cursos, os planos de ensino, os planos de aula, as ementas das disciplinas, também os textos utilizados nos momentos de formação pedagógica promovidos pela instituição.

Esse percurso me induziu ainda mais a problematizar⁴ sobre questões do campo educacional, lembrando os diversos momentos e encontros vividos que marcaram a minha trajetória. Após 16 anos de atuação docente hoje me vejo em busca de outras/novas reflexões, discussões e diálogos a respeito das atividades educativas e dos contextos formativos. Considero o “chão da escola” como o meu espaço⁵ de atuação e tessitura de diferentes redes de conhecimentos e, por ter uma formação profissional em Administração de Empresas, a aproximação com o campo da educação se dá em um contexto de contínua aprendizagem, formação e indagações.

Utilizando-me das palavras de Ferraço (2003), a busca por entender o que acontece no cotidiano, é, também, a busca por nós mesmos, o que somos como professores e o que fomos como alunos. Ouvir as narrativas que estão nos cotidianos é reviver nossas histórias, lembrar nossos bons momentos, assim como os momentos de frustração que, às vezes, nos deparamos por conta de diversos fatores que preferimos não lembrar.

A chegada ao ensino superior como professor trouxe em mim a vontade de querer saber mais a respeito da vida cotidiana deste espaço “fértil” e produtor de inúmeros conhecimentos. A motivação pela pesquisa com o cotidiano (FERRAÇO, 2003) se dá em buscar as práticas desenvolvidas pelos sujeitos a partir do que estamos, nesse momento, considerando como sendo o instituído, isto é, do currículo prescrito. Práticas que, a nosso ver dão outras cores ao formalismo que o caracteriza. Por querer pesquisar as práticas é que opto pela pesquisa com o cotidiano, pois dele também faço parte, me coloco como pesquisador e também como pesquisado. Sou

⁴ Estamos usando o termo a partir dos conceitos trazidos por Foucault. “Por problematização, ele não entende re-apresentação de um objeto que não existe, mas “o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento” (REVEL, 2005, P. 70).

⁵ Para Certeau, o entendimento de espaço é de um lugar praticado. “O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orienta, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2008. P. 202).

parte do cotidiano, sou sujeito praticante da proposta curricular em questão, estou também envolvido nas práticas de sua realização.

Identificando-me como sujeito praticante (CERTEAU, 2008) do cotidiano escolar, me colocando também na condição de sujeito envolvido e embrenhado nas redes cotidianas de *saberesfazeres*⁶, e nas tessituras das redes que vou me encontrando e envolvendo ainda com as discussões do cotidiano, dos *espaçotempos*, dos currículos e de tantas outras coisas que emergem como potência e ao mesmo tempo vão dando sentido aos novos e velhos encontros.

A busca pelo Mestrado em Educação se deu no momento em que estas indagações surgiam com o propósito de me constituir como um docente mais preparado em termos de formação para atuar no ensino superior. A chegada ao Mestrado me fez perceber que é possível ampliar as discussões em relação às práticas desenvolvidas, tentando fugir das dicotomias “melhor x pior”, “teoria x prática”, “quantidade x qualidade”, “sujeito x objeto”, entendendo que o movimento se dá pela problematização e reflexão das práticas cotidianas, assim como os usos e as táticas dos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas (CERTEAU, 2008). Percebo que a realização do curso de Mestrado, assim como a participação no Grupo de Pesquisa⁷, a participação em eventos da área de Educação e as discussões promovidas nas aulas e encontros têm contribuindo para a potencialização das minhas *prácticasteóricas* de aula me sentindo desta forma mais preparado e em constante formação.

Já por 16 anos como sujeito praticante da escola, me percebo como um professor constituído de práticas, experiências e acontecimentos, mas que ainda é aprendiz e com diversas indagações a respeito de tantas coisas que dizem respeito ao lugar da escola, fazendo, desta forma, emergir também um investigador, pesquisador,

⁶ Forma de escrita que aprendemos com Nilda Alves na tentativa de, ao unir palavras, inventar outras tantas, ao mesmo tempo em que tentamos superar as dicotomias herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna.

⁷ Estamos nos referindo ao Grupo de Pesquisa do CNPQ Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimento coordenado pelos professores Carlos Eduardo Ferrão e Janete Magalhães Carvalho.

inserido neste *espaçotempo* de aprendizagem indagando, questionando, refletindo e discutindo sobre as coisas do cotidiano escolar.

Saindo da escola do ensino fundamental e do ensino médio e migrando para o ensino superior, encontro então outro espaço, cheio de conflitos, insatisfações, interesses, mas também de encontros, desejos, potências, vontade de realizar e relações que ali emergem e que são tecidas em meio às redes e aos encontros de professores, professoras, alunos, alunas, coordenadores, coordenadoras, secretárias e outros sujeitos que inventam⁸ esse espaço.

Estas relações envolvem instâncias econômicas, culturais e políticas como nos fala Larrosa (2004). São experiências que nos tocam e que nos acontecem. As redes estabelecidas no espaço escolar produzem novos sentidos para a comunidade acadêmica.

Estar nos/com os cotidianos é assumir as redes de *saberesfazeres* como possibilidades de formação. Considerando, também, as relações estabelecidas entre professor e aluno dando sentido as práticas desenvolvidas por cada um neste lugar e a construção de seus espaços. Busco nas escritas de Certeau pistas para compreender a potência das práticas e nos seus dizeres o autor descreve sobre as táticas de uso e resistência. O autor cita a arte brasileira para expor suas idéias sobre as táticas, “[...] “uma arte brasileira”, utilizada para exemplificar e compreender as culturas populares como táticas de uso e resistência a sistemas impostos, como astúcias capazes de driblar os termos dos contratos sociais” (VIDAL, 2010, p. 81).

As redes de conhecimentos que se realizam no campo da educação profissional são tecidas também a partir da motivação dos docentes para a formação de novos profissionais que atuarão em diversos ambientes organizacionais. Assim, perpassam por essas redes de *saberesfazeres* não somente os sentidos de uma formação profissional, mas também encontros que potencializam as relações engendradas no cotidiano do curso. **Interesso-me muito por estas relações, por esses encontros, por esses acontecimentos que inventam o cotidiano da escola (CERTEAU,**

⁸ Por invenção estamos entendendo, a partir de Kastrup (1999, p.1 81) que “invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição”.

2008) e promovem outros usos do currículo prescrito. São os usos que movimentam o cotidiano, dando sentido ao currículo e às relações estabelecidas nessas redes. Enquanto sujeito praticante do cotidiano escolar me vejo em constante produção de novos usos, resignificando o currículo e dando outros sentido as minhas práticas enquanto docente no curso de Administração. Ao pesquisar com os cotidianos, interessando-me pelos usos curriculares, busco encontrar pistas que me levam a pensar sobre outras possibilidades de potencializarmos, enquanto docentes, outros/novos processos de organização curricular e/ou formação continuada. Seguindo a mesma dinâmica de pensamento de Gomes (2011), quando fala dos movimentos interdependentes de invenção e (re)invenção nos usos cotidianos.

[...] não há uma escola que se organiza primeiro para ser usada depois, não há uma política de educação, ou diretrizes das políticas que são produzidas primeiro para serem usadas depois. Não há um PPP que precisa ser escrito primeiro para ser realizado depois e, assim, tentamos uma aposta nos processos que, para nós, se constituem ao mesmo tempo. Os processos de feitura de uma proposta curricular ou de um PPP, por exemplo, pensados como processos de *curriculoformação*, são processos autoprodutivos, portanto não têm um antes e um depois, são movimentos interdependentes de invenção e (re)invenção permanentes. (GOMES, 2011, p. 256).

Os movimentos das redes cotidianas de *saberesfazer* produzem outros significados do currículo nos cotidianos escolares. Para Ferraço (2008) nos cotidianos escolares são produzidas diversas possibilidades de conhecimento.

[...] a diversidade de possibilidades implica em tirar o foco dos sujeitos cotidianos pensados como indivíduos isolados e colocá-lo nas relações que se estabelecem entre eles. Isto é, a questão do conhecimento e, em particular, do currículo, não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas. (FERRAÇO, 2008, p. 18)

É preciso discutir a respeito de como os movimentos das redes estão potencializando a formação dos alunos do curso de administração. Percebemos que a formação dos alunos levando em conta suas habilidades e competências seguem uma herança das propostas de currículo formulados por Bobbit e Tyler (MACEDO, 2002) a partir da idéia do produto a ser oferecido dentro de um contexto capitalista e

mercantilista⁹. No entanto, existem os usos, as táticas (CERTEAU, 2008) as burlas e os escapes dos professores/as em seu trabalho docente. São esses os *fazeressaberes* docentes que potencializam o cotidiano da escola. Desta forma, as experiências trazidas no texto demonstram os usos, táticas, burlas e escapes que potencializam, isto é, fugindo do tecnicismo e do cognitivismo instrumental. Na perspectiva trazida por Bobbit e Tyler o currículo assume uma formação tecnicista, é pensado sob a discussão das habilidades e competências na formação profissional. Especificamente na formação dos administradores em sua maioria a proposta curricular é pensada neste âmbito de discussões.

Professor Han – *Currículo do curso? Pra mim o currículo deve proporcionar aos alunos um conhecimento que dê a eles condições de conseguirem um bom emprego, uma boa colocação no mercado de trabalho. Acho que é isso que eles esperam de um curso superior, uma boa formação.*

Questionamos a partir da fala do professor se todos os alunos e alunas que estão cursando uma faculdade estão mesmo interessados/as em uma “boa formação” como nos diz, nos devemos perguntar se não existem outros motivos que levam esses alunos a fazerem um curso superior em Administração nesta Instituição, que dentre os motivos podem estar: a pressão da família, a falta de opção, não ter sido aprovado em uma universidade federal, a busca por um curso superior afim de concorrer a um cargo público, influência de amigos, entre outros.

Professor Misam – *A matriz curricular de um curso de administração deve estar em consonância com a exigência das organizações e do mercado de uma forma em geral, por isso as disciplinas devem ser construídas a partir de um conjunto de habilidades e competências previamente estabelecido.*

⁹ Segundo Silva (2007) na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização onde o currículo é simplesmente uma mecânica. As idéias de Bobbit são posteriormente confirmadas pelas teorias de Tyler quando este diz que o currículo é, essencialmente, uma questão técnica. Para Tyler os objetivos curriculares devem ser claramente definidos e estabelecidos.

A partir de Certeau (2008), a pesquisa com o cotidiano se situa explorando a problemática de usos, modos de fazer dos usuários, privilegiando, antes de tudo, as práticas, os fazeres, o ato de falar na perspectiva da enunciação. Para o autor (2008, p. 40).

Supõe-se que à maneira dos povos indígenas os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades.

Desta forma então, os movimentos realizados nos cotidianos deste espaço escolar por mim vivido me levam a pesquisar a partir dos usos, dos *saberesfazeres* curriculares docentes dos currículos apresentados no âmbito do ensino superior do curso de administração. Interessa-me, neste momento, escrever a partir dos usos que os docentes fazem da proposta curricular prescritiva.

Portanto, nossa intenção de pesquisa foi problematizar os usos cotidianos da proposta curricular de um curso Superior de Administração pelos sujeitos praticantes, com vistas a sustentar/fundamentar a idéia de currículo como invenção, como processo inventivo para admitirmos a possibilidade de potencializarmos outros/novos processos de organização curricular e/ou de formação continuada .

A partir dos estudos realizados no campo do currículo e os seus usos no cotidiano escolar, nos dedicamos a problematizar os principais “usos” que são feitos pelos educadores da proposta curricular de um curso superior de Administração de uma faculdade particular localizada no Município de Vitória, Espírito Santo, com vistas a potencializar as redes de saberes, fazeres e poderes tecidas durante o processo de realização do referido curso. Dessa forma, em nossa pesquisa, buscamos problematizar alguns aspectos referentes: a) ao processo de elaboração, divulgação, implementação e avaliação da proposta curricular em vigor; b) as principais referências teórico-metodológicos da referida proposta; c) as principais ações e/ou projetos prescritos que estão articulados a proposta e, finalmente; d) os usos/consumos feitos da proposta pelos educadores, com destaque para as táticas

e as estratégias, os bons encontros, os afetos e as afecções da relação e da resignificação do currículo como redes de conversações.

Trabalhamos com a idéia de uso/consumo a partir de Certeau (2008, p. 39),

Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural 'fabrica' durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui.

A 'fabricação' que se quer detectar é uma produção, uma poética - mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de 'produção' (televisiva, urbanística, comercial etc) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos 'consumidores' um lugar onde possam marcar o que 'fazem' com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde 'outra' produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiqüamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas 'maneiras de empregar' os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Na tentativa da realização da pesquisa buscamos considerar, sempre que possível, os educadores a partir de suas questões, expectativas, dúvidas, interesses, necessidades e ações, isto é, a partir das diferentes intensidades como eles viveram/vivem a realização da proposta curricular do curso no cotidiano da instituição. Nesse sentido, a partir de cada um dos quatro objetivos delineados nesta pesquisa trouxemos as narrativas desses educadores sobre seus usos/consumos.

2. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS REALIZADOS NA PESQUISA

A partir do interesse em problematizar o cotidiano escolar pela via do currículo foi preciso constituir-me da compreensão do cotidiano como lugar de interação, de luta, de poder e de potência de vida, e, posteriormente apropriar-me do entendimento ampliado do que vem a ser currículo em sua realização nesse cotidiano.

De acordo com Esteban (2003, p. 199).

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de conversação.

Nesse sentido, outro desafio é tentar livrar-me do vício metodológico linear, sistematizado, que elimina as possibilidades de compreender o cotidiano como espaço de transformação, para potencializar a discussão da pesquisa que busca ouvir os sujeitos pesquisados na invenção de práticas curriculares dando outros sentidos aos seus lugares de atuação.

Foi preciso então compreender com Alves (2008) o que é virar de ponta a cabeça, beber em todas as fontes, executar um mergulho com todos os sentidos, narrar a vida, literaturizar a ciência e o movimento *Ecce femina*. Apoiar-me também nas falas de Ferraço (2003) quando me coloco como Eu, Caçador de Mim, e em Carvalho (2009) ao falar sobre os afetos e afecções e os rizomas como acontecimentos e processos em meios às multiplicidades.

Compreendemos a partir do contato com as produções realizadas abordando as pesquisas com os cotidianos, que elas tentam inicialmente romper com a linearidade e a sistematização dos métodos utilizados que estamos habituados a desenvolver. Para Oliveira (2008) essa não linearidade nos permite entender os aspectos singulares de alunos e alunas, professoras e professores, assim como as diversas possibilidades de fatos da vida cotidiana. Para compreender essa vida cotidiana é

preciso então pensar em outras possibilidades de pesquisas, que não distanciam o pesquisador do local da pesquisa ou que trata o sujeito enquanto objeto de pesquisa.

A pesquisa com os cotidianos é para Oliveira (2008, p. 51):

Pensar os cotidianos e erguê-los à condição de *espaçotempos* privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar as metodologias em si das situações estudadas por seu intermédio.

A pesquisa foi realizada com os cotidianos do curso de Administração de uma instituição de ensino superior particular localizada no município de Vitória/ES. A pesquisa com os cotidianos nos deu condições de compreender as relações existentes entre a proposta curricular institucional e os usos realizados do currículo pelos sujeitos praticantes. De acordo com Alves e Oliveira (2002, p.87) “o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)”. Para Certeau (2008, p. 31) “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.”

Junto com os sujeitos praticantes buscamos ouvir suas histórias através das narrativas que contam além das práticas, mas explicitam também suas experiências de vida. Para Ferraço (2008) na pesquisa com os cotidianos vamos ao encontro das narrativas das redes de *fazeressaberes* e dos sujeitos praticantes do cotidiano que realizam os currículos, que ele descreve como *sujeitos protagonistas de histórias cotidianas*.

Alves e Garcia (2002, p. 275) descrevem sobre o uso de narrativas.

É preciso, pois, que incorporem a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso

modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?

Além das narrativas orais, Alves (2010) vai nos falar das narrativas pelas imagens, em que no Brasil os diversos grupos que se dedicam no desenvolvimento das pesquisas *com os cotidianos*, “têm se utilizado de imagens e narrativas sobre *espaçostempos* pedagógicos e curriculares, como modo de compreender os processos que neles eram desenvolvidos pelos diversos “praticantes” (ALVES, 2010, p. 189).

Também o exercício da escuta, da observação e da participação foi fundamental para buscar pistas (GINZBURG, 1989) dos usos realizados pelos sujeitos praticantes em meio às redes de interações. Mas, foram as conversas que potencializaram o meu olhar sobre as estratégias e táticas dos professores e professoras da instituição em relação às práticas curriculares. Na conversa consideramos outras possibilidades de interação buscando eliminar e/ou minimizar a distancia entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.



CONVERSANDO COM OS COLEGAS PROFESSORES DURANTE OS ESTUDOS FEITOS DA PROPOSTA CURRICULAR

Maturana (2004, p. 1) destaca a importância da conversa nas relações humanas.

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações.

As redes de conversações estabelecidas com os cotidianos da pesquisa realizada foram importantes para fazer fluir, como nos diz Maturana (2004), a boa convivência com os professores e professoras e para que, desta forma, as narrativas sobre os usos (CERTEAU, 2008) curriculares também pudessem fluir. Nesse sentido, em alguns momentos, foi preciso desconstituir-me do “EU” pesquisador dotado de uma razão plena para ouvir e dialogar com as professoras e professores sobre os usos inventivos das práticas curriculares.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 2008, p.50).

Na pesquisa, nos colocamos sempre na relação com o outro, o sujeito da pesquisa, “A vontade de ir sempre em direção ao outro pode nos servir de referência sobre o que poderia ser a visão de Certeau sobre a educação.” (JOSGRILBERG, 2008, p.98). Essa relação com o outro na conversa foi discutida por Maturana (1997, p. 167) em seu artigo “*Ontologia del Conversar*” (1988) onde o autor descreve que “a palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: cum, que quer dizer “com”, e versare que quer dizer “dar voltas com” o outro. Nesse sentido, o ato de conversar traduz-se em “dar voltas juntos” que inclui a linguagem, gestos e postura corporal conduzidos de forma coordenada e consensual. Por isso, conversamos com os sujeitos praticantes sobre os usos praticados, onde os diálogos, As conversas conduziram a nossa pesquisa com os cotidianos, potencializando nossas discussões, possibilitando o mergulho no cotidiano. Para Ferraço (2008, p.112),

a metodologia de estudo da escola é fortemente centrada na vida cotidiana e na valorização das ações de resistência e sobrevivência das professoras e seus alunos (as). Uma metodologia das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. Uma metodologia do que é feito e como é feito.

Nossos diálogos com os docentes revelaram artimanhas, burlas, os modos de vida cotidianos e os usos curriculares praticados nos cotidianos do curso. Conforme nos ensina Alves (2010) sobre os diálogos cotidianos,

O primeiro tipo de diálogos, necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, se refere àqueles travados com nossos parceiros de cada pesquisa: os praticantes das tantas redes educativas em que pesquisamos. Para os que pesquisam com as escolas: os praticantes docentes, os discentes, os servidores que nelas trabalham, na cozinha, na secretaria, os dirigentes escolares, os pais e responsáveis, os membros da comunidade local, etc. Para os que pesquisam as redes educativas fora da escola: os membros de movimentos ou das comunidades, bordadeiras, trabalhadores em um certo local, moradores em outros, comerciantes, transportadores de mercadorias, gente que trabalha em ONGs, gente que trabalha em emissoras de televisão ou em outros meios de comunicação, etc. São todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das idéias que formulam ao agir. Isso significa que temos que lhes dedicar tempo para ouvi-los, escutando as memórias que têm sobre acontecimentos e pessoas que deles participaram e, também, para vê-los agir, discutindo o que fazem e o que pensam.

O segundo tipo de diálogos se dá com aqueles que têm preocupações próximas às nossas, o que fazemos, por exemplo, ao lê-los, ao escrever para eles e ao estar presentes em seus encontros. A começar por aqueles que formam o que identificamos como o “nosso grupo de pesquisa” e continuando com os membros de outros grupos de pesquisa que já nomeei.

[...] um terceiro grupo de diálogos que inclui todos os demais colegas que trabalham no campo da educação: os que trabalham com as questões macro, em especial, pois nos ajudam a reconhecer uma série de acontecimentos nos cotidianos, em relação íntima, frequentemente, com as grandes questões estruturais e conjunturais.

A nossa opção metodológica pela pesquisa com os cotidianos nos leva a dialogar com os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) interessados em problematizar sobre os usos em meio às estratégias e táticas desenvolvidas no cotidiano da IES onde foi realizada a pesquisa. Táticas que para Certeau (2008) é a arte do fraco, elas organizam um novo espaço, um lugar praticado. As táticas são assim descritas pelo autor como movimentos que fogem às operações de poder que tentam controlar um “espaço”. “[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro”. (CERTEAU, 2008 p. 100). No espaço descrito por Certeau (2008) são constantes os cruzamentos de movimentos, ou uma série de operações que marcam esse lugar transformado por táticas, que fazem uso da linguagem como forma de poder.

As táticas realizadas por professores e professoras no cotidiano escolar é assunto presente nas discussões sobre a relação professor/aluno assim como na investigação do cotidiano escolar. Pensar as táticas nos faz refletir sobre a interação dos educadores/as com os seus alunos/as e suas práticas. Espera-se que as relações estabelecidas no cotidiano escolar, sejam relações afetuosas, agradáveis e interessantes.

São as estratégias e as táticas (CERTEAU, 2008) que movem a minha pesquisa, que me levam a problematizar as burlas, para mergulhar no cotidiano escolar, seguindo os movimentos da pesquisa com os cotidianos propostos por Alves (2002).

Os *espaçostempos* cotidianos me estimulam e, nesse sentido, não me interessam apenas as dificuldades enfrentadas pelos educadores, mas também a potência dos bons encontros, das relações e das ressignificações do currículo como redes de conversações. A aposta no que potencializa, na instituição escolar, a vida.

O currículo como redes de conversações e ações complexas envolve a questão de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, assim como as conversações e as ações ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família,

comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., enfim, por forças em relação. (CARVALHO, 2009, p. 187).

O currículo como redes de conversações é potencializado por estratégias e táticas dos sujeitos praticantes em movimentos que criam outros *espaçostempos* cotidianos, agenciando outros usos, recriando as práticas.

Certeau (2008, p. 99-100) diferencia desta forma estratégia e tática:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. [grifo do autor].

Conforme podemos observar na fala de Certeau (2008), os usos praticados pelos professores no cotidiano são movimentos articulados como meio de criação de um espaço próprio dentro das estratégias institucionais. O espaço é o lugar praticado pelo homem, praticado pelos usos.

Certeau (2008, p. 201- 202) descreve o espaço como um lugar praticado.

[...] *o espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito.

Ainda segundo o autor, a definição de lugar:

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 2008, p. 201; 202).

Percebo a instituição pesquisada como um lugar de poder a partir dos mecanismos de controle instituídos sobre os currículos e sobre os sujeitos praticantes que de alguma forma burlam as práticas instituídas. “Mesmo em suas idéias mais famosas sobre as práticas cotidianas, a idéia de poder é explícita na definição do conceito de “lugar”; o lugar, fundado por relações e estratégias de poder específicas, que sempre precede a criação de espaços (CERTEAU, 1990 apud JOSGRILBERG 2005, p.99). O espaço do próprio, como no diz Certeau, é constituído pelas práticas cotidianas, na invenção, na burla, na esquiva, por um conjunto de operações ressignificando o ambiente da escola na produção de outros sentidos, ao mesmo tempo que são produzidos novas/outras relações de poder. Buscamos em Foucault a idéia de poder como relações.

Foucault nunca trata poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder” que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder. Ainda que Foucault pareça por vezes ter questionado a importância do tema do poder em seu trabalho [...]. suas análises efetuam dois deslocamentos notáveis: se é verdade que não há poder que não seja exercido por uns sobre os outros – “ou uns” e “os outros” não estando nunca fixados num papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos pólos da relação -, então uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade; se o poder não existe senão em ato, então é à questão do “como” que ele retorna para analisar suas modalidades de exercício, isto é, tanto à emergência histórica de seus modos de aplicação quanto aos instrumentos que ele se dá, os campos onde ele intervém, a rede que ele desenha e os efeitos que ele implica numa época dada. (REVEL, 2005, p. 67)

Ao buscar uma compreensão metodológica para a pesquisa com os cotidianos, encontramos a partir de algumas leituras, a descrição de grupos de pesquisadores que se dedicam a pesquisar com o cotidiano dizendo que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2008) não se trata de um conjunto fechado de metodologias, mas sim de possibilidades de pesquisa nas redes que são tecidas no cotidiano.

Para Alves e Garcia (2008, p. 10),

O que acontece é que trabalhar com o cotidiano nos leva a caminhos, atalhos, sempre nos surpreendendo, nos levando muitas vezes a descobrir novas pistas que, algumas tomamos e outras desprezamos, se não por não darem respostas, muitas vezes por medo, o que é muito difícil de admitir.

É possível, então, ao pesquisar com o cotidiano, refletir sobre outras práticas metodológicas que potencializam as nossas pesquisas. A pesquisa com os cotidianos, assim como a produção de dados deu-se, pela vivência do pesquisador com os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) dos cotidianos da IES. Desta forma, não ocorreu, por parte da pesquisa, uma invasão ou um vôo superior com o objetivo de coletar dados sem considerar as redes de *saberesfazeres* (FERRAÇO, 2008) que são tecidas nesses cotidianos, mas a partir das experiências de vida e de trabalho dos sujeitos que praticam esses espaços. “É no cotidiano que se materializam as múltiplas e complexas relações de opressão ao mesmo tempo em que germinam as resistências e os movimentos contra-hegemônicos” (PÉREZ e AZEVEDO, 2008, p.37).

O cotidiano, de forma potente, dinâmica e complexa, nos mostra com narrativas e imagens, pistas ou indícios (Ginzburg, 1989) das redes de saberes e fazeres tecidas e compartilhadas.

As narrativas, segundo Certeau (2008), são uma maneira de fazer textual das práticas a partir dos seus próprios procedimentos e táticas. Para o autor, trata-se da arte de dizer, em que o discurso produz efeitos, não objetos. O discurso é narração e não descrição. Por esta perspectiva, e nos apoiando nas idéias de Certeau ao descrever a potência das narrativas, é que nos dedicaremos na pesquisa com os

cotidianos, a trabalhar com as narrativas e redes de conversações como recursos metodológicos importantes para a realização da pesquisa.

Busco, a partir de Nilda Alves (2008), a compreensão da pesquisa nos/dos/com os cotidianos através da sua discussão sobre os cinco movimentos que descrevem os processos na realização destas pesquisas.

O primeiro movimento a autora denomina de o *sentimento do mundo*. Nele a autora descreve sobre o exercício de mergulhar com todos os sentidos no que se deseja pesquisar. Esse movimento a autora refere-se,

[...] a uma necessária discussão com o modo dominante de ‘ver’ o que foi chamado ‘a realidade’ pelos modernos que se referia, como alerta Latour(1994) ao mundo que hoje chamaríamos ‘particular’ do laboratório ou das ‘criações abstratas’ como o Leviatã, de Hobbes. A trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com estas particularidades e abstrações da Modernidade, na qual *o sentido da visão* foi exaltado (“ver para crer”; “é preciso uma certa perspectiva”; “do meu ponto de vista” etc). (ALVES, 2008, p. 42)

O segundo movimento Alves (2008) contextualiza a partir das teorias e conhecimentos desenvolvidos a partir de uma abordagem científica. A esse movimento a autora dá o nome de *Virar de ponta cabeça* onde descreve que esse movimento,

[...] é aquele que nos leva a compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada Modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos. (ALVES, 2008, p. 42-43)

A partir da necessidade de ampliar a discussão sobre aquilo que é chamado de fonte, Alves (2008, p. 43) no terceiro movimento discute sobre “[...] os modos de lidar com a diversidade, a diferença, e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações.” A esse movimento a autora denomina como *beber em todas as fontes*. Nesse movimento a autora discute

a respeito da importância do uso de variadas fontes nas pesquisas com os cotidianos. Considera como fontes: a voz do sujeito praticante, os seus escritos; as fotografias tiradas em *espaçostempos* sem significado especial, os arquivos escolares, entre tantas outras fontes.

O quarto movimento, para a autora, “precisa acontecer para que possamos comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados que os *acontecimentos* nos trazem [...]” (ALVES, 2008, p. 43). A este movimento a autora chama de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. O quarto movimento enfatiza uma nova maneira de escrita para dar conta de uma aproximação junto ao praticantes dos cotidianos, dizendo-lhes o que se busca compreender ao estudar, com eles, suas ações e seus conhecimentos a que Santos (1989) chamou de *segunda ruptura epistemológica*.

Na tentativa de aproximação das redes cotidianas Alves (2008, p. 45-46) aponta um quinto movimento, quando se pergunta:

Por que, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos? Talvez por não ser tão sábia quanto aos autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem idéias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçostempos* ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava *virtualmente* escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo.

Dentre os diferentes movimentos metodológicos sugeridos pelas pesquisas com os cotidianos, optei por trazer trago no texto imagens fotográficas dos múltiplos *espaçostempos* da pesquisa, assumidos, como narrativas que também evidenciam as práticas, os encontros, os *usos* e as *burlas*. O uso da fotografia na pesquisa com os cotidianos nos possibilita a outros diálogos complexos e incessantes através dos sentidos produzidos por ela. Para Alves (2010, p. 172) “A fotografia não é de maneira alguma um substituto do real. Ela é interpretação deste, que se realiza

quando se opta por um recorte a ser fotografado”. A interpretação da imagem por quem vê a fotografia dá a este, condições de criar outra realidade ao assumir a postura de espectador.

Segundo Alves (2011, p. 82) “[...] nos *espaçotempos* educativos e nas pesquisas curriculares, precisamos nos dedicar com paciência a criar modos diferentes dos hegemônicos de pesquisar.” Ainda segundo a autora,

Nos dias atuais, com o relativo barateamento e facilidade de “uso” de certos artefatos de registro da imagem – câmeras fotográficas e câmeras de vídeo digitais (que não exigem o processo caro da “revelação”) – o registro de acontecimento escolares fica cada vez mais freqüente, permitindo contar uma história que antes “existia” somente em nossa memória, através de narrativas que fazíamos do que “lembrávamos”, “do nosso tempo” (ALVES, 2011, p. 82) .

A fim de exercitar os movimentos propostos por Alves (2008, 2011) buscamos problematizar os usos que são feitos, pelos educadores, da proposta curricular de um curso superior de Administração de uma faculdade particular instalada no Município de Vitória, Espírito Santo com vistas a potencializar as redes de saberes, fazeres e poderes tecidas durante o processo de realização do referido curso.



ENCONTRO PROMOVIDO PELA IEA PARA COMEMORAR O DIA DOS PROFESSORES



REUNIÃO DE PROFESSORES

Os encontros promovidos e/ou vividos com os *praticantes* do cotidiano durante a realização da pesquisa para a escrita da dissertação foram realizados nos anos de 2009, 2010 e 2011. Os mesmos foram oportunizados a partir das seguintes situações:

1º - com base no calendário de reuniões de professores organizado pela coordenação do curso. As reuniões de professores ocorrem uma vez por mês onde os docentes recebem instruções a respeito das atividades do curso, projetos, instruções e regulamentais e normativas. Ressaltamos que essas reuniões são também espaços de negociação, de luta e política.

2º - seguindo a agenda de reuniões do NDE - Núcleo Docente Estruturante. O NDE é um núcleo formado por docentes do curso em cumprimento às exigências do Ministério da Educação. Sua constituição se dá por meio de Portaria do Diretor Geral, que nomeia seus membros pelo período de uno ano, com recondução permitida, mediante indicação do Coordenador do Curso, o qual preside o Núcleo.

As reuniões do NDE ocorrem a cada quinze dias com duração de 2 horas, por todo o semestre.

3º - nas reuniões de Colegiado que ocorrem no início e no fim de cada semestre. O Colegiado do Curso é um órgão de natureza consultivo, deliberativo e normativo da FESV, é constituído por: Coordenador de Curso, como presidente; três docentes da área profissionalizante do curso; um docente da área acadêmica de cultura geral do curso; e um representante discente.

4º - e, também, em encontros não planejados que ocorreram na sala dos professores, antes das aulas, na hora do intervalo, após o término das aulas. Em momentos oportunos ou na possibilidade de aproveitar uma conversa que aconteceu em meios às práticas cotidianas.



MOMENTOS DE REUNIÕES COM OS PROFESSORES



**MOMENTOS DE
“AVALIAÇÃO” DO
MATERIAL DIDÁTICO**



Ressaltamos que não transcrevemos/registramos as conversas e/ou as narrativas que foram produzidas em todas as reuniões. Formalmente, participamos de 48 encontros em todo o período da pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2011. Já os encontros não planejados foram incontáveis. Pois compreendemos que na pesquisa com os cotidianos são inúmeras as possibilidades de intervenção, conforme nos diz Pérez e Azevedo (2008, p.37),

Defendemos que nos Estudos com o cotidiano não há “objeto”, mas tema de interesse do pesquisador e que os pressupostos iniciais são apenas iniciais, podendo modificar-se – tema e pressupostos – ao longo do percurso, modificando, inclusive o próprio percurso.

Os registros das conversas foram feitos em um diário de campo, opção que assumimos realizada por entendermos ser o menos invasivo, deixando os sujeitos mais à vontade para conversar e/ou narrar suas práticas.

O universo da pesquisa foi constituído pelos docentes que atuavam no curso de Administração da IES, independente de quaisquer recortes e/ou características de formação e/ou profissionais. Ou seja, não definimos uma amostra. Os encontros aconteciam com os docentes que estavam no momento e no lugar em que as conversas se desenrolavam. No total, conversamos com aproximadamente 13 docentes do curso de Administração. Os docentes que participaram da pesquisa estão distribuídos entre os 1º e 8º períodos do curso de Administração e nas disciplinas da área de ciências exatas, humanas e sociais.

Optamos, em função dos nossos limites de tempo e mesmo de experiência na condução desse tipo de pesquisa por não conversar com os alunos. Assim, nossa proposta da pesquisa se limitou aos docentes e as suas *prácticasteóricas*.

Os nomes usados para identificar os sujeitos praticantes que aparecem neste texto foram escolhidos por mim a partir dos nomes das estrelas que compõem o nosso sistema solar. Desta forma vale apresentar os praticantes.

Professor Spica – Formado em História e Mestre em Educação, atua a nove anos na IES lecionando as disciplinas de Fundamentos das Ciências Sociais e Metodologia da Pesquisa.

Professora Adara – Psicóloga e Mestre em Psicologia, atua na IES a 5 anos na disciplina Psicologia Organizacional e Administração de Recursos Humanos.

Professor Naus – Economista e Mestre em Ciência da Informação, atua na IES a 10 anos com as disciplinas Economia, Administração Financeira e Orçamentária e Custos Empresariais.

Professora Rubídea – Administradora por formação e Mestre em Ciências Contábeis, atua na IES a 5 anos nas disciplinas Teoria Geral da Administração.

Professor Sarin – Administrador e especialista em Gestão Empresarial, atua na IES a 5 anos nas disciplinas Gestão de Processos e Administração Estratégica.

Professor Skat – Administrador e especialista em Marketing, atua a 6 anos na IES com as disciplinas Administração de Marketing e Administração de Vendas.

Professora Atria – Graduada e Mestre em Administração, está na IES a 10 anos e atua nas disciplinas Introdução a Administração e Gestão de Processos.

Professor Sirius – Formado em Administração e Mestre em Ciências Contábeis, está na IES a 7 anos atuando nas disciplinas Administração e Mercado de Trabalho, Análise Organizacional e Trabalho de Conclusão de Curso.

Professor Misam – Administrador e Mestre em Economia, atua na IES a 5 anos na disciplina Economia e Gestão da Produção.

Professora Bellatria – Economista e Mestre em Engenharia de Produção, atua na IES a 9 anos na disciplina Economia, Mercado de Capitais e Administração da Produção.

Professora Maia – Administradora com Mestrado em Economia Empresarial, atua na IES a 5 anos e leciona as disciplinas Estatística, Administração Financeira e Matemática Aplicada.

Professor Han – Graduado em Administração e Mestre em Contabilidade, atua na IES a 9 anos nas disciplinas Matemática Aplicada, Custos Empresariais e Contabilidade.

Professora Altair – Graduada em Psicologia, Mestre em Educação, Doutora em Ciências Sociais, atua na IES a 8 anos na disciplina Psicologia Organizacional.

Como já observado, a intenção de trabalhar com a pesquisa com os cotidianos foi a de problematizar, a partir das estratégias e táticas desenvolvidas pelos sujeitos praticantes, os *saberesfazeres* docentes, buscando, nesses encontros possibilidades múltiplas de produção de outros conhecimentos que pudessem expressar possibilidades de ampliação e complexificação do currículo. A potência da pesquisa está no seu processo de "fazimento", na sua realização, enfatizando a relação com outro, de fazer com o outro, na pluralidade dos encontros no cotidiano.

3. CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS TEMPOS DA PRODUÇÃO DE DADOS

3.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE CRIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A pesquisa foi realizada com os cotidianos de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada no município de Vitória, Espírito Santo, neste texto, denominada como **Andromeda**¹⁰ a fim de preservar sua identidade. A unidade escolhida foi assim determinada por ser o local de atuação docente do pesquisador possibilitando desta forma potencializar e/ou participar das conversas que foram tecidas junto às redes cotidianas, assim como a produção de narrativas que descreveram as práticas desenvolvidas pelos sujeitos praticantes que fazem uso da proposta curricular.

A Andromeda foi fundada em 1970 na Zona Norte do Rio de Janeiro, com a abertura da primeira turma de um curso de Direito. Seu foco está na formação de alunos com objetivo profissional e capacidade de colocar em prática seu aprendizado.

Em 1992, a Andromeda começou o processo de expansão no Rio de Janeiro, com a inauguração de um campus na Barra da Tijuca. E, em 1998, estendeu a expansão em nível nacional, criando unidades em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Bahia, Pernambuco, Pará e Ceará.

De lá para cá, o grupo, formado por uma Universidade, dois Centros Universitários e várias faculdades, não parou de crescer. Com isso atraiu mais de 200 mil alunos para as suas 78 unidades, em 16 estados do País e uma unidade no Paraguai.

Atualmente, a Instituição oferece diversos cursos nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas e Humanas com graduação tradicional e graduação tecnológica, cursos de pós-graduação *lato sensu*, tanto na modalidade presencial como a distância, cinco cursos de Mestrado e dois de Doutorado.

No Espírito Santo a instituição atua como faculdade, oferecendo 07 cursos de graduação e 16 cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Os cursos de graduação

¹⁰ Andromeda refere-se a uma das 88 constelações definidas oficialmente em 1930 pela International Astronomical Union, disponível no site <http://www.cosmobra.in.com.br/res/constelacoes.html>.

oferecidos por esta IES são: Administração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Fisioterapia e Turismo.

Tabela 1: Cursos oferecidos pela IES Andromeda.

Cursos	Atos Oficiais de Autorização	Atos Oficiais de Reconhecimento	Turnos	Vagas Anuais
Administração Geral	Portaria nº. 610 de 03/05/2000	Portaria nº. 3.142 de 06/10/2004	Diurno Noturno	900
Turismo	Portaria nº. 439 de 30/03/2000	Portaria nº. 3.141 de 06/10/2004	Diurno e Noturno	300
Direito	Portaria nº. 1.684 de 07/06/2002	Portaria nº 525 de 14/04/2009	Diurno Noturno	200
Educação Física	Portaria nº 2.451 de 11/09/2003	Portaria nº 1.172 de 05/08/2009	Diurno Noturno	200
Comunicação Social com Hab. em Publicidade e Propaganda	Portaria nº 3.006 de 27/10/2003	Portaria nº 306 de 06/03/2009	Diurno Noturno	200
Comunicação Social com Hab. em Jornalismo	Portaria nº 3.006 de 27/10/2003	Portaria nº 297 de 06/03/2009	Diurno Noturno	200
Fisioterapia	Portaria nº. 242 de 21/01/2004	Portaria nº 534 de 15/04/2009	Diurno	100

Fonte: PDI da IES

Possui no Estado do Espírito Santo dois *campis*. Um localizado no município de Vitória e outro localizado no município de Vila Velha. O campus de Vitória, onde foi realizada a pesquisa, possui dois prédios dotados de 60 salas de aulas, 4 laboratórios de informática, um Laboratório de Turismo, um Laboratório de Administração onde também atua a Empresa Junior de Administração, um Núcleo

de Comunicação, um complexo de salas destinado ao Núcleo de Práticas Jurídicas, uma biblioteca com um acervo de livros básicos e complementares, de acordo com o conteúdo programático das disciplinas do Curso, livros clássicos, periódicos impressos e on-line, Bases de Dados, vídeos e DVD's. A pesquisa ao acervo pode ser realizada em qualquer microcomputador conectado à Internet e permite a consulta por autor, título e assunto.



ÁREA DE ESTUDO DA BIBLIOTECA



A IES conta também com estúdio de fotografia, estúdio de produção de vídeo, sala de dança, sala de lutas, academia, laboratório biométrico e outros laboratórios específicos para os cursos de Educação Física e Fisioterapia que também são utilizados em atendimento ao público externo pelos alunos e professores aos moradores da região enquanto projeto da instituição.



O campus de Vitória conta, ainda, com salas destinadas aos coordenadores do curso, ao corpo administrativo e ao corpo docente. Conta com um amplo auditório de uso da instituição e aberto ao público externo quando necessário. Uma ampla cantina com área de vivência, espaço de encontro de alunos e professores, seja para se alimentarem ou para colocarem a conversa em dia. São múltiplos espaços criados pelos sujeitos que vão dando sentidos aos lugares praticados. São espaços de encontros, de discussões, de movimentos, de lutas, de articulações.

O projeto arquitetônico da instituição foi desenvolvido com o objetivo de criar um lugar que favorece a interação e a ampla circulação pelos alunos, alunas, professores, professoras, funcionários, funcionárias e visitantes que passam por ali.



**PÁTIO DA IES
ONDE OS
ALUNOS/AS E
PROFESSORES/A
S CIRCULAM
ENTRE UMA
AULA E OUTRA**





ÁREA DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS-VIRTUALIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS



3.2 SOBRE O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA IES PESQUISADA

O curso de Administração da IES pesquisada teve início no ano de 2000 sendo reconhecido pela Portaria Ministerial nº 3.142, DOU de 04/10/04.

O curso de Administração planejado pela instituição visa desenvolver nos estudantes três conjuntos gerais de habilidades: **habilidade conceitual** (o saber aprender), para perceber, dentro de uma visão abrangente e integradora do mundo e da sociedade, as diferenças culturais, econômicas e étnicas e suas sinergias, **habilidade humana** (saber ser), que capacita para trabalhar com pessoas, entendendo os processos motivacionais e utilizando-se de técnicas de liderança situacional; e, também, **habilidade técnica** (o saber fazer), ou seja, a capacidade de aplicação dos conhecimentos técnicos, métodos e ferramentas necessárias à execução de atividades específicas ligadas à profissão escolhida.

Por ser um curso de formação profissional a sua estrutura foi pensada a partir do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que o profissional formado atenda as exigências do mercado em que atuará após a sua formação. A matriz curricular do curso de Administração da IES onde a pesquisa foi realizada está estruturada de acordo com a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005 do CNE/CES , onde a organização curricular dos cursos de Administração se estrutura em quatro campos interligados de formação, que congregam em seu bojo, os conteúdos do curso, estratificados em:

I - Conteúdos de Formação Básica

II - Conteúdos de Formação Profissional

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias

IV - Conteúdos de Formação Complementar

A seguir apresentamos a matriz curricular do curso conforme PPC da IES.

FORMAÇÃO BÁSICA

Estudos Antropológicos, Sociológicos, Filosóficos, Psicológicos, Ético-profissionais, Políticos, Comportamentais

Fundamentos das Ciências Sociais

Ética e Responsabilidade Social

Psicologia nas Organizações

Estudos Contábeis

Contabilidade Básica

Contabilidade de Custos

Contabilidade Gerencial

Estudos econômicos

Fundamentos de Economia

Microeconomia

Macroeconomia

Estudos das Ciências Jurídicas

Fundamentos de Direito Empresarial

Legislação Tributária

Legislação Trabalhista e Previdenciária

ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS

Matemática para Negócios

Matemática Financeira

Estatística Aplicada

Análise Estatística

Métodos Quantitativos para Tomada de Decisão

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

Análise Textual

Atividades Complementares

Comunicação nas Empresas

Metodologia da Pesquisa

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E DAS ORGANIZAÇÕES

Introdução a
AdministraçãoTeoria Geral da
AdministraçãoAnálise
OrganizacionalAdministração e
Mercado de
Trabalho

Gestão de Processos

Gerenciamento de
Projetos

MERCADO E MARKETING

Administração de
MarketingPesquisa de
MercadoFundamentos de
Comércio Exterior

ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Administração de
Recursos Humanos IAdministração de
Recursos Humanos IICompetências
Gerenciais

MATERIAIS, PRODUÇÃO E LOGÍSTICA

Gestão da Cadeia de
SuprimentosAdministração da
Produção e
Operações

Gestão da Qualidade

FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA

Administração
FinanceiraOrçamento
EmpresarialAnálise das
Demonstrações
Financeiras

Mercado Financeiro

SISTEMAS DE INFORMAÇÕES, PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SERVIÇOS

Administração de
Sistemas de
InformaçãoAdministração
EstratégicaAdministração de
Novos Negócios

Jogos de Empresa

ESTÁGIO CURRICULAR, TCC E ELETIVAS

Estágio
Supervisionado em
Administração

TCC

Tópicos Especiais em
AdministraçãoLibras
(eletiva)

O curso conta atualmente com aproximadamente 1100 alunos distribuídos entre o 1º e 8º períodos nos turnos matutino e noturno e 26 professores distribuídos entre especialistas, mestres e doutores.

O Coordenador de Curso dispõe de um órgão em que a participação docente figura-se como elemento essencial e no qual encontra respaldo para o pensamento e a execução de um Projeto Pedagógico que privilegie a qualidade do ensino.

Sua constituição se dá por meio de Portaria do Diretor Geral, que nomeia seus membros pelo período de uno ano, com recondução permitida, mediante indicação do Coordenador do Curso, o qual preside o Núcleo.

A formatação do Núcleo Docente Estruturante - NDE no Curso de Administração da Faculdade busca acompanhar a distribuição dos professores por períodos dentro do curso, de modo a fomentar um espaço privilegiado para a realização de troca de experiências sobre a docência na respectiva classe, servindo ainda como espaço para construção da interdisciplinaridade e da interlocução dos discentes com os gestores do Curso e da Instituição.

A Coordenação do Curso e o NDE pensaram estrategicamente para planejar e promover ações que criem um ambiente de aprendizagem constante, incorporado na situação de trabalho, que atrele as competências individuais às estratégias do negócio, potencializando as contribuições dos segmentos que compartilham o conhecimento na área da Administração.

Missão - Formar profissionais de elevado nível de consciência crítica, competência técnica, empreendedora, engajamento ético e responsabilidade social, comprometidos com a produtividade, com a gestão do conhecimento, com a qualidade de vida das pessoas, com a sustentabilidade e com o desenvolvimento social e econômico do país (PPC – Plano Pedagógico do Curso de Administração, 2011, p.28).

A partir do ano de 2008 a Instituição instituiu o NDE – Núcleo Docente Estruturante. O NDE (Portaria MEC nº 147/2007) é formado por um grupo de professores, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral e parcial, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso. O Instrumento de Avaliação In Loco do INEP/MEC para

Cursos de Graduação prevê as seguintes situações no que tange o NDE, para aquisição de conceito máximo:

Quanto a Composição do NDE: Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes, sendo que parte destes participou da implantação do PPC e participa da sua consolidação de forma excelente.

Quanto a Titulação e formação acadêmica do NDE: Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, e destes, 60% possui título de Doutor.

Quanto ao Regime de Trabalho do NDE: Quando 100% dos docentes do NDE são contratados em regime de tempo parcial ou integral e, do conjunto destes, pelo menos, 50% em tempo integral; além disso, a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, a renovação de reconhecimento do curso.

Quanto ao Gabinete de Trabalho dos Professores: Quando o curso tem gabinete de trabalho equipado, pelo menos para o coordenador do curso e para os integrantes do NDE, para os docentes em tempo integral e docentes em tempo parcial, segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível), que atendem de forma excelente, aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessárias à atividade desenvolvida

Este núcleo, formado por professores e professoras selecionados pelo coordenador no curso de administração, estabelece, através do SGC – Sistema de Gestão do Conhecimento, uma rede de conversações entre os docentes das unidades pertencentes ao grupo institucional instalados em todo o território brasileiro, a fim de discutir sobre o programa do curso de administração, as disciplinas do curso, assim como sua carga horária, os projetos desenvolvidos, atividades realizadas e outras tantas coisas que possam surgir a partir dos encontros até então virtuais.

Neste contexto específico do NDE trata-se de uma rede de conversações em um portal colaborativo que utiliza a internet como plataforma tecnológica para interligar

todos os *campi* da instituição em todo o Brasil. Os docentes que fazem parte do NDE recebem uma senha para acessar a intranet da instituição e desta forma eles tem acesso a todo o conteúdo do seu curso; a matriz curricular, os planos de ensino e os mapas de conteúdo programáticos. Desta forma o trabalho desenvolvido na rede virtual é o de discutir o conteúdo da matriz, indicar novas bibliografias, propor a revisão do material didático e outras demandas que se fizerem necessárias. O SGC tem como objetivo estabelecer a comunicação entre os diversos docentes que estão localizados em estados e unidades distintas. A mediação das discussões é realizada pela gerência nacional do curso que fica localizado no estado do Rio de Janeiro.

Sistema de Gestão do Conhecimento

Bem-vindo(a), [jwellington.luce...]

Esta Lista: Fórum

Gestão e Negócios

Administração Logística - EAD

Sistema de Gestão do Conhecimento > Gestão e Negócios > Administração

Fórum

Ações Plano

Postado por	Postagem
Iniciado: 09/09/2009 11:40	Exibir Propriedades Responder
	<p>Contabilidade de Custos</p> <p>Solicito a gentileza de abrir o fórum de discussão da disciplina de Contabilidade de Custos, para que possamos analisar o plano de ensino e também os planos de aula.</p>
Postado: 01/10/2009 11:08	Exibir Propriedades Responder
	<p>Prezado Coordenador e Professores, Considerando a redução de carga horária da disciplina de Contabilidade e Análise de Custos, sugiro o seguinte: 1. Alterar o nome da disciplina para GESTÃO DE CUSTOS 2. O conteúdo programático deveria abordar: (i) Contextualização e utilização da gestão de custos no atingimento dos objetivos estratégicos das organizações; (ii) Terminologia básica em custos (gasto, custo, despesa, investimento, desembolso, perda e desperdício), custo primário, de conversão e de fabricação, classificação dos custos. (iii) Fluxo dos custos: estoque de material, produtos em processo e produtos acabados, apuração do resultado operacional e líquido. (iv) Alocação de custos: rateio dos custos indiretos, taxa única e taxa dupla, taxa de aplicação dos custos indiretos, ajustes das variações. (v) Departamentalização: método direto, sequencial e recíproco. Bibliografia: CONTABILIDADE DE CUSTOS. HORNIGREN, Charles. Ed Prentice Hall. CURSO BÁSICO DE CONTABILIDADE DE CUSTOS. CRÉPALDI, Sílvia Aparecido. Ed Atlas CONTABILIDADE DE CUSTOS. MARTINS, Eliseu. Ed Atlas. Essa é minha sugestão. A partir da análise poderemos desdobrar o conteúdo programático. Atenciosamente,</p>
Postado: 07/10/2009 12:22	Exibir Propriedades Responder
	<p>Concordo com a aplicação de exercícios práticos em sala de aula para melhor compreensão dos alunos. Eu ministro esta disciplina na B.Hte a vários anos e sempre utilizei a metodologia de resolver vários casos práticos em sala de aula, com ênfase em produtos e serviços. Os nossos alunos têm muita dificuldade em cálculos e nós precisamos motivá-los colocando-os em situações de tomada de decisões baseadas na gestão de custos.</p> <p>Mostrar Mensagens entre Aspas</p>
Postado: 07/10/2009 12:33	Exibir Propriedades Responder
	<p>Sugiro que seja dada maior ênfase no Custeio ABC pois é o grande diferencial na gestão de custos. O mercado é carente de profissionais especializados na gestão de custos por atividades, e os nossos alunos precisam ser bem preparados para o mercado de trabalho, pois este é o nosso objetivo.</p> <p>Mostrar Mensagens entre Aspas</p>

TELA DO FÓRUM DE DISCUSSÃO SOBRE A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO SGC

Apesar do controle efetivo realizado pelo mediador das discussões, fato este que pode ser observado pela dinâmica da atividade, ou seja, há um controle sobre a frequência de uso do sistema, conteúdo das mensagens postadas e quantidades de mensagens postadas, os docentes podem inserir suas críticas. Entretanto, as mesmas não são de modo geral acatadas pela matriz da instituição, sobretudo quando contestam, questionam, ou mesmo desqualificam as orientações propostas. Em função disso percebemos que através dos relatos de alguns professores há um certo temor em expressar suas críticas em relação ao sistema de ensino proposto, e também em relação ao aparato pedagógico utilizado pela instituição.

Em conversa com um docente membro do NDE, professor da disciplina Administração Financeira e Orçamentária, o mesmo descreveu a seguinte situação:

Professor Naus - *Fui convidado para participar do NDE e conseqüentemente a usar o SGC. Entendí que teríamos a oportunidade de discutirmos a matriz curricular, o material didático, as atividades propostas para as disciplinas e outras questões que surgissem. Passei então a usar com freqüência o sistema, com uma rotina regular de acesso, postando mensagens, enfim cumprindo com o que foi estabelecido pela instituição. No entanto verifiquei que muitas críticas ou questionamentos ficavam sem respostas e continua a cobrança em relação ao uso do sistema. Ou seja, percebi que estavam mais interessados na nossa freqüência de uso da ferramenta do que na discussão que estava sendo feita. Até questionei isso no próprio SGC, com os outros membros do NDE e também com a coordenadora do curso. Internamente concluímos que o que a instituição queria era que a gente se sentisse envolvido no processo, que de alguma forma estaríamos participando da produção de conteúdo. Fato é que algumas discussões avançaram, entre os docentes nas diversas unidades da instituição, mas não percebi mudança, não percebi que as discussões subiram na organização. A gestão acadêmica não se moveu por conta das discussões realizadas. A partir daí então entendemos que não seria estratégico criticar muito, tentar mudar, pois isso poderia depor contra nós em algum momento, já que as nossas discussões não geravam mudança, talvez fosse melhor também não criticar muito.”*

Essa “rede de conversações”¹¹ que foi proposta pela instituição deveria então servir para potencializar as práticas desde que fossem consideradas as propostas e os questionamentos realizados no sistema. No entanto percebeu-se que ao longo do processo as discussões foram sendo despontencializadas e as vozes caladas pelo temor de uma possível repreensão dado o excesso de crítica e questionamento. Ainda assim as práticas cotidianas não se tornaram menos potentes, os sujeitos praticantes em suas estratégias colocam em ação nas salas de aulas seus desejos sobre uma nova configuração curricular ou uma outra possibilidade de se trabalhar as atividades propostas pelo sistema de ensino da instituição.

Professor Misam - *Nós professores temos a obrigação de pensar o que é melhor para a formação dos nossos alunos, por isso estamos constantemente buscando alternativas de ensino, tentamos não ficar presos ao material didático fornecido pela faculdade. **Eu sempre estou promovendo uma discussão** a partir de um texto diferente, **quando dá passo um filme, promovo uma discussão, mudo a organização das cadeiras na sala, faço círculo, aproveito as palestras oferecidas** pelos colegas do curso, enfim, entendo que se a gente não se mover para mudar a rotina, acabamos reféns dela. Então não adianta reclamar do currículo, não concordar com algumas normas se a gente não provoca mudança.*

Professora Atria- *Acho que a forma como a matriz curricular foi pensada está correta ela contempla e atende as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas compactuo com a idéia de que trabalhar somente a partir da matriz e dos planos de ensino não basta para garantirmos uma formação profissional adequada. É difícil? claro que é, a **faculdade não nos apóia em tudo que queremos fazer, ela cria as regras e nós burlamos as regras**, se não for assim as coisas não acontecem. Agora! **Não deixo de cumprir com o mínimo**, trabalho o material didático, trabalho os planos de ensino, **mas vou além e se precisar descumprir a regra eu descumpro**, ora! O que estamos querendo? Formar bons profissionais, pessoas competentes, críticas, capazes de decidir, analisar, ou estamos cumprindo etapas para no final entregar um diploma?*

¹¹ Nesse caso trata-se de uma “conversa” forçada diferente das conversas informais das quais pudemos também participar.

3.3 SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR

No ano de 2009 a partir da participação do NDE no SGC, a faculdade instituiu, sob o comando da sua matriz (a Universidade localizada no Rio de Janeiro, onde encontra-se o núcleo de gestores e coordenadores nacionais dos cursos) uma “nova” proposta curricular. Objetivou-se através dos encontros do NDE no SGC formular um novo “currículo”¹² que seria instituído a partir do ano de 2010. Os discentes ingressantes no primeiro semestre de 2010 deram início ao curso a partir desta nova matriz curricular.

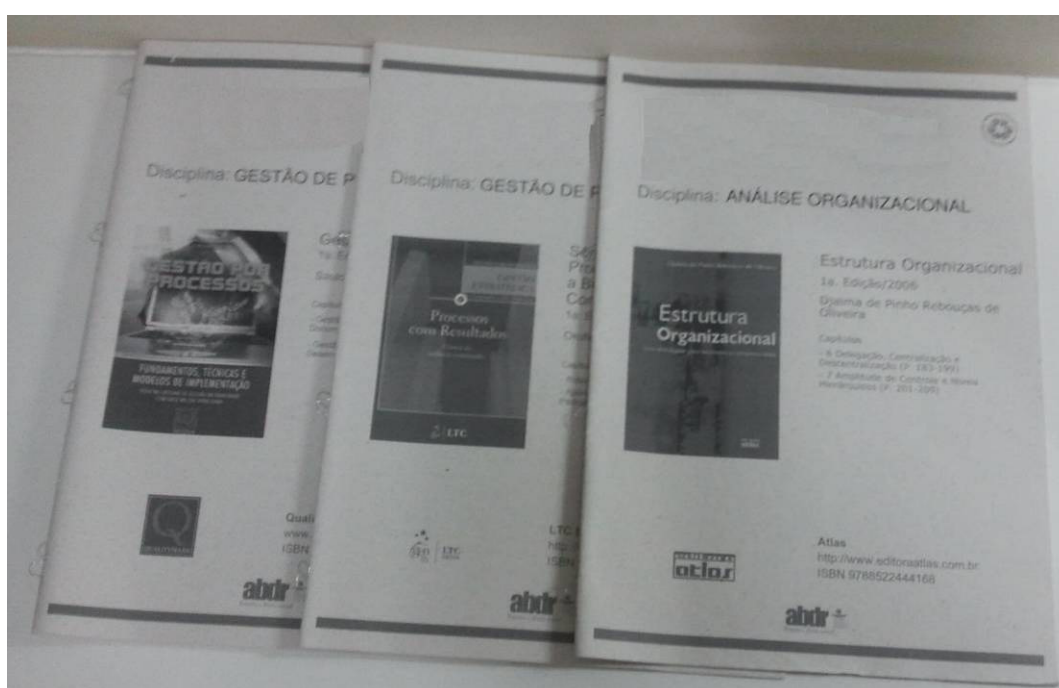
Chamada de currículo integrado, a matriz passou a ser única para todos os *campi* da IES instalados em 16 estados brasileiros, tem por objetivo garantir uma “formação única” para os alunos pertencentes a qualquer unidade em qualquer região. É preciso enfatizar o fato de que não se levou em consideração, em momento algum, qualquer característica local ou regional. Ignorando as culturas e as especificidades locais, assim como as demandas profissionais e o trabalho do professor que também, assim como os alunos, leva suas marcas, suas culturas e suas crenças para a sala de aula. Desta forma, então, refletimos sobre o que está sendo instituído como processos de homogeneização cultural.

O professor, assim como o aluno, ao chegar à escola, não abandona os mitos, as crenças, as idéias próprias de seu grupo social, e nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de algum modo instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural. (CARVALHO, 2009, pg. 163).

Assim, a instituição inaugurou em 2010 sua matriz curricular para o curso de administração, construída a partir da colaboração dos docentes da instituição sendo

¹² Aqui trago o termo “Currículo” a partir do que foi denominado pela instituição para descrever o conjunto de disciplinas, atividades e planos que definiriam a partir de então o curso de Administração de Empresas desta instituição. No entanto, pelas discussões que temos realizado em diferentes momentos do nosso curso de Mestrado, currículo implica em algo muito mais amplo, indo ao encontro de uma multiplicidade de saberes, fazeres e poderes tecidos em redes nos cotidianos escolares. Mais adiante, voltaremos a essa discussão.

representados pelo NDE através da participação destes no SGC. A nova matriz curricular se inicia também com alguns materiais, recursos¹³ que chamam a atenção. São materiais utilizados em cada disciplina definido em conjunto com o NDE e distribuído gratuitamente para os alunos e professores. Este material contempla o conteúdo a ser trabalhado pelo professor na sua disciplina. Além do material, o professor possui através do SIA – Sistema de Informação Acadêmico - seus planos de aula já prontos, assim como as atividades e trabalhos que devem ser utilizados no sistema de avaliação da disciplina e como método de aula. Esse material já pronto se expandiu também para as provas que devem ser aplicadas aos alunos a fim de verificar o seu desempenho dentro da disciplina a partir do conteúdo aplicado tendo como base o material desenvolvido pela Instituição através do NDE.



FASCÍCULOS/MATERIAL DIDÁTICO ENTREGUES AOS ALUNOS

Entendemos, a partir de Carvalho (2009), que há um certo “estranhamento” quando os professores a alunos são desvinculados da posição de produtores e colocados

¹³ O que chamamos de “recursos” são os fascículos entregues gratuitamente pela instituição aos alunos e documentos disponíveis no portal acadêmico. Esses fascículos são capítulos de livros utilizados no curso e indicado pelo NDE. Os documentos disponíveis no portal são os planos de ensino, programa de curso e atividades estruturadas.

como expectadores dos planos, conteúdos e tantos outros artefatos do currículo prescrito.

Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos, métodos de trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros-didáticos e outros, ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho, com conseqüências evidentes para o uso por parte dos alunos. Nesse processo, tanto professores como alunos tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles. Isso, porém, não ocorre de modo sempre passivo. Muitas vezes, alunos fazem das ações rituais, representações ou leis que lhes são impostas outra coisa que não aquela que o doutrinador julgava obter. Os alunos subvertem, não as rejeitando diretamente, pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podem fugir. O mesmo pode-se dizer em relação ao professor e à tecnoburocracia escolar. (CARVALHO, 2009, p.163)

3.4 SOBRE PROJETOS REALIZADOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR

Atualmente encontram-se em andamento 2 projetos no curso de Administração tendo por objetivo levar o aluno ao conhecimento da prática teorizada pelo curso na formação profissional.

Os projetos foram criados a partir da necessidade de complementar a matriz curricular com atividades planejadas pela instituição e repassadas para os professores para que estes pudessem colocá-las em prática. Nas conversas com sujeitos pesquisados podemos perceber a fragilidade da execução dos projetos por não se sentirem responsáveis pelas atividades pelo fato, por exemplo de não terem participado de sua elaboração.

Professor Skat – *O principal problema da atividade estruturada é que ela já está disponível no portal para ser aplicada. Seria importante se a gente tivesse participado da sua elaboração, afinal de contas nós é que vamos utilizá-las com os alunos. Para resolver essa situação eu mudo completamente a atividade se for necessário, faço do meu jeito, como achar melhor. Para a coordenação digo*

que estou usando a que está disponível no portal. Nós professores temos que ter autonomia para desenvolvermos as atividades em sala de aula, e quanto aos projetos instituídos pela faculdade, nós temos que ser convidados a participar da sua elaboração.

Por fim, não podemos ter projetos nem para nem pelos outros, mas com os outros. Essa é uma dimensão fundamental de ser assegurada, sobretudo na educação. Por mais bem intencionados que os burocratas dos sistemas e mesmos os educadores que estão nas escolas possam ser, não há como propor projetos à revelia dos sujeitos que estarão, direta ou indiretamente, envolvidos nesses projetos. Assim, como não podemos viver pelo outro, também não podemos projetar por ele. Decorre dessa dimensão dos projetos a necessidade de ouvir o outro em suas necessidades, interesses, desejos e expectativas de vida. (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p.5).

Descreveremos, a seguir os projetos sem nenhuma relação hierárquica de importância, mas, apenas, com o objetivo de organização textual.

3.4.1 Projeto Integrado: foco na interdisciplinaridade

O projeto foi iniciado no ano de 2008 com o objetivo de integrar as disciplinas do mesmo período através do desenvolvimento de atividades que se complementam. O objetivo do projeto é trabalhar em conjunto os saberes desenvolvidos em cada disciplina com a intenção de converter as informações discutidas em sala de aula em conhecimentos que favoreçam experiências¹⁴ com a realização das atividades pelos alunos. A proposta do projeto integrado é proporcionar a interdisciplinaridade a partir da integração das disciplinas do período. A interdisciplinaridade proposta ocorre na implementação da atividade em que durante a sua execução os docentes de diferentes disciplinas se organizam para em conjunto desenvolver a atividade. O projeto prevê uma atividade onde o conteúdo abordado por cada disciplina deve ser evidenciado na resolução do problema proposto e para isto é necessário considerar

¹⁴ De modo geral, a noção de experiência que aparece nos documentos em questão nos remete ao sentido do fazer que se acumula com o passar do tempo. Isto é experiência como “acúmulo”. Diferente da idéia de experiência em Larrosa (2004 p.154) que podemos perceber na interessante conclusão reflexiva: “a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”. Privilegia-se neste texto uma outra idéia de experiência voltada a vivência.

o fato de que uma disciplina contribui para o desenvolvimento da outra conforme a própria descrição do projeto no documento oficial da instituição.

O Projeto Integrado das disciplinas é uma atividade interdisciplinar proposta aos alunos do 3º período do curso de Administração. O foco principal do projeto é propiciar aos alunos um embasamento prático dos conceitos teóricos adquiridos através do conteúdo programático ministrado em sala de aula. Esse projeto é uma atividade interdisciplinar realizada com o desenvolvimento de pesquisa em uma determinada empresa. Pretende-se estabelecer as relações teóricas das disciplinas com a prática aplicada às empresas.

A formação interdisciplinar possibilita a compreensão elucidativa da realidade, a partir da problematização dos obstáculos e ampliação da compreensão do sentido do que se faz, se pensa e sente. Para Demo (2003) é essa nova concepção na formação do educando que permite aos indivíduos interpretar, questionar e não apenas assimilar, ou seja, construir e não apenas reproduzir.

Dessa forma, a Faculdade propõe a realização de um Projeto Integrado das disciplinas do 3º período com o objetivo de contribuir com a formação de um profissional com uma visão ampla e integradora sobre os conteúdos da administração. (PROJETO INTEGRADO DO 3º PERÍODO, 2009, p. 3)

No início, o desenvolvimento das atividades gerou muitas discussões e até mesmo conflitos entre professores/as e alunos/as, pois como era uma experiência nova e ninguém havia tido contato com esta atividade, os momentos iniciais foram bem contraditórios e conflituosos. Os professores participaram das discussões iniciais para serem informados a respeito da nova proposta da instituição e de sua forma de execução pela coordenação, no entanto não participaram do planejamento das atividades. Era importante que os docentes participassem da construção do novo projeto, pois o mesmo seria trabalhado diariamente por eles junto aos seus alunos e o sentimento de pertencimento e da construção coletiva contribuiria para o sucesso da nova proposta. A maneira como a instituição decidiu, naquele momento, conduzir a implantação do projeto abriu espaço para que os docentes, através de suas táticas, pensassem em outras possibilidades que fizessem mais sentido nas suas tarefas diárias.

Professor Misam – “Quando recebi o projeto vi que não estava adequado com o tempo da disciplina, então eu o adequiei a minha realidade. **Então conversei com os outros professores do período e acertamos que iríamos mudar o projeto e torná-lo mais interessante e funcional.** A coordenação não precisava saber que estávamos alterando a atividade, pois de qualquer forma estaríamos alcançando o objetivo proposto, só que de uma maneira que a gente se sentisse confortável em realizá-la.”

Professora Bellatria – “Quando o professor Misam nos procurou, de imediato concordei em alterar a atividade, também achei que a proposta inicial não estava adequada. **Propomos desenvolver a nossa própria estrutura** a partir do que havia recebido pela instituição, todos concordaram e assim foi feito.”

Em uma roda de conversa com alguns professores durante os trabalhos de campo tive a oportunidade de ouvi-los a respeito deste projeto. Ao abordarem o projeto integrado, a professora da disciplina Teoria Geral de Administração e o professor da disciplina Fundamentos das Ciências Sociais se mostraram bem incomodados com o assunto. Perguntei o que os incomodava em relação ao projeto.

Professora Rubídea – “[...] gostaria de ter participado da construção do projeto, tenho algumas observações em relação ao trabalho que considero ser muito relevante para que os alunos comprem a idéia, porém não tivemos a oportunidade de construirmos coletivamente o projeto, para mim isso foi um grande erro.”

Professor Spica – “Concordo com a professora, temos que usar da nossa criatividade em sala de aula para convencer os alunos de que o projeto é importante para eles, apesar de eu acreditar nisso sei que a proposta poderia ser melhor. Por isso que em cima da proposta sempre acrescento algo mais na tentativa de torná-lo interessante para os meus alunos. Normalmente busco na internet matérias recém-publicadas que fazem parte do contexto do projeto. Pode ser uma notícia, uma propaganda, algo que mostre aos alunos a relação do projeto com o dia-a-dia das organizações. Esses dias mesmos eu encontrei uma notícia sobre o que as organizações têm feito para lidar com o crescimento do consumo de álcool por parte dos jovens. Daí tive a idéia de trabalhar isso em sala de aula e pedi aos alunos que fizessem uma rápida pesquisa na empresa onde trabalham a fim de questionarem

*como ela discute este tema com seus funcionários. **Essa idéia não estava planejada, surgiu a partir da notícia**, os alunos gostaram e eu consegui motivá-los. Sei que estou fugindo um pouco da regra, mas se não for assim não vejo sentido em estar ali, se eu enquanto professor não posso criar as minhas próprias práticas por que então precisam de mim? Apenas para passar informação pronta? Por isso acredito que quando crio outros métodos ou formas para o desenvolvimento do projeto estou contribuindo para um melhor aprendizado dos alunos.”*

Perguntei aos outros dois professores, um professor de Marketing e outro professor de Gestão de Processos, se eles concordavam com as falas dos colegas. O professor de Marketing disse concordar em parte com os colegas, pois para ele era preciso seguir com o que a instituição havia determinado, pois se era um projeto criado e planejado pela instituição era porque então havia um sentido em ser daquela forma e que seria bom para os alunos. No entanto, afirmou que também desenvolvia algumas atividades próprias para “enriquecer” o projeto, como por exemplo, ele citou um momento em que convidou um gestor de uma empresa de publicidade para expor para a turma como ele gerencia os processos e as atividades realizadas na sua organização. Segundo o professor a proposta era promover uma conversa entre a turma e o gestor para que os alunos pudessem, naquele momento, recomendar em meio as discussões e questionamentos, ferramentas e métodos que a empresa poderia adotar a fim de melhorar suas práticas de gestão.

Considerando a validade e a legitimidade dos saberes e valores presentes nas ações e propostas desses coletivos e dessas pessoas, podemos compreender melhor as possibilidades de produção e de desenvolvimento de alternativas curriculares nesse universo singular e evidenciar a impossibilidade da transposição de qualquer norma ou proposição forma de ser aplicada tal qual na realidade (OLIVEIRA, 2000).

O professor nos mostrou que é possível a partir dos *usos* produzir outros sentidos para o que está posto como verdade absoluta, pensar e inventar outras práticas, subverter a lógica imposta pelos documentos formais.

Professor Sarim – *“Gosto muito do projeto, acho a idéia muito interessante, sempre defendi a idéia de integrar os conteúdos, se não for assim fica tudo muito separado, é como se cada conteúdo fosse independente do outro e não é. As disciplinas se*

completam e essa visão deve ser repassada aos alunos, por isso acredito no projeto. É claro que ele deve ser constantemente atualizado, tudo bem que a primeira versão veio pronta, mas cabe a nós professores fazermos as críticas, as devidas considerações, assim como propormos novas idéias, novas versões, mantendo a proposta sempre atualizada.”

Os professores passaram a trabalhar o projeto em suas turmas e à medida que o projeto ia se desenvolvendo os professores iam se envolvendo e, entre si, construía suas próprias alternativas práticas, que eles consideravam mais potentes para o sucesso do projeto proposto. Exemplo disso é o relato do professor de Sistema de Informação, ao dizer que se reuniu com os demais professores do período para mudar a ordem das etapas que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos. De acordo com o professor seria mais correto, na sua visão, se o trabalho fosse iniciado pela disciplina Métodos Quantitativos e depois os alunos poderiam cumprir com as outras atividades propostas.

Isso significa dizer que, em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. (ALVES e OLIVEIRA, 2005, p. 96)

Os professores/as em conjunto com os alunos/as vão dando outros significados ao que está instituído, vão criando outras possibilidades de produção de conhecimentos a partir das suas experiências, suas expectativas e seus ideais.

Professora Maia - *Esses dias mesmos estávamos conversando sobre o que a gente poderia fazer para envolver mais os alunos, às vezes acho que eles estão tão desanimados, cansados, muitos trabalham o dia inteiro, os que estudam a noite, e os que estudam pela manhã, saem da faculdade correndo para o trabalho, às vezes nem almoçam direito. Então fico pensando o que seria possível fazer para fazer com*

*que eles fiquem mais motivados, sabemos que a motivação deve estar em concluir o curso, mas isso pode ser feito de uma forma mais prazerosa. **Uma coisa legal que a gente fazia eram as sessões de cinema aos sábados, muitos participavam, era um momento que não tinha compromisso com o conteúdo, com o currículo, a gente passava um filme e depois abríamos para uma discussão. Nas discussões os conteúdos das disciplinas acabavam aparecendo, mas era de forma natural, até porque os alunos não eram obrigados a participar, quem participava ia mesmo com interesse de buscar algo a mais. Podíamos inclusive voltar com essa prática, vou sugerir a coordenação. A gente sempre fica com receio de propor alguma coisa diferente achando que os alunos não vão aderir, que não vai ter participação, ou que a faculdade não vai apoiar, mas nós temos que agir, sair da zona de conforto, esse é o papel do educador.***

Os projetos passam, então, a ter sentido para os sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2008) a partir do momento que eles inserem suas marcas nas atividades, quando eles passam de consumidores para a posição de usuários. Hoje há uma constante atualização em reuniões promovidas pela coordenação de curso em conjunto com os/as professores/as ou mesmo pela iniciativa dos/as próprios professores/as do período onde a atividade é desenvolvida. Identifica-se, desta forma, um maior envolvimento dos/as professores/as. Há um interesse claro em por em prática as atividades discutidas em reuniões e em momentos de formação.

Como nos fala Alves e Oliveira (2005, p. 99) essa composição de saberes acaba criando novos saberes.

Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como “conteúdo curricular”, modificando uns e outros criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades (ALVES e OLIVEIRA, 2003. p.99).

3.4.2 Atividade Estruturada: foco na prática

Este projeto foi desenvolvido para a nova matriz curricular que passou a vigorar a partir do primeiro semestre de 2010. A atividade é desenvolvida em algumas disciplinas de cada período do curso. Assim como a matriz curricular, as atividades

propostas são desenvolvidas pelo NDE dos campi nos diversos estados brasileiros e aprovadas pela matriz da instituição localizada no estado do Rio de Janeiro.¹⁵

As Atividades Estruturadas atendem também ao paradigma da complexidade (MORIN, 2001), propondo um ensino fundamentado em múltiplas visões que proporcionem aos alunos aprendizagens que desenvolvam a visão crítica, criativa e transformadora. Nesse contexto, de acordo com Behrens (2006), situa-se a problematização que possibilita uma visão pluralista, tendo como ponto de partida o questionamento que vincula articulações diferenciadas, com a finalidade de produzir conhecimento. Os alunos podem simultaneamente realizar a apropriação de conceitos, quando os examinam minuciosamente; articular essas aquisições à medida que as relacionam ao problema a ser resolvido e mobilizar essas aquisições na prática. (ROEGIERS; DE KETELE, 2004)

O que se pretende estimular nos alunos não é a memorização de informações e, sim, a investigação e compreensão dos problemas, a construção de seu próprio conhecimento por meio da participação ativa neste processo. (DAVINI, 1999). (PPC da IES, 2011, p. 51)

As atividades têm como proposta garantir aos alunos a vivência da dinâmica organizacional através de visitas às empresas para a realização de entrevistas com gestores, análise de processos, acompanhamento de atividades organizacionais e outras práticas que podem mostrar ao aluno a maneira como as organizações realizam seus processos e como seus gestores administram a rotina organizacional. Desta forma, a instituição está entendendo que estará conseguindo dar um enfoque prático as disciplinas contempladas pela atividade estruturada a partir do momento que os alunos se descolam para as organizações a fim de conhecerem suas atividades a partir do estudo teórico realizado em sala de aula.

¹⁵ Cumpre observar que nos textos dos documentos curriculares prescritivos aparecem referências a autores como Edgar Morin, Pedro Demo, entre outros. Em função desses autores, aparecem discussões sobre questões como interdisciplinaridade, complexidade, entre outros. Entretanto, observamos que nos processos e/ou atividades e/ou propostas apresentadas pela matriz para encaminhamento, realização e avaliação do currículo, prevaleceu uma dada visão com ênfase cognitiva instrumental e técnica.

O currículo dos cursos deve ser concebido como um conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas e seus conteúdos são apenas um dos meios para o desenvolvimento de competências que ampliem a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. No ensino por competências o conhecimento é trabalhado de forma intertransdisciplinar, contextualizado, privilegiando a construção de conceitos e a criação do sentido, visando mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (PERRENOUD) Para tanto, as atividades devem ser estruturadas em projetos, bem como por resolução de problemas, além de pesquisas. Devem privilegiar análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações e transferências. As tarefas propostas devem constituir desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e valores (PPC da IES).

Como já citado, houve no início certo estranhamento em relação à proposta do novo projeto, sendo este entregue aos professores e alunos já formatado pela instituição. Mais uma vez, os/as alunos/as e professores/as se tornaram, a princípio, consumidores das atividades propostas.

Os sujeitos envolvidos burlam através das suas práticas o que foi instituído, não apenas por rebeldia, mas como forma de inserir suas marcas, suas vontades, ou seja, é preciso também identificar-se com os *saberes-fazer*es do cotidiano. Os sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2008) buscam através das suas táticas criarem um lugar próprio, um espaço de realizações dando sentido ao que é ali desenvolvido. Esses sujeitos, a partir das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas, geram outros conhecimentos como no diz Ferrazo (2008, p. 18), “O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência entre esses indivíduos, *sujeitos cotidianos complexos e encarnados*.”

Por tratar-se de um curso profissional, que tem como objetivo principal a preparação do aluno para o mercado de trabalho, as abordagens em relação a esta formação se dão, também, a partir das habilidades e competências necessárias para este profissional. Para dar conta dos objetivos traçados pelo curso a Instituição desenvolve atividades acadêmicas complementares e visitas técnicas. Essas

atividades acadêmicas complementares são atividades de caráter científico, cultural e profissional que visam a princípio romper com a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensino e docência, escola e comunidade, além de estimular a produção acadêmica. Essas atividades são inseridas no calendário acadêmico do curso semestralmente e oferecidas aos alunos em uma agenda mensal. Podem ser previstas pelo próprio curso e muitas vezes otimizadas com os outros cursos, dependendo da atividade e do projeto em desenvolvimento. Integram-se a um Programa mais amplo da Faculdade, o PTP (Programa de Treinamento Profissional), que é extensivo a todos os Cursos.



**ALUNOS E ALUNAS
DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO
EM VISITA
TÉCNICAS AS
EMPRESAS
PARCEIRAS**



Busca-se, também, através dessas atividades complementares, favorecer a participação dos alunos em atividades variadas em diferentes espaços educativos, como, seminários, congressos, palestras, oficinas, visitas técnicas e cursos de extensão, buscando exercitar e/ou favorecer, na nossa visão, o segundo movimento trazido por Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a que ela chama de *virar de ponta cabeça*. O virar de ponta cabeça para a autora representa uma ruptura a herança das ciências criadas e desenvolvidas na modernidade. É preciso considerar outras possibilidades nas tessituras dos conhecimentos nos cotidianos e tomar ou assumir as questões, problemas vividos na prática como ponto de partida para a discussão da teoria, onde o limite é a teoria.



**ALUNOS DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO NA
OFICINA DE FINANÇAS
PESSOAIS NO
PROJETO DE
EXTENSÃO COM A
COMUNIDADE DA ILHA
DAS CAIEIRAS.**





ATIVIDADE SOCIAIS REALIZADAS EM UM SÁBADO COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS MEMBROS DA EMPRESA JUNIOR DE ADMINISTRAÇÃO.



PARTICIPAÇÃO DA BANDA DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

A partir do segundo movimento proposto por Alves (2008) é possível compreendermos que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções herdadas do conhecimento científico criado na Modernidade, nos coloca em um rota de desenvolvimento dessas ciências, mas que também nos limita a pensar sobre o que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos.

Essa concepção busca atender algumas das expectativas dos alunos no sentido de compreenderem melhor a sociedade em que vivem e perceberem as relações existentes entre a prática social e o trabalho acadêmico, em sua totalidade, e colaborar com a formação de um profissional mais reflexivo, mais crítico, mais inclusivo e com maior senso de responsabilidade e participação social. Nesse sentido parte das atividades previstas pela Instituição é aberta à comunidade, estabelecendo-se um diálogo entre o que se pensa e o que se faz, favorecendo a integração da Instituição com a sociedade onde está inserida.

4. SOBRE A PERSPECTIVA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DEFENDIDA NO CAMPO DO CURRÍCULO E NA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

4.1 SOBRE ALGUMAS DISCUSSÕES DAS NOÇÕES DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

Propomos uma breve discussão a respeito das noções habilidades e competências, com o objetivo de situar, a partir de algumas correntes teóricas, a proposta curricular do curso de Administração da IES onde estamos realizando a nossa pesquisa.

O currículo reduzido à proposta curricular é pensado e formatado, na maioria das vezes a partir do estudo das habilidades e competências propostas para os educandos envolvidos na formação. Nesse sentido, é preciso discutir o que estamos entendendo minimamente, por habilidades e competências, e a partir de qual enfoque estão sendo “construídas” as propostas curriculares. Segundo Silva (2008, p. 11) “a palavra competências tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em distintos níveis e modalidades de ensino, nos mais diferentes países”. Da mesma forma, as diretrizes curriculares oficiais no Brasil têm-se utilizado desta referência na sua composição e para a avaliação dos sistemas escolares brasileiros.

As teorias da competência, segundo Bernstein (1996) *apud* Silva (2008, p. 14) “expressam uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, pois compreendem competência como o resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade”. Silva (2008) aponta duas possíveis hipóteses para a noção de competências na contemporaneidade a partir de alguns pressupostos teóricos. Na primeira hipótese, segundo a autora, “[...] o termo é definido com base na idéia de que ela é portadora de uma concepção instrumental da formação humana e esta se faz presente nos dispositivos normativos da reforma curricular.” (SILVA, 2008, p. 16). Essa hipótese corrobora com a idéia já apresentada por Bernstein (1996) no sentido que o autor aponta para um desenvolvimento de competências como resultado da interação entre o indivíduo e o meio ao qual pertence, independentemente dos contextos culturais em que está inserido, contextos estes que diferenciam indivíduos e grupos. Na concepção da autora, essa primeira compreensão da formação

humana sob a ótica da competência desconsidera, também, que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural. Quer dizer então que as propostas curriculares nesse sentido têm sido construídas a partir da perspectiva de se instituir mecanismos de controle que buscam uma formação de caráter instrumental.

Uma segunda hipótese trazida por Silva (2008) diz respeito aos estudos no campo da Sociologia do Trabalho e do Currículo, onde a autora discute a respeito de uma noção de competências baseada em torno da educação profissional. Para a autora essa discussão sobre o tema é recorrente e se manifesta em muitos dos enunciados da reforma curricular, da mesma maneira que essas discussões permeiam as propostas curriculares nos cursos de Administração a partir das sugestões do Conselho Nacional de Educação – CNE em conjunto com o Conselho Federal de Administração – CFA.

As discussões sobre competências no campo da Sociologia do Trabalho e do Currículo perpassam os contextos do desenvolvimento da economia mundial e da nova ordem do trabalho pelas novas tecnologias e processos produtivos. Essas novas demandas se fazem presentes nas “[...] prescrições de um currículo organizado em saberes disciplinares para um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos” (SILVA, 2008, p. 18).

Na pesquisa realizada por Villela e Nascimento (2003) *apud* Lacruz e Villela (2007), foi analisada de que forma as transformações do mercado de trabalho interferem nas competências exigidas dos profissionais pelas empresas que apresentam características pós-industriais. Os autores afirmam que das competências desejadas dos profissionais, os aspectos comportamentais foram os mais mencionados. Por outro lado, as IES estão preocupadas somente com as competências técnicas. Afirmam, desta forma, que as IES podem estar cometendo a ingenuidade de formar, hoje, profissionais para empresas de ontem.

A necessidade de uma aproximação da formação escolar seja no ensino médio ou superior sustenta a idéia de um currículo “tecnicista”, proposto para atender às exigências do mercado de trabalho, envolvendo a escola em um processo de adaptação a esta realidade. Desta forma as discussões que ampliam essas

propostas para outras possibilidades de currículo estão cada vez mais ganhando espaço nas publicações e eventos do campo.

Dentre os estudiosos do campo do currículo encontramos em Lopes e Macedo (2005) essa confirmação, pois segundo as autoras no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), assim como nos periódicos da área, são constantes e profundas “[...] as discussões a respeito das relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo” (LOPES E MACEDO, 2005, p. 15). Assim como também as discussões nesses grupos estabelecem relações para com “[...] a ação comunicativa, os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento” (LOPES E MACEDO, 2005, p. 15).

4.2 A ATUAL ÊNFASE DA PROPOSTA CURRICULAR POR HABILIDADE E COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E EM PARTICULAR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Silva (2008, p. 87) cita a definição de competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Uma proposta curricular que aposta nas habilidades e competências privilegia o conjunto de disciplinas que atendem a um contexto de trabalho e produtivo em detrimento aos saberes sociais e culturais. Para a autora uma proposta curricular pautada por habilidades e competências não pode resumir-se a um conjunto de disciplinas que tenha como objetivo a transferência de saberes específicos. Para a autora seria necessário minimamente um exercício de diálogos entre essas diferentes disciplinas.

Segundo Lopes e Macedo (2002), Perrenoud (1999) discorda da associação de uma nova tecnologia de organização curricular com as idéias de transversalidade e de interdisciplinaridade, e defende ainda,

[...] que o temor de que a noção de competência venha a substituir as disciplinas escolares é infundado, na medida em que a escola não pode se limitar a construir estratégias mentais fora de quaisquer conteúdos, estes associados, de certa forma, a campos disciplinares. No entanto, a posição de Perrenoud, embora se contrapondo à idéia de que a noção de competência está sendo proposta em substituição às disciplinas escolares como elemento estruturador dos currículos, acaba por reforçá-la. Ao defender a manutenção das disciplinas, Perrenoud propõe que há situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não-disciplinares. A distinção de Perrenoud entre conhecimentos disciplinares e não-disciplinares só se sustenta se disciplina for conceituada como um campo de saber dado (LOPES E MACEDO, 2002, p. 117).

Devemos considerar que a visão de Perrenoud (1999) para a organização curricular com a distribuição das disciplinas em habilidades e competências, leva em consideração, sobretudo, os atributos individuais em suas perspectivas de desempenho, competitividade e promoção, desconsiderando os múltiplos contextos dos espaços temporais, culturais, sociais, econômicas e políticas que caracteriza as redes de saberes, fazeres e poderes que tecem os currículos nos cotidianos das instituições escolares.

Entretanto, por conta do que se considera como “objetividade na formação de profissionais que atendam as demanda do mercado de trabalho”, os órgãos responsáveis pela regulamentação dos cursos de nível superior oferecidos no Brasil organizam seus documentos reguladores com base em habilidades e competências nos modelos ainda tecnicistas, reprodutores de saberes necessários a um “bom” desempenho profissional no que diz respeito principalmente às questões técnicas.

Atualmente os debates realizados no campo em torno das demandas de profissionalização têm se desenvolvido a partir das teorias da competência. Essas discussões se ampliam e se renovam adequando-se às mudanças do mundo do trabalho. Por Hirata (1994) compreendemos a política da organização curricular do Conselho Nacional de Educação para o curso superior em Administração que descreve a competência como oriunda de um discurso empresarial. Segundo o autor,

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social que define o conceito de qualificação para alguns autores (HIRATA *apud* SILVA, 2008, p. 63).

De acordo com a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005 do CNE/CES os cursos de nível superior em administração oferecidos no Brasil por instituições de ensino privado e público têm com premissa a formação de profissionais com base em habilidades e competências de acordo com as exigências do mercado de trabalho da profissão.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as **competências e habilidades** [grifo nosso], os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (CNE/CES, 2005, grifo nosso).

No caso particular da proposta curricular para os cursos de Administração no Brasil, a perspectiva de um currículo pautado pelas habilidades e competências foi influenciada pela própria história do curso. O ensino de Administração no Brasil passou por dois momentos críticos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, culminando com a apresentação da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração, elaborada pelos autores da proposta curricular em 1998, quando estes eram membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da SESu/MEC (CFA, 2006).

Foi na década de quarenta que a formação do Administrador no Brasil começou a ser desenhada de forma mais clara. Nesse período, aumentava a necessidade de mão-de-obra qualificada no Brasil e, por conseqüência, de profissionalização do ensino de administração. A busca por profissionais qualificados procurava atender

as demandas da sociedade que passava de um estágio agrário para a industrialização (CFA, 2006).

Por conta de Lei nº 4769, de 09 de setembro de 1965, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário (BRASIL, 1965). A presente Lei, no seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de Administrador.

Desta forma, o sistema escolar da época voltou sua atenção para a formação de um “Administrador profissional” que atendesse às novas exigências do mercado. O Ensino de Administração veio, então privilegiar a participação das grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país, principalmente a partir de 1964 (CFA, 2006).

Assim, de modo geral, podemos dizer que o ensino de Administração no Brasil está relacionado ao próprio processo de desenvolvimento do país. Esse processo foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projeto "autônomo", de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana (NICOLINI, 2003).

O grande crescimento do ensino superior, e em especial o de Administração, é resultado da relação entre essa expansão orgânica do sistema de ensino superior e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Nesse contexto, tais empresas, equipadas com tecnologia

complexa e com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com essa realidade (NICOLINI, 2003).

A criação e a evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, se deram no interior de Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento desse campo. No final dos anos 60, a evolução dos Cursos de Administração ocorreria, não mais vinculada a Instituições Universitárias, mas às Faculdades Isoladas que proliferaram no bojo do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira (CFA, 2006).

A partir da década de 60, o estilo de desenvolvimento brasileiro privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país. Ocorreu o crescimento acentuado das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente a necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Diante dessa situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio constituir um espaço potencial para a utilização dos Administradores que passaram pelo sistema escolar. Essa relação entre prática profissional e a obtenção de título específico impulsionou aqueles que aspiravam a ter acesso a funções econômico-administrativas, em órgãos públicos ou privados, a ingressar em centros de ensino que oferecessem tal habilitação. Também aqueles que já desenvolviam tais atividades no mercado profissional foram estimulados a buscar o título universitário para obter promoções (CFA, 2006).

Um dos aspectos que merece destaque na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada nesse processo, ocorrido a partir do final dos anos 70. No início da década de 80, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante. Ao contrário das primeiras escolas, que nasceram próximas aos campos do poder econômico e político, as novas escolas, de maneira geral, nasceram equidistantes das expectativas e dos grupos que ocupam posições dominantes nesses campos. Essas escolas surgiram a partir da iniciativa daqueles que atuavam no setor

educacional, aproveitando o momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau (CFA, 2006).

Por meio do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Dessa forma, foram institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração. As diretrizes do parecer se inspiraram na análise das condições reais da Administração no País e nos postulados que emanavam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional (CFA, 2006).

Tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional, e matérias de formação profissional. Com a “abertura” dada pelo documento, as escolas poderiam ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada.

De acordo com o Parecer nº 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, seria constituído das seguintes matérias (CFA, 2006):

- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Teoria Econômica
- Economia Brasileira
- Psicologia Aplicada à Administração
- Sociologia Aplicada à Administração
- Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa)
- Legislação Social

- Legislação Tributária
- Teoria Geral da Administração
- Administração Financeira e Orçamento
- Administração de Pessoal
- Administração de Material

Além desse elenco de matérias, tornava-se obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Os alunos também tinham de realizar um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma (CFA, 2006).

Para Silva (2008, p. 65), as mudanças sociais, principalmente “[...] as tecnológicas provocam índices alarmantes de desemprego, dissemina-se a idéia de que estariam impondo novas demandas em termos da formação do trabalhador.” De acordo com a autora, a garantia do ingresso e permanência no mercado de trabalho se dá por conta de certas habilidades, como: capacidade pensamento autônomo, usos do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, dentre outras; conquistadas *a priori* pelo domínio de conhecimentos específicos básicos, que, em nossa sociedade, encontram-se sob responsabilidade da escola. Desta forma observamos que a evolução dos sistemas de ensino superior no Brasil se deu a partir do processo de evolução da economia e do sistema produtivo influenciando desta forma as diretrizes curriculares para os cursos superiores e em especial para o curso de Administração por conta da necessidade de formação de mão-de-obra especializada como já citado neste texto.

Nesse sentido, a formação para competência profissional segundo Silva (2008) é apresentada sendo capaz de preparar o indivíduo para “resolver problemas”, o que conferiria “vantagens” à organização curricular:

Competência significa resolver um problema e alcançar um resultado com critérios de qualidade, isto exige que o ensino seja de tipo integral: que combine conhecimentos gerais e específicos com experiências de trabalho. As vantagens de um currículo orientado à resolução de problemas são: a) se leva em conta a forma de aprender; b) se concede maior importância a ensinar a forma de aprender do que a assimilação de conhecimentos; c) se

logra maior pertinência que no enfoque baseado em disciplinas e especialidades acadêmicas; e d) se ganha maior flexibilidade do que com outros métodos. A formação baseada em normas de competência laboral facilita a educação pela alternância, permitindo ao indivíduo transitar entre a aula e a prática do trabalho, ademais estimula a formação contínua dos trabalhadores e propicia que as empresas respondam às expectativas de seu pessoal do ponto de vista da remuneração face às competências alcançadas. (MERTENS, 1997, *apud* SILVA, 2008, p. 66-67).

Em sua maioria, as propostas curriculares dos cursos profissionais seguem esta lógica apresentada pela autora, a da competência como norteadora da organização das disciplinas e da metodologia de ensino empregada pelas IES. No que diz respeito ao modelo de competências Steffen (2001) *apud* Silva (2008, p. 68) “[...] identifica três metodologias predominantes, mas que com frequência são utilizadas de forma combinada. São elas: o modelo condutista, o modelo construído sobre a base da análise funcional e o modelo construtivista”. No modelo condutista busca-se identificar características fundamentais para que o trabalhador alcance um desempenho qualitativamente superior. Esse modelo originou-se nos Estados Unidos e fundamenta-se na perspectiva behaviorista de análise do comportamento. Nas propostas curriculares dos cursos de Administração identificamos claramente o modelo condutista por conta das disciplinas que estão voltadas ao desenvolvimento da capacidade gerencial.

O modelo que se baseia na análise funcional foi desenvolvido originalmente na Inglaterra e é sustentado teoricamente na abordagem funcionalista da Sociologia e seus desdobramentos na Teoria de Sistemas aplicada à Administração (SILVA, 2008). Este modelo parte dos objetivos da empresa ou da área de ocupação descrevendo as funções compostas por elementos indicadores dos níveis de desempenho requeridos, tendo como meta a identificação de um perfil profissional desejado que sirva de referência para a implementação de programas de capacitação e de avaliação de competências. Podemos perceber hoje mais constantemente as experiências do mercado de trabalho como sendo o parâmetro para elaboração da matriz.

Na metodologia construtivista de definição de competências a normalização destas é definida com base nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante de problemas e dificuldades enfrentados. Este modelo que com origem na França, toma como padrão não os trabalhadores de maior rendimento como no modelo condutista, mas os que têm menor desempenho. Sobre estes se atua no sentido da ampliação das competências individuais (SILVA, 2008).

Para Silva (2008, p. 75),

As justificativas em torno da adoção do modelo de competências no âmbito da educação profissional, como também do ensino médio, são discutidas por Ferreti e Silva Jr. no texto mencionado. Asseveram os autores que o documento refere-se à questão da qualificação de modelo restrito aos atributos pessoais dos trabalhadores em relação às tarefas e ao posto de trabalho, ignorando as contribuições que as pesquisas no campo da Sociologia do Trabalho têm trazido para o tema. Quanto ao modelo de competência, ele é tomado como referência para a educação profissional a partir de uma transposição linear dos referenciais de formação traçados pelos países avançados em função das mudanças que vêm ocorrendo no paradigma produtivo.

Em 06 de junho de 2005 foi publicada no Diário Oficial da União a homologação do parecer CES/CNE Nº 023/2005 aprovando o projeto submetido pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e Conselho Federal de Administração (CFA) ao Conselho Nacional de Educação que trata da retificação da Resolução CNE/CES nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração.

Na solicitação encaminhada, as instituições argumentam que as alterações pretendidas objetivam tornar mais claro às IESes, que ministram cursos de graduação em Administração, a extinção das habilitações, o prazo de transição para a adaptação dos cursos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração, bem como a revogação da Resolução CFA nº 01/2004, que fixou os mínimos de conteúdos e duração dos cursos de Graduação em Administração.

Fizemos um recorte do Art. 4º ao Art. 8º, do parecer CES/CNE Nº 023/2005, a fim de demonstrarmos o avanço da proposta curricular em comparação com a que consta no Parecer nº 307/66, onde o documento esboça o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II – Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV – Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus

Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado (CNE/CES, 2005, p. 4-6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração que constam do Parecer CES/CNE Nº 023/2005, demonstram claramente que as propostas curriculares estão pautadas no contexto das habilidades e competências a partir do modelo de competências no âmbito da Economia e da Sociologia do Trabalho (SILVA, 2008). A proposta contempla um conjunto de disciplinas que visam uma aproximação do profissional a ser formado com a dinâmica das organizações

em busca de ganhos competitivos e concorrenciais. Além das disciplinas com objetivos mais técnicos, observamos também uma abordagem mais social através das disciplinas relacionadas com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas. Pela inclusão de conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e uma adequação mais pedagógica e menos tecnicista da proposta curricular quando o texto cita os conteúdos de formação complementar descrevendo a necessidade de estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. A formação complementar se dá inclusive pelas atividades complementares que estão pautadas pelas avaliações das habilidades e competências.

4.3 O ENFOQUE DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA IES PESQUISADA

O curso de Administração da IES onde foi realizada a pesquisa foi reconhecido pela Portaria nº 3.145, de 4/10/2004, a qual aumentou a oferta de vagas para 300 anuais em cada habilitação.

Após o reconhecimento do curso, quatro matrizes curriculares já foram implementadas. Tais matrizes foram concebidas para atender às demandas específicas. A matriz curricular disponibilizada no primeiro semestre de 2005 estava organizada em três habilitações (geral, marketing e comércio exterior). O projeto foi concebido com disciplinas obrigatórias comuns a todas as ênfases e a partir, do 7º período os alunos cursavam as disciplinas específicas de cada habilitação, conforme Resolução CNE Nº 1, de 2/2/2004, em seu Artigo 2º, parágrafo 2º,

Os Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação em Administração poderão admitir linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Administração, para melhor atender as demandas institucionais e sociais. (CNES, 2004, p. 2)

No segundo semestre de 2006 foi disponibilizada uma nova matriz curricular atendendo à Resolução CNE Nº 4, de 13/7/2005, que determina em seu Artigo 2º, parágrafo 3º, que,

[...] as linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico (CNES, 2005, p. 2).

Nesta organização curricular os alunos no 7º período têm como eixo temático disciplinas específicas de marketing e no 8º período, o eixo temático gira em torno das disciplinas específicas de comércio exterior, conforme matriz curricular publicada no DOU do dia 6/6/2006.

No final de 2007, a instituição percebeu a necessidade de organizar as disciplinas do Curso em Administração em módulos, [...] a fim de buscar desenvolver nos alunos competências específicas em cada período do curso. Uma vez o conjunto dessas **competências** desenvolvidas, conseqüentemente, se alcança as competências do perfil desejado do egresso em Administração que a Faculdade [...] se propõe a construir (PPC, 2001, p. 10. Grifo nosso).

A apresentação desta matriz curricular, com início de 2008, se integrava à Resolução CNE Nº 2, de 18/7/2007, adequando o Curso de Administração da Faculdade à carga horária de 3.000 horas.

A partir de 2008 teve início, então, a construção da atual matriz curricular do curso de Administração da instituição, por meio de discussão integrada com todos os NDE's dos cursos de Administração da rede, que compõem os diversos *campis* da instituição em vários estados do território brasileiro.

O resultado dessas discussões resultou na “implantação” de uma nova matriz curricular, sustentada por um novo modelo de ensino que considera os conteúdos curriculares mínimos e comuns determinados pela Resolução CNE/CES nº. 4, de 13 de julho de 2005, de forma integrada, sem deixar de privilegiar o regionalismo de cada unidade.

De acordo com a IES, através do seu PPC a nova matriz curricular foi organizada,

Adequando-se às necessidades do profissional do curso de Administração ao novo contexto político-social, o Curso de Administração da instituição atua para **habilitar** seus alunos ao preenchimento das vagas, nas mais diversas oportunidades de colocação no mercado de trabalho, destinadas aos bacharéis em Administração, de modo a **suprir a demanda por profissionais** em Vitória e no Estado do Espírito Santo (PPC, 2011, p. 11. Grifo nosso).

O Projeto Pedagógico do curso de Administração da IES foi desenvolvido sob a justificativa de contextualizar o ambiente profissional em que o seu egresso deverá se inserir, o que permitirá o estabelecimento não só do seu perfil, como também a identificação de conteúdos que comporão a matriz curricular do curso e as estratégias para o oferecimento de atividades acadêmicas complementares que possibilitem ao discente o desenvolvimento de competências necessárias à sua inserção qualitativa no mercado.

Quanto aos objetivos do curso de Administração da IES, o PPC descreve:

1.2.1. OBJETIVO GERAL

O Curso de Bacharelado em Administração tem como objetivo a formação de um profissional crítico com capacidade de leitura dos diferentes contextos em que as organizações atuam, visando assegurar níveis de competitividade, sustentabilidade e de legitimidade frente as transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho.

Também objetiva propiciar ao aluno o desenvolvimento competências que consolidem a capacidade crítica e reflexiva para a formação de um profissional empreendedor e gerenciador de negócios, com condições de compreender a complexidade e as contradições que delineiam a dinâmica organizacional do mercado e da sociedade, valorizando a inovação e o desenvolvimento sustentável.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Capacitar o aluno para compreender a dinâmica empresarial, aplicando recursos humanos, físicos e organizacionais de forma coerente e alinhada com a missão, os objetivos e as estratégias para a tomada de decisão;

- Desenvolver no aluno atitudes e comportamentos, adotando uma atitude de autocrítica permanente, visando mantê-lo atualizado profissionalmente para possibilitar a transferência do aprendizado na organização.
- Preparar o aluno para atuar em um ambiente de mercado globalizado e de grande competitividade.
- Dotar o aluno de competências para saber liderar, negociar, planejar e organizar trabalhos em equipe;
- Gerenciar a dinâmica empresarial para otimizar a aplicação de recursos de forma coerente e articulada com a missão, os objetivos e valores da organização por meio da conjugação de fatores humanos, administrativos, informacionais, produtivos, mercadológicos, políticos, legais, econômicos, culturais, tecnológicos, ecológicos e demográficos;
- Dotar o aluno de uma visão empreendedora com vistas à geração e consolidação de novos negócios;
- Fornecer subsídios para o estabelecimento de estratégias e tomadas de decisão com vistas ao alcance de resultados;
- Levar o aluno a desenvolver atitudes de autocrítica permanente, empreendedora, visando mantê-lo atualizado profissionalmente para possibilitar a transferência do aprendizado na organização.
- Desenvolver competências que capacitem o profissional a atuar de forma ética em um ambiente de competitividade e internacionalização do mercado; e
- Tornar o Curso de Administração da Faculdade referência na formação de profissionais para o mercado de trabalho (PPC, 2011, p. 12).

O curso de Administração da IES foi construído em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, estando organizado de modo a oferecer ao aluno, segundo o PPC do curso, referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Nos encontros realizados com os docentes do curso de Administração da faculdade onde foi realizada a pesquisa conversamos a respeito de como, através da proposta curricular do curso de administração e da visão defendida pela instituição em relação ao curso, é possível ou não formar profissionais que atendam às exigências do mercado de trabalho e, ainda se essa deveria ser a proposta principal do curso. A

partir das conversas que ocorreram em distintos momentos durante a realização da pesquisa com os cotidianos do curso de Administração extraímos alguns trechos das narrativas orais dos docentes em relação ao contexto de formação dos alunos.

Professora Atria – *acredito que a matriz curricular atenda perfeitamente as exigências do mercado de trabalho, as disciplinas em sua plenitude trabalham devidamente as competências necessárias para um Administrador. O conjunto de disciplinas está adequado as diretrizes curriculares nacionais no que diz respeito às habilidades, competências e atitudes de um Administrador.*

Professor Sirius – *Na nossa matriz curricular atual faltam conteúdos que trabalham a relação do indivíduo com a sociedade. Apesar de existir uma disciplina de Sociologia ainda acho pouco para que os nossos alunos estejam preparados para lidar com os contextos sociais, não basta ser um técnico é preciso saber utilizar as técnicas em prol do desenvolvimento social e também econômico. Sinto falta também de disciplinas que atuam no campo das decisões, da análise crítica, isso acaba aparecendo de forma implícita em algumas disciplinas, mas fica como conteúdo complementar, acho que deveria ser mais reforçado. O que a gente faz é trazer texto, debates e discussões que ampliam a visão tecnicista. Trabalhei com a turma um texto muito interessante intitulado “O homem e a sociedade estabelecida” de Richard Wagner. Em outro momento propus uma discussão a partir das idéias de Bourdieu sobre os processos de dominação. Trabalhamos também com trechos do livro “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda.*

No documento oficial do curso, a IES descreve que o currículo, desenvolvido na perspectiva da educação continuada, é concebido como uma realidade dinâmica, flexível, propiciando a integração teoria e prática, o diálogo entre as diferentes ciências e saberes, e as atividades facilitadoras da construção de competências. Ainda descreve que a organização dos currículos obedece aos princípios de a) flexibilização, b) interdisciplinaridade e c) contextualização. Em que:

- a) A flexibilização curricular possibilita a ampliação dos horizontes do conhecimento e o desenvolvimento de uma visão crítica mais abrangente, pois permite ao aluno ir além de seu campo específico de atuação

profissional, oferecendo condições de acesso a conhecimentos, habilidades e atitudes formativas em outras áreas profissionais.

A flexibilização do currículo se caracteriza tanto pela verticalidade, quanto pela horizontalidade. A flexibilização vertical prevê diferentes formas de organização do saber ao longo do período de formação.

A flexibilização curricular horizontal possibilita ao aluno o aproveitamento, para fins de integralização do curso, de várias atividades acadêmicas complementares. Essas atividades são importantes para a formação do aluno e constituem o pilar de apoio para diversidade, proporcionando o cenário no qual o aluno possa, de fato, ter à disposição as variadas alternativas de percurso curricular.

Essa flexibilização é assegurada pela oferta de um conjunto de atividades acadêmicas articuladas que cria as condições para a realização de atividades como: seminários, congressos, colóquios, oficinas, encontros, festivais, palestras, exposições, cursos de curta duração, cursos on-line, dentre outras.

b) A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre os vários campos do conhecimento e a integração do conhecimento. Visa superar uma organização curricular tradicional, que coloca as disciplinas como realidades estanques, fragmentadas, isoladas e dificulta a apropriação do conhecimento pelo aluno. A interdisciplinaridade, ao contrário, busca favorecer uma visão contextualizada e uma percepção sistêmica da realidade, permitindo uma compreensão mais abrangente do saber.

A interdisciplinaridade tem sua origem na necessidade de corrigir os desvios causados pela fragmentação disciplinar, resultante da compartimentação que marca a produção científica de caráter positivista. A integração entre as disciplinas do currículo propicia condições para a pesquisa e para a criação de modelos explicativos que efetivamente consigam captar a complexidade da realidade. Permite, também, a reorganização e a recomposição dos diferentes âmbitos do saber por meio do estabelecimento de intercâmbios cognitivos.

A interdisciplinaridade, dessa forma, permite integrar o saber, propiciando a compreensão da relevância e do significado dos problemas estudados, favorecendo, conseqüentemente, os processos de intervenção e busca de soluções. Expressa ainda a necessidade de reconstruir o pensamento em novas bases, recuperando dimensões como a criatividade, a imaginação e a capacidade de lidar com a incerteza.

As propostas de ensino baseadas na interdisciplinaridade têm um grande poder estruturador, pois as definições, os contextos e os procedimentos estudados pelos alunos passam a ser organizados em torno de unidades mais globais, que agregam estruturas de conceitos e metodologias compartilhadas por várias disciplinas, capacitando os alunos para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar novas questões. Além disso, a interdisciplinaridade favorece a realização de transferências das aprendizagens já adquiridas em outros contextos e contribui para ampliar a motivação para aprender.

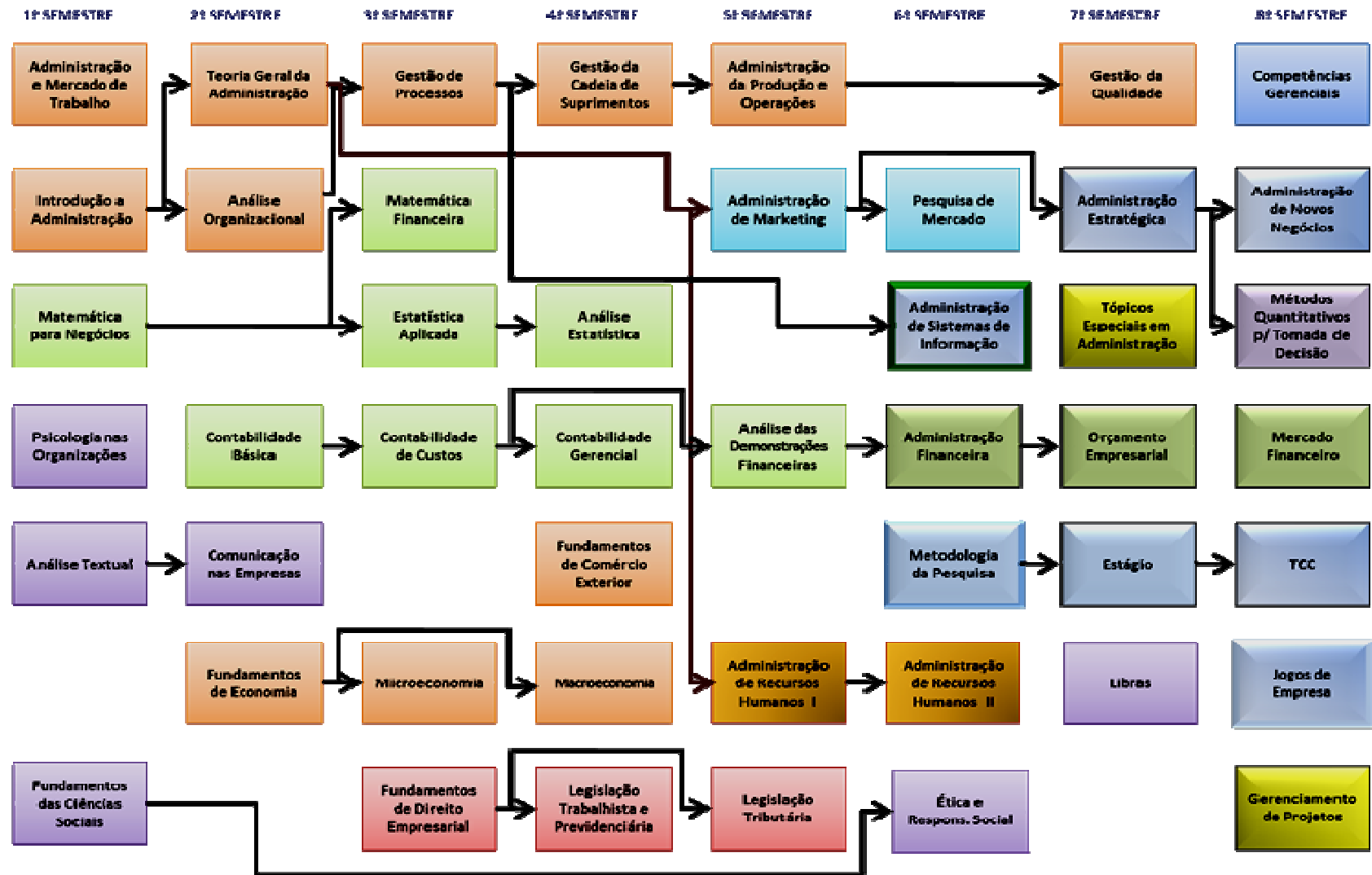
Através da articulação entre os núcleos de conhecimento, é possível tratar de forma mais adequada às questões da interdisciplinaridade, integrando projetos e práticas pedagógicas em tal perspectiva. Torna-se possível, também, trabalhar a interface entre as diversas áreas que compõem o saber da Administração, contextualizando-as, através do conhecimento fornecido pelas disciplinas isoladamente, bem como relacionando este conhecimento específico de cada disciplina às das demais disciplinas.

Neste aspecto, destacamos, ainda, o papel que a Empresa Jr., pela sua composição estrutural, integrada por diversos cursos de graduação da área social, é mais uma forma de exercício da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e do empreendedorismo, propiciando aos alunos a troca de conhecimentos e experiências sob o enfoque dos diferentes cursos que a compõe.

c) A contextualização refere-se à busca de adequação do currículo às características dos alunos e do ambiente socioeconômico e cultural, permitindo relacionar as atividades curriculares com o cotidiano dos alunos e com o contexto social.

Segue adiante o conjunto de disciplinas organizadas por período e por campo de conhecimentos pautados nas habilidades e competências.

MAPA CURRICULAR DE ADMINISTRAÇÃO - PERCURSO DE FORMAÇÃO



Complementando as discussões a respeito das habilidades e competências propostas pela IES para o curso de Administração, selecionamos algumas disciplinas da matriz curricular para demonstrar as habilidades e competências que os discentes devem alcançar ao final da realização da disciplina.

- **Matemática para Negócios (1º período)**

Habilidades: Entender as principais regras e fundamentos da matemática básica; Compreender os conceitos matemáticos para o cálculo das funções custo, receita, lucro e ponto de equilíbrio na análise das atividades operacionais da empresa;

Competências: Elaborar modelos econômicos da demanda, oferta e ponto de equilíbrio de mercado; Tornar mais ampla a aplicação dos conhecimentos gerais de cálculos em negociação de operações industriais, comerciais e bancárias; Elaborar fluxo de caixa.

- **Análise Organizacional (2º período)**

Habilidades: Conhecer a origem dos estudos da estrutura organizacional; Conhecer e identificar os tipos de tradicionais de organizações; Conhecer e identificar os tipos de desenhos departamentais; Conhecer o funcionamento do desenho de cargos e tarefas.

Competências: Definir desenho organizacional e suas principais características; Apresentar os tipos de departamentalizações modernas; Identificar algumas das principais decisões estratégicas organizacionais;

- **Estatística Aplicada (3º período)**

Habilidades: Coletar dados através de amostragem; Organizar e apresentar dados estatísticos através de séries e gráficos; Distribuir as frequências; Calcular e interpretar medidas estatísticas;

Competências: Analisar os resultados para o processo de tomada decisões e Interpretar os testes de hipóteses e suas probabilidades de significância.

- **Gestão da Cadeia de Suprimentos (4º período)**

Habilidades: Compreender a importância da informação e da tecnologia da informação em uma cadeia de suprimento. Compreender a importância da gestão dos estoques numa cadeia de suprimentos e assegurar a disponibilidade do produto. Compreender as variáveis de decisões sobre embalagem e instalações numa rede da cadeia de suprimentos.

Competências: Descrever a estrutura de uma cadeia de suprimentos real. Analisar de modo aprofundado a gestão da cadeia de suprimentos, visando permitir o processo de tomada de decisões empresariais envolvendo conhecimentos logísticos.

- **Administração de Marketing (5º período)**

Habilidades: Entender os principais conceitos de marketing; distinguir sobre os conceitos de propaganda, vendas e marketing, observando as abrangências e características de cada um deles; entender os fatores que envolvem a Administração de Marketing moderno; distinguir os elementos do marketing que promovem a adaptação da empresa aos seus mercados; identificar os principais modelos de marketing e suas contribuições no inter-relacionamento de uma empresa com seus clientes; compreender os fatores ligados ao macroambiente, podem afetar as estratégias de uma organização; compreender a função da promoção em marketing como responsável por tornar a organização e seus produtos e serviços conhecidos pelos usuários/consumidores.

Competências: Elaborar, desenvolver e aplicar o plano de marketing nas organizações; desenvolver estratégias de preço a partir dos elementos determinantes nas estratégias de produção de receita de uma empresa; Desenvolver estratégias nas empresas para conquistar e manter seus mercados; Agir sobre os canais de distribuição e discutir as funções que esses canais desempenham.

- **Pesquisa de Mercado (6º período)**

Habilidades: Compreender os conceitos teóricos fundamentais da pesquisa de marketing e suas aplicações; reconhecer a informação como fundamental para o processo de tomada de decisão em marketing; compreender as diferentes metodologias de pesquisa e a respectiva adequação aos diversos problemas e necessidades mercadológicas das empresas; reconhecer a importância da ética e da qualidade na pesquisa de marketing.

Competências: Elaborar um briefing de pesquisa de marketing; descrever o processo de pesquisa de marketing; elaborar instrumentos de coleta de dados; planejar o tamanho da amostra.

- **Administração Estratégica (7º período)**

Habilidades: Conhecer os Conceitos Básicos da Administração Estratégica; correlacionar Administração Estratégica e a Responsabilidade Social nos Negócios;

Competências: Analisar Cenários e Análise do Ambiente; formular Estratégias Organizacionais, de Negócios e Funcionais; aplicar os Instrumentos da Administração Estratégica; selecionar Critérios de Monitoramento e Revisão Permanente do Processo de Administração Estratégica; desenvolver um Plano Estratégico.

- **Competências Gerenciais (8º período)**

Habilidades: Busca de melhores desempenhos; enfrentamento de crises e resolução de problemas; identificação de tendências significativas; e, agendamento, organização e coordenação dos esforços da equipe; identificação de tendências significativas; criação de regras e políticas; definição de problemas; obtenção de colaboração e participação; e, tolerância aos riscos e incertezas.

Competências: Definir papéis; intervir em disputas interpessoais; usar técnicas de resolução de conflito; divulgar metas e objetivos; e, fornecer instruções.

A partir das habilidades e competências propostas para cada disciplina foi definido também o perfil do professor responsável pelas mesmas, ou seja, as habilidades e competências também estão sendo usadas como critério de seleção de professores.

Em conversa com a coordenadora do curso podemos compreender como é realizada a contratação dos professores pela IES.

Wellington, pesquisador – *Como a faculdade seleciona os professores que são contratados para o curso?*

Coordenadora do curso de administração – *A seleção leva em consideração a titulação e a aderência dos cursos de pós-graduação com a graduação do candidato e com a disciplina a qual esteja se candidatando, considera também a experiência de sala de aula e o domínio do conteúdo e através da avaliação didática.*

Wellington, pesquisador – *Os professores são selecionados levando em consideração as habilidades e competências propostas para as disciplinas?*

Coordenadora do curso – *Sim, claro. Quando selecionamos um docente verificamos a sua graduação e os cursos de pós-graduação realizados, Mestrado e Doutorado. É fundamental que o professor seja graduado na mesma área da disciplina que vai lecionar. Estamos também remanejando os professores antigos para as disciplinas de acordo com o curso em que se graduou.*

Wellington, pesquisador – *Mas, e se algum professor tiver uma larga experiência em certa disciplina, mas não for graduado na área?*

Coordenadora do curso – *A prioridade é para a aderência, até porque temos que cumprir com o que o MEC nos exige, somos pontuados pela aderência dos docentes a matriz curricular do curso e de acordo com o PPC. Existe um caso na instituição em que uma professora graduada em Economia que está fazendo a segunda graduação, agora em Administração, para garantir a sua atuação no curso de forma mais ampla.*

Wellington, pesquisador – *Essa organização dos professores em relação as disciplinas é positivo para os alunos?*

Coordenadora do curso – *Acreditamos que sim, desta forma estamos entendendo que o docente vai atuar na disciplina a qual ele tem mais preparo teórico para trabalhar, sem desconsiderar é claro que é preciso ser trabalhado outras questões além do conteúdo teórico. Preocupamos-nos em trabalhar com conteúdos que estão diretamente ligados a realidade das organizações e dos nossos alunos, prática esta que pode ser observada na estrutura do PPC, onde o documento descreve que é preciso não só formar técnicos, mas também atores sociais.*

O Curso está constituído para proporcionar ao egresso uma formação generalista que o capacite a compreender as questões técnico-científicas e sócio econômicas, bem como a identificar e solucionar problemas nos diversos ambientes organizacionais, respeitadas as diferenças regionais e locais. [...]. Internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional (PPC, 2011, p. 26).

A instituição através da organização de seu curso busca-se ainda desenvolver estratégias para articular o processo de ensino à realidade dos alunos, propiciando uma aprendizagem referida aos diferentes âmbitos e dimensões da vida pessoal, social e cultural dos discentes. Nessa perspectiva, as práticas curriculares implementadas na instituição estão pautadas no conhecimento das características dos alunos, buscando respeitar sua personalidade e sua identidade.

Para Lopes e Macedo (2003, p. 22) “[...] pensando o currículo como espaço-tempo de produção cultural, é possível entendê-lo como lugar-tempo de negociação entre culturas, resgatando a ambivalência, salientada por Bhabha (2003), desses espaços-tempo”. Quando a instituição declara considerar diferentes âmbitos e dimensões da vida pessoal, social e cultural dos discentes, estamos entendendo que há uma tentativa da criação de um currículo híbrido na perspectiva de Bhabha (2003). No entanto, ainda segundo Macedo (2003) predominam nas propostas curriculares o privilégio das áreas científicas em detrimento das artes e a racionalidade objetivos/avaliação influenciada pela força do iluminismo. Os discursos da cidadania e do mercado também são constantes nos questionamentos sobre a necessidade de uma escolarização, ou seja, demonstra o quanto os discursos hegemônicos primam por um currículo que promova a cidadania e a entrada no mercado de trabalho (MACEDO, 2003).

Aos discursos hegemônicos a autora faz uma observação quando diz que,

Quando falo no currículo como espaço-tempo de fronteira, estou querendo dizer que os discursos “homogêneos” do iluminismo, da cidadania e do mercado não penetram na vida dos sujeitos como que ocupando uma arena vazia. Pertencemos, todos nós, também a culturas locais. São diversos os mecanismos pelos quais os sistemas globais vão sendo penetrados por essas culturas locais. (MACEDO, 2003).

5. AMPLIANDO NOSSA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO COMO TENTATIVA DE POTENCIALIZAR OUTRAS REDES DE SABERES, FAZERES E PODERES NA IES PESQUISADA

5.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO: SOBRE ETIMOLOGIAS E ESPISTEMOLOGIAS

A fim de potencializarmos as discussões a respeito dos usos do currículo no Curso Superior de Administração, buscamos intercessores teóricos que nos ajudam a pensar o currículo a partir da etimologia do termo até a nossa proposta de discussão de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes. Desenvolveremos, desta forma neste capítulo, uma discussão que se inicia em Goodson (1995) fundamentando o significado da palavra currículo a partir de uma perspectiva histórica, passando por Pacheco (2005), Terigi (1996), Berticelli (1998) e Alves (2004). De modo geral, estivemos interessados em, durante a pesquisa, provocar outras/novas discussões acerca da noção hegemônica de currículo que era sustentada tanto pelos discursos dos textos da proposta curricular quanto pelos discursos dos educadores da instituição, responsáveis pela realização da referida proposta. Como já observado nos próprios fragmentos das conversas e/ou narrativas aqui trazidas, a referida noção hegemônica reduz currículo ao documento escrito de proposta curricular, desconsiderando os movimentos, os processos, enfim, as múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas nos cotidianos da Instituição. Então, durante a realização da pesquisa, no mesmo tempo em que íamos ao encontro do que escapava dessa visão hegemônica e das estratégias de controle da Instituição para perpetuá-la, também íamos disseminando, íamos problematizando a concepção hegemônica de currículo.

A noção de currículo trazida numa perspectiva histórica, remete-se a fala de Goodson (1995) quando descreve o currículo como atividades de escolarização, em que para o autor “A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995 p.31). Utilizando referências de Hamilton (1980),

Goodson aponta que o currículo fora utilizado como forma de determinar aquilo que deveria ser processado em sala de aula: “[...] até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a eles destinados” (GOODSON, 1995 p.33).

Conforme Goodson (1995) o currículo nos meados do século XIX era estruturado de forma específica para atender a uma realidade social da época. Um currículo essencialmente clássico era voltado para a escolarização de jovens até os 18 ou 19 anos filhos das famílias de boa renda. Nesse sentido, a construção curricular voltava-se para garantir, de alguma forma, a continuidade do patrimônio da família. Aos jovens na faixa etária dos 16 anos pertencentes à família das classes mercantis era destinada uma escolarização de segundo grau onde o currículo neste nível escolar tinha uma orientação menos clássica e mais prática. Em outra dimensão, esta para os jovens de até 14 anos, o currículo baseava-se em instruir a ler, escrever e contar.

Segundo o autor, na virada do século XIX, emergia o que conhecemos atualmente como a epistemologia curricular. Descreve:

Na altura do século XX, a retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo: aulas, matérias, horários, notas, padronização, fluxogramas) tornou-se tão difundida que alcançou com êxito um status normativo – criando os padrões com os quais todas as inovações educacionais subseqüentes passaram a ser avaliadas. (GOODSON, 2005, P. 35)

No século XX, na sua primeira metade, era nítido, conforme Goodson (2005), o caráter normativo do currículo adequando o número de matérias necessárias a certa escolarização com a forma como deveriam ser lecionadas a fim de garantir um bom êxito nos processos que visavam a certificação escolar. Neste momento, inclusive, observou-se a influencia das juntas examinadoras das universidades no currículo.

Goodson (2005, p.43) considera que “as disciplinas curriculares não podem ser transformadas como “destilações” finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar”. Que não se podem tomar as disciplinas de forma rígida e imutável, incontestáveis e fundamentais. Para o autor o conhecimento é socialmente

contextualizado, e o currículo deve/é pedagogicamente realizado num contexto social. Neste sentido, então, nos aproximamos da abordagem de Terigi (1996) em seus estudos de currículo.

O termo *curriculum* [...] começou a invadir a literatura pedagógica, amparado pelas conceptualizações que buscavam substituir a velha expressão *planos de estudo* por outra que abrangesse não apenas os documentos oficiais nos quais se prescrevia o que devia ser ensinado, como também o conjunto de processos que determinavam o que era efetivamente ensinado. (TERIGI, 1996, p.160).

A discussão do currículo por Terigi (1996) enfatiza a vasta produção existente no campo e que por conta disso cobre uma complexa variedade de questões curriculares. Ainda segundo a autora, as discussões mais recentes vão além de problematizar o currículo como documento oficial.

Buscar a origem do currículo é identificar como o termo foi entendido em cada momento. Terigi (1996,p.163) aponta três principais origens para o termo *curriculum*, demonstrando como foi sendo construído ao longo da história por diferentes autores.

- se o *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Dias Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20.
- se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton;
- se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele.

No entanto, essas abordagens definiram o currículo de forma resumida. Há diferentes sentidos que se dão ao currículo, dependendo das relações, tensões, origens. Os sentidos dados funcionam como demarcações de território com a discussão a partir de certos referenciais. As diversas formas que o currículo assume se dão pelas intencionalidades produzidas em determinados tempos e locais (BERTICELLI, 1998).

O currículo é tanto instrumento político, de poder, de demarcação de territórios, plano de estudos, ferramenta pedagógica, mas é também, sobretudo o que se produz na escola e tudo que a envolve. É sob esta perspectiva que buscamos desenvolver este trabalho, escrever sobre os currículos como as realizações e acontecimentos do cotidiano da escola. Destituindo a idéia de um currículo prescrito, apesar de considerar a sua existência, estamos ressaltando a produção no cotidiano e por isso nos importa e nos interessa discutir a respeito do currículo em redes como potência de vida cotidiana, assim como problematizar os usos dos currículos realizados nas tessituras das redes de saberes, fazeres e poderes.

Os documentos prescritivos, isto é, o currículo enquanto documento¹⁶, servirá também em algum momento como instrumento de controle e afirmação de poder como nos aponta Alves et al. (2002, p.36),

Sabemos também que quando um guia curricular formal é proposto são criados alguns mecanismos de controle de sua aplicação. Preenchemos diários de classe, em que devemos explicitar os conteúdos trabalhados de modo a que se possa checar o cumprimento do programa. Somos instados, em diferentes momentos, a dar conta de nossas atividades curriculares, que são avaliadas quanto ao desenvolvimento do previsto nos guias curriculares.

Não obstante, é importante consideramos os documentos oficiais, assim como os textos prescritivos como defendem os autores:

Ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores [...].

Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os

¹⁶ Sabemos que há outros textos/documentos prescritivos na escola além das propostas curriculares. Nossa pesquisa certo modo, mostrou essa variedade de prescrições curriculares para além da proposta curricular em si.

praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Alves et al. (2002, p.40-41)

Da mesma forma que as autoras versam sobre os documentos oficiais como marca do currículo é interessante destacar as práticas curriculares, as táticas e estratégias e usos (CERTEAU, 2008) que os educadores fazem do currículo prescritivo, incitando as problematizações pelos pesquisadores do campo. As práticas cotidianas, por não serem estáticas, fixas, únicas, produzem currículos em redes, ou reconfiguram esses currículos conforme nos aponta Oliveira.

[...] nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. (OLIVEIRA, 2005, p. 81-82).

Segundo Berticelli (1998, p. 164) “A prescritividade continua presente em toda a idéia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustenta mais manter um critério curricular universal e um currículo fechado em uma prescritividade única”. Para Forquin (1996) *apud* Berticelli (1998) o currículo pode ser entendido como “... aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito”. O autor considera, então, dentro deste conceito de currículo as atividades desenvolvidas pelos sujeitos praticantes do cotidiano que não estão previstas, mas incluem também as atividades organizadas pela escola.

Assim, concordamos em dizer que o currículo envolve tanto a lista de disciplinas, como também os aspectos culturais e sociais, assim como também as práticas, a vida existente na escola, e que nos faz questionar em conjunto com Berticelli: “Currículo para quem?”. Estamos desta forma compreendendo que o currículo é percebido e entendido a partir de um local de referência. Este local de referência pode ser um cargo exercido, uma função ocupada ou o sujeito da prática. A partir

dessas considerações nos perguntamos que currículos são estes que estão sendo produzidos e trabalhados nos contextos escolares. Trabalhamos na perspectiva do currículo em redes que é tecido em meio às práticas cotidianas.

Goodson (1995) se dedica a publicar considerando inicialmente o currículo como uma representação da realidade. De acordo com o autor.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (GOODSON, 1995, p. 21)

O autor descreve, ainda, que os problemas nos estudos curriculares possam estar na origem da sua palavra. A palavra currículo originando-se da palavra latina *Scurrere*, referindo-se a curso, nos dá pistas para entendermos como o currículo ainda é percebido como plano de curso. (GOODSON, 1995).

Como nos aponta o autor, o currículo a partir da etimologia da palavra apresenta-se como o conjunto de disciplinas, atividades, bibliografias que determinam e orientam o trabalho do professor em sala. O currículo como plano de ensino ou como grade curricular é utilizado como um documento que pretende instituir as práticas e prescrever o conhecimento, considerando que há a dicotomia entre ensino e aprendizado, ou que possa existir a possibilidade de prescrever as práticas cotidianas.

Percebemos que grande parte das atividades por nós cumpridas no cotidiano escolar se remete ao cumprimento das exigências curriculares instituídas, às exigências do sistema de ensino, ao que está proposto para a disciplina ou para aquela turma. À medida que estamos sob a vigência de uma proposta curricular, nota-se o quanto é utilizado com instrumento formal de controle, seja de tempo, o calendário, seja de disciplina, o plano de disciplina, ou da bibliografia a ser utilizada. No entanto, assim como as atividades prescritas são cumpridas, outras atividades emergem no cotidiano. São práticas não previstas, são experiências que surgem nos encontros cotidianos.

Como processos inventivos as práticas cotidianas são geradoras de potências que ressignificam o currículo e, por diversas vezes, não nos damos conta do quão potente são essas práticas, e como são capazes de produzir novos currículos. Essas experiências potencializam o currículo proposto.

Assim, considerando que o currículo escolar, como redes de conversações e ações complexas, busca os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e *afetos* da/na escola como uma comunidade. (CARVALHO, 2009, p. 188).

5.2 A NOÇÃO DE CURRÍCULO COMO REDES DE SABERES, FAZERES E PODERES E SUA POTÊNCIA PARA NOSSA PESQUISA

Uma discussão mais ampla de currículo sugere um currículo rizomático. Este rompe com a idéia dos binarismos estabelecidos pelas teorias tradicionais. Para Deleuze e Guatarri (1995, p. 14) “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.”

O currículo rizomático ou o currículo em redes nos remete muito mais ao entendimento do currículo como processos do que como campos específicos de conhecimentos. Pensamos que o conhecimento como potência de vida também se desenvolve na escola. Com isso, a nossa problematização no campo do currículo vai além da busca por etimologias, origens ou explicações fechadas do termo. Estamos muito mais interessados numa abordagem plural do currículo, problematizando como o mesmo está sendo usado nos diversos grupos de pesquisas que se interessam pelo campo. Consideramos, na nossa pesquisa, o currículo como redes de *fazeressaberes* (FERRAÇO, 2008) que criam potência de vida no cotidiano escolar, inventando e produzindo novos encontros a partir dos sujeitos praticantes deste cotidiano (CERTEAU, 2008).

Como nos fala FERRAÇO (2008, p. 120),

A idéia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato. A escola articula-se com outros grupos, contextos e

instituições, através das redes de relações pessoais, formais e informais, que ligam seus membros.

É a partir do cotidiano que emergem as atividades que vão alterando a proposta prescritiva e dando outros sentidos ao conhecimento proposto. Repensar o currículo no cotidiano não é assumir uma identidade única frente às políticas instituídas ou frente às prescrições, mas trata-se de potencializar as táticas cotidianas, dando sentido às práticas curriculares através dos sentimentos, idéias e experiências trazidas pelos sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2008).

Teorizando sobre o currículo encontramos diversas terminologias, assim como definições para o uso do termo. Por isso, a busca por uma linha teórica que se mostre coerente como nossas intenções de pesquisa, fato que nos ajudará a ampliar nossa concepção nesse campo, tomando o devido cuidado para não criarmos, defendermos ou nos aprisionarmos em alguns termos que podem despotencializar as discussões desta pesquisa. Preferimos, desta forma, optar por uma linha de discussão que toma o currículo como redes de saberes, fazeres e poderes que envolvem em suas tessituras práticas que potencializam a vida no cotidiano escolar. A partir disto então iremos trabalhar com Ferraço (2008), Alves (2005), Carvalho (2008), Oliveira (2005), autores que escrevem sobre o currículo como rede de saberes e fazeres, dando sentido a escola considerando os encontros e o que é produzido a partir desses encontros. Esses autores que defendem a idéia de um currículo que diz respeito às coisas do cotidiano, aos usos que são feitos das propostas curriculares (FERRAÇO, 2008).

A opção por problematizar os usos que são feitos dos currículos pelos sujeitos praticantes do cotidiano a partir dos autores acima citados, se dá pelo fato da discussão enveredar por um viés que vai ao meu encontro enquanto sujeito praticante do cotidiano. Desta forma, então, ao pesquisar no cotidiano do qual faço parte estou também pesquisando sobre as minhas práticas e as minhas marcas no currículo.

É preciso pois para compreender como os currículos estão sendo realizados na sua forma mais dinâmica, aproximar-se dos sujeitos que realizam esses currículos, e a partir de suas narrativas, através das redes de conversações e dos percursos no

cotidiano, perceber as táticas utilizadas em meios às redes de conhecimentos que se estabelecem na escola. Desta forma, então, busca-se uma maior aproximação das redes de saberes e fazeres, pensando a partir da sua complexidade.

Professora Bellatrix – *Engraçado que uma vez uma aluna me disse assim: “Professora a senhora pulou este capítulo, e me mostrou o capítulo que eu havia pulado no material didático”. Então eu disse a ela, olha o material é extenso, aliás são vários fascículos, então eu trabalho não seguindo a ordem do material, mas seguindo uma sequencia lógica dos nossos debates. Então a aluna disse: “é mais se a faculdade mandou nesta ordem a senhora não acha que deve ser assim?”* **Veja como os alunos estão viciados em seguir um modelo, um padrão, é mais ou menos isso que você fala que discute na sua dissertação sobre sair de uma lógica dominante** (antes de iniciar a conversa com a professora apresentei a minha proposta de pesquisa e sobre a minha opção em trabalhar com a idéia de currículo na pós-modernidade rompendo com os discursos hegemônicos produzidos na modernidade). **Claro que eu tenho um planejamento de aula, mas acontecem outras coisas inesperadas na sala de aula, é um comentário inesperado de algum aluno uma notícia no rádio quando estou a caminho da faculdade, uma abordagem diferente do que está planejado para aquela aula. O que faço com tantas informações? Finjo que não existem? Acho que as possibilidades desses usos, como você disse, estão exatamente aí quando a gente sai do curso estabelecido criando outros caminhos possíveis rumo ao conhecimento.**

[...] quando habitamos o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como”, e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, dentre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos! (FERRAÇO, 2008, p. 39).

5.2 NOSSA APOSTA NA POTÊNCIA DAS TÁTICAS E DAS ESTRATÉGIAS, DOS BONS ENCONTROS PARA/NA REALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO REDES DE CONVERSÇÕES

Este capítulo tem como objetivo enunciar as nossas apostas na potência das *táticas* e *estratégicas* (CERTEAU, 2004), e dos *bons encontros* (ESPINOSA, 2007) para/na realização do currículo como *redes de conversações* (CARVALHO, 2008; ALVES, 2002; FERRAÇO, 2005 E OLIVEIRA, 2003). Estamos assumindo, neste texto, a idéia de um currículo em *rede* na perspectiva da pós-modernidade enfatizando os encontros cotidianos como *redes de conversações* e de *afetos* que irão tecer esses currículos. Desta forma pensamos em discutir as redes de conversações que se estabelecem nos múltiplos espaçostempos da proposta curricular do curso de Administração da IES pesquisada.

Para pensarmos a idéia de um currículo como *redes de conversações*, partimos da noção de *complexidade* por Morin (1996) no sentido de operar diferenciações superando o discurso hegemônico na elaboração das propostas curriculares. A *complexidade* (MORIN, 1996) como característica das relações cotidianas percebidas em redes de *saberesfazeres* docentes cria outras possibilidades de invenção curricular que vão além dos conhecimentos científicos, mas consideram saberes que fazem parte da história de vida dos *sujeitos praticante* dos cotidianos (CERTEAU, 2008).

Para além das prescrições como *estratégias* institucionais assumimos os cotidianos vividos como *espaçostempos* de produção e é na complexidade das redes que esses processos podem ser compreendidos em seus enredamentos, na *tessitura do conhecimento em redes*, no *pensamento complexo* e nas diferentes dimensões de realidade em que se tecem.

Segundo Morin (2007, p. 6-7),

[...] a complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha [...]. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. [...] a ambição do

pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional [...]. O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Para Ferrazo (2008, p. 18)

O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, *sujeitos cotidianos complexos e encarnados* (Najmanovich, 2001). Nesse ponto, vale a pena lembrar que as biociências descobriram que a vida é uma persistência do conhecimento e processos de vida coincidem. [grifo do autor].

Ao ampliarmos o nosso campo de visão sobre o que é vivido nos cotidianos escolares, assim como o currículo, estamos considerando a existência de sentidos mais amplos que “trabalham com a perspectiva de produção de redes de conhecimento, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2011). Segundo a autora o currículo escolar como

[...] redes de conversações e ações complexas busca os possíveis discursos da sua constituição, fundado nas dimensões da conversação e da ação para recriação de saberes, fazeres e afetos da/na/com a escola, constituindo redes de “inteligência” (HARD; NEGRI, 2006 *apud* CARVALHO 2011, p. 105).

Para Carvalho (2009, p. 187),

O currículo como redes de conversações e ações complexas envolve a questão de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, assim como as conversações e as ações ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., enfim por forças em relação.

Na nossa pesquisa *sobre as artes de inventar o currículo e os usos cotidianos pelos sujeitos praticantes da proposta curricular de um curso superior de Administração* percebemos os atravessamentos do currículo pelos *sujeitos praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2008) nos diversos momentos em que os docentes se reúnem através de encontros formais, propostos e instituídos pela IES, ou em momentos informais, para conversarem sobre outras possibilidades de realização curricular além do instituído. Quando conversamos com alguns docentes podemos perceber em suas narrativas orais o quanto estes momento potencializam suas táticas (CERTEAU, 2008) inventivas.

Desta forma a fim de evidenciar esses momentos trago a seguir alguns trechos das conversas que produzimos para a realização da dissertação. A conversa seguiu uma dinâmica onde eu propus nos colocarmos em círculo e em vez de perguntas e respostas eu levantaria alguns temas de debate e a partir daí todos teriam liberdade para expor suas opiniões. Então eu iniciei as conversa falando sobre a possibilidade de sugerir mudanças na proposta curricular, nas atividades estruturadas, sugerir novas atividades.

Professor Naus. *Nas reuniões do NDE, sempre tento sugerir algumas atividades que não estão contempladas nas atividades que são propostas pela instituição. A coordenação do curso é muito receptiva em relação as nossas sugestões, diz que vai levar as nossas sugestões para a gestão acadêmica e negociar mudanças. Neste momento sinto que temos a possibilidade de provocar mudanças, que se não estamos satisfeitos com o que foi proposto pela instituição podemos mudar. No entanto, quando sugiro atividades novas ou algumas mudanças, na verdade eu já estou trabalhando essas mudanças com meus alunos, não posso ficar esperando que a faculdade me autorize a fazer, e se não autorizar....?*

Professora Bellatria. *Eu não acho que a instituição seja tão receptiva assim às mudanças, prefiro nem gastar meu tempo falando que isso ou aquilo deve mudar. O que acho que deve ser feito, vou lá e faço. Depois aviso e já está feito [risadas]. Mas é claro que cumpro com as atividades propostas pela faculdade, falando assim parece até que sou um rebelde sem causa, quando digo que tomo algumas decisões por conta própria, é porque vejo a necessidade de sair do senso comum,*

movimentar os alunos e me movimentar, pensar em outras coisas interessantes, que desperte a atenção dos alunos. Entre nós professores normalmente existe uma organização própria das coisas, estamos sempre conversando a respeito do que podemos fazer de melhor. A gente sabe que existe a possibilidade de enviarmos sugestões para a faculdade via NDE. Mas nós nos entendemos entre a gente e as coisas funcionam muito bem assim.

Acreditando nesses *encontrosconversas*, buscamos viver *experiências* (LARROSA, 2004), aproximamo-nos desses profissionais, tentando captar essas sutilezas e movimentos, sentidos nos corpos que habitam essas vozes e que, de diferentes modos, gritam, tagarelam, sussurram e suspiram os efeitos de realidade dessas políticas educacionais.

A partir das narrativas orais dos docentes, percebemos o interesse deles em promover mudanças nos documentos instituídos pela faculdade entendendo que o currículo não se resume a proposta curricular, aos planos de ensino, aos modelos das atividades, ao material didático, entre outros documentos prescritivos. Nestes diálogos promovidos identificamos redes formais e não-formais de conversações entre os docentes que potencializam o cotidiano do curso, inventam outros currículos, reforçam seus *usos* enquanto *sujeitos praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 2008), considerando que o currículo escolar, como redes de conversações e ações complexas, busca os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade (CARVALHO, 2009). “Numa rede de conversações, inserem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade” (CARVALHO, 2009, p. 189).

Segundo Carvalho (2009) na perspectiva das redes o currículo não pode ser visto como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do “autoconhecimento”, da “autoestima”, da “autonomia”, da “autoconfiança”, do “autocontrole”, e da “autorregulação”, etc., mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos (CARVALHO, 2009).

A interação entre docentes nas salas de aula, nos corredores da faculdade, no estacionamento, na cantina, nos espaços de convivência promovem *estratégias* e *táticas* das práticas cotidianas. As redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos no cotidiano do curso de Administração ressignificam suas práticas conversando, convivendo e fazendo junto, criando e recriando outros *usos* curriculares.

Ao movermo-nos na linguagem em interações com outros, mudam nossas emoções segundo um emocionar que é função da história de interações que tenhamos vivido, no qual surgiu nosso emocionar como um aspecto de nossa convivência com outros fora e dentro do linguajar. Ao mesmo tempo, ao fluir nosso emocionar num curso que é o resultado de nossa história de convivência dentro e fora da linguagem, mudamos de domínio de ações e, portanto, muda o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar. A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo de *conversar*, e chamo *conversaço* o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar (MATURANA, 1997, p. 172)

No âmbito das conversações, Maturana (1997, p. 177) nos apresenta alguns tipos de conversações:

- a) Uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano quanto no não-humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e, um modo de crescer no atuar e no emocionar. Cresce-se numa cultura vivendo nela com um tipo particular de ser humano na rede de conversações que a define. Por isso, os membros de uma cultura vivem sem esforço na rede de conversações que a constituem, com um background natural e espontâneo, como o dado em que alguém encontra pelos simples fato de ser, independentemente dos sistemas sociais e não sociais a que possa pertencer.
- b) Os diferentes sistemas de convivência que constituímos na vida cotidiana se diferenciam segundo a emoção que especifica o espaço básico de ações em que se dão nossas relações com o outro e com nós mesmos.

O conversar — o ato de estar na linguagem — para Maturana (2001, p. 168-172), indica o domínio do viver humano onde "[...] o linguajar e o emocionar se entrelaçam numa modulação mútua como simples resultado da convivência com outros num

curso contingente com sua vida, no fluir nos seus encontros corporais recorrentes". Continuando, esse autor (2001, p. 168) vai dizer: "A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo conversar", e chama conversação o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar.

Usando as argumentações de Certeau (1994, p. 337) afirmamos:

A oralidade está em toda a parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios. Oceanos de comunicação que se infiltram por toda a parte e sempre determinantes, mesmo onde o produto final da atividade apaga todo traço desta relação com a oralidade. É de ser natural e necessária em todo lugar que a conversação provavelmente tira seu estatuto teórico inferior. Como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum?

Maturana (1997) disserta sobre os diferentes sistemas de convivência e é importante compreendermos que vivemos/criamos e recriamos outros *espaçostempos* nos/com os diferentes sistemas. Sistemas esses que segundo Maturana (1997) dividem-se em sistemas sociais, sistemas de trabalho, sistemas hierárquicos ou de poder. Sendo necessário um detalhamento maior sobre os diferentes sistemas, segue a descrição do autor.

- *Sistemas sociais*, que são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações de aceitação do outro na convivência. A partir daí, sistemas de convivência fundados numa emoção que não seja o amor não são sistemas sociais.
- *Sistemas de trabalho*, que são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do compromisso, que é a emoção que constitui o espaço de ações de aceitação de um acordo na realização de uma tarefa. Assim sendo, os sistemas de relações de trabalho não são sistemas sociais.
- *Sistemas hierárquicos* ou *de poder*, que são sistemas de convivência constituídos sob a emoção que configura as ações de autonegação e negação do outro na aceitação da submissão própria ou da do outro, numa dinâmica de ordem e obediência. Assim sendo, os sistemas hierárquicos não são sistemas sociais (MATURANA, 1997, p. 177).

Os *usos* curriculares nos cotidianos ocorrem dentro dos sistemas apontados por Maturana (1997), quando por exemplo no *sistema social* os docentes convivem em diversos *espaçostempos* discutindo, debatendo, vivendo as propostas curriculares, as tarefas cotidianas, os fazeres e saberes que fazem parte de suas atividades diárias no curso de Administração. Ainda neste sistema, em encontros promovidos pelos próprios professores ou pela faculdade os docentes se aproximam por área profissional, por área de interesse ou por ideal político e ali, nesses encontros se articulam, criando suas *estratégias e táticas*.

No *sistema de trabalho* os grupos se reúnem para desenvolverem diversas atividades formais instituídas pela instituição, através do NDE, grupos criados para planejar atividades em conjunto, grupos organizados para rever algum documento da instituição, a participação nas reuniões de colegiado, nas reuniões de coordenação, nas palestras e encontros científicos que envolvem diferentes turmas, períodos e disciplinas. No *sistema de trabalho* assim como no *sistema social* os professores recriam suas práticas, se articulam se movem em direção uma rede de conversações que objetivam repensar suas práticas, seus *usos* cotidianos.

Ainda sobre os diferentes tipos de sistemas, para Maturana (1997) os *Sistemas hierárquicos* ou *de poder* são caracterizados pelas relações estabelecidas entre a faculdade e os docentes no cumprimento de suas tarefas cotidianas. Existem momentos de cumprimento das atividades que o/a professor/a não vê potência na sua realização, o faz pelo poder que se institui através dos discursos, da retórica ou por documentos que formalizam as práticas.

A faculdade agora adotou o ponto eletrônico, não sabemos exatamente se é para o que eles (os diretores) dizem; justificam o ponto dizendo que é cumprimento às exigências do Ministério do Trabalho. Acho que é mesmo para controlar nossos horários, como se a aula pudesse acontecer sem a nossa presença. Para que o ponto se temos que estar dentro da sala, a aula não acontece sozinha. Mas não é isso que importa, continuamos a fazer nossas atividades da mesma forma, trabalhamos do mesmo jeito, depois que entramos naquela sala e fechamos a porta, daí em diante o “show” é nosso. Não é gente! (convidando outros docentes para a conversa) (Professora Maia).

Aproveitando a deixa da professora, o professor Han, apresentou a sua fala.

Esse negócio do ponto aí é mesmo chato e pouco funcional. Se a nossa hora para ir embora é as 22h40 e se acabo a aula às 22h20 por exemplo, fico aqui na sala dos professores e espero até as 22h40, ou seja, o que mudou na minha maneira de trabalhar?, nada. **Se eles acham que isso vai nos segurar em sala, estão enganados.** Tem dia que faz fila aqui na sala dos professores para bater o ponto. **Parece até uma fábrica** (risadas), a gente vai lá produz, e depois faz fila para bater o ponto. Dias desses estávamos até brincando falando que poderíamos trazer uns petiscos e uns jogos para passar o tempo, ficar batendo papo, falar dos alunos (risadas), falar das aulas. Mas falando sério, **o que importa** não é a hora que a gente entra ou sai, mas sim **o que fazemos em sala**, as nossas atividades é que importam, **isso sim é que faz a diferença na vida dos nossos alunos.** **Até usamos esse tempo na sala dos professores para falar sobre alguns projetos, algumas atividades, como estamos trabalhando o material, como as turmas estão indo em cada disciplina.** De qualquer forma estamos sempre trabalhando. [grifo nosso]



PELA ESPERA DAS “22H40”.... O PROFESSOR AGUARDA PELO ÚLTIMO MINUTO PARA REGISTRAR SUA SAÍDA

Nesta sala, em meio as redes que são tecidas com os cotidianos da faculdade Andromeda, me interessei em conversar a respeito da espera pela hora de registrar a saída através do leitor biométrico. Dentre os relatos que ouvi, um me chamou muito a atenção, pois se tratava de uma burla ocorrida, não ali, mas em um *campus* da faculdade em outro estado.

Professor Misam – *Engraçado a gente ficar aqui esperando a hora para registrar a nossa saída. Parece até que a aula acontecesse sem a gente na sala. **Dá vontade de fazer igual fizeram lá no Rio, colocaram cola no leitor biométrico [risadas], e aí ficaram pelo menos uns vinte dias sem o registro do ponto.***

Esses *espaços* cotidianos de encontros dos docentes potencializam as práticas por isso apostamos na potência das *táticas* e *estratégias*, dos *bons encontros*, para/na realização do currículo como redes de conversações. A respeito dos *bons encontros* Carvalho (2011) vai nos dizer que para Espinosa (2007), eles ocorrem pelo aumento da potência de agir do ponto de vista dos afetos. Segundo Carvalho (2009, p.75) “Os

bons encontros aumentam a nossa potência de agir”. As relações entre os docentes e os discursos que se encontram nos seus ideais políticos potencializam suas práticas cotidianas. “Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal e, então, a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, deve procurar unir as coisas e os seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa” (CARVALHO, 2009, P. 75).

**DEPOIS DO REGISTRO
DO PONTO O
ESVAZIAMENTO, O
SILÊNCIO IMPERANDO**



**A ALUNA SEGUE SEU CAMINHO, E O
QUADRO DÁ INDÍCIOS DAS PRÁTICAS
REALIZADAS NAQUELE DIA**



DRE		FP	CP	Aluno
Receita Bruta	340.243,00	1.639.294,00		
Deduções	(14.981)	(30624)		
→ Receita Líquida	823062	1.608.670	132363	
CP	(336.632)	1414.256		
CMV		194414		
Lucro Bruto	88.390	(152.393)		
→ Despesas	(39.244)	42.021		
LAJIR	9.146	(134.865)		
Despesa Financeira	(68.665)	106180		
Receita Financeira	60973	193337		
LAIR	1108	(3580)		
Imposto Renda	27			
Lucro Líquido				

GAT: 64
 GAO: 318
 GAF: 101

**Fórmulas da disciplina
Contabilidade de Custos.**



EM ALGUMAS SALAS A VONTADE DE BUSCAR ALÉM DO MÍNIMO

As discussões que fazemos a respeito dos afetos, potência, bons encontros e redes de conversações produzem uma dimensão no curso de Administração como uma rede de trabalho afetivo, além disso, entendemos que esses conceitos vão ao encontro do nosso entendimento de currículo, como sendo redes de *fazeressaberes*, compartilhados entre os sujeitos que praticam os cotidianos dos cursos, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas, como bem nos mostra Ferrazo (2004) ao discutir a multiplicidade dos *espaçostempos* das tessituras dos currículos em rede nos ajudando a compreender as redes de afetos e a multiplicidade no curso de Administração da IES onde foi realizada esta pesquisa.

6. TENTANDO CONCLUIR, SEM PRETENDER FECHAR, NOSSAS CONVERSAS: OUTROS FRAGMENTOS DOS CURRÍCULOS TECIDOS COMO REDES DE CONVERSÇÕES COM OS COTIDIANOS DO CURSO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO.

Em meio às redes de saberes e fazeres ouvindo as vozes dos sujeitos praticantes do cotidiano do curso de ensino superior de Administração da instituição pesquisada, tive a oportunidade de participar de momentos de explicitação das estratégias e táticas realizadas como forma de burlar, inventar, criar outros usos para os artefatos institucionais que normatizam e formalizam as práticas. Particpei dos momentos de reuniões formais organizadas pela instituição, dos momentos pós-reunião onde pude compartilhar dos comentários e considerações feitas pelas professoras e professores sobre os artefatos normativos e instituídos. Passei pela sala dos professores no intervalo entre uma aula e outra e tive a oportunidade de perceber práticas cotidianas que burlavam o sistema percebendo que ali podia buscar pistas que me alimentavam para pensar os currículos que se tecem nesses encontros.

Professor Han – *A coordenação de curso sempre está nos convidando para participar como elaborador de questões para a prova. Eu já fiz algumas, elaborei as questões tomando o devido cuidado para seguir o material, mas a **gente sabe que na prática os professores vão mudar as questões da prova gerada pelo sistema** (risadas). Claro! Estou sendo sincero, **alguns até não admitem mas que mudam, mudam. A gente muda, não é pessoal?** (risadas), (neste momento estávamos em um grupo de 8 professores na sala dos professores, no momento em que esperávamos o horário para registrar o ponto de saída). **A prova precisa ter minha identidade, minha marca, os alunos precisam reconhecer minha fala na prova, isso não é possível em uma prova padrão.***

Através das redes de conversações estabelecidas pude perceber o quanto os sujeitos da pesquisa inventam o tempo todo, hora para potencializar o cotidiano, criando outros usos curriculares, hora burlando para demarcar um espaço de reivindicações e de luta política. Em meio aos encontros particulares ou em reuniões

instituídas os professores e professoras discutem suas responsabilidades sobre a sua própria atuação em sala de aula no comando de uma disciplina que dispõe de um conjunto de artefatos criados de forma nacionalizada ou integrada tirando do professor a carga de trabalho de organizar o material de trabalho. Em relação aos artefatos é preciso deixar claro que os docentes são convidados a participar de sua revisão, mas ainda assim pode perceber o incomodo gerado pela obrigatoriedade do uso de algo instituído por instâncias superiores. Por isso entendo o quanto é necessário um espaço político e demarcado.

E é exatamente essa discussão a partir do espaço do próprio que permeia os encontros destes professores e professoras; é mesmo viável ou possível, válido deixar de lado sua própria produção, seu próprio material em detrimento a um conjunto de materiais instituídos por uma organização curricular nacionalizada? Para alguns sim, para outros não. Para alguns é válida qualquer forma de redução do trabalho operacional que os professores e as professoras tenham que realizar. Por outro lado, alguns professores e professoras descrevem o quanto se sentem impotentes por serem obrigados a utilizar um material que eles não escolheram ou mesmo desconhecem. Percebemos essa percepção na fala de uma professora.

Não pratico totalmente o currículo proposto pela instituição, crio minhas maneiras de atender as necessidades de sala de aula tentando cumprir o currículo, mas infelizmente os alunos não compreendem a necessidade de disciplinas de formação humana, querem apenas as disciplinas técnicas.... A culpa recai também sobre a instituição pois ela não nos convida para participar da elaboração do currículo, mas acho também que temos culpa, pois a gente acaba pensando naquilo que é mais fácil para a gente trabalhar, porque na maioria das vezes estamos sobrecarregados de trabalho.(professora Mira)

Alves e Oliveira afirmam que:

[...] isso significa dizer que, em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são

definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. (ALVES E OLIVEIRA, 2002 p. 96)

Acredito nas possibilidades de novos usos para o instituído, acredito que os professores e as professoras que foram sujeitos da pesquisa também acreditam na invenção para dar sentido as suas práticas cotidianas. Para Carvalho (2009, p. 179), o currículo é sim constituído também “[...] por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelo praticante do cotidiano”.

Nessas redes encontramos práticas que buscam dar sentido ao currículo, criando estratégias burlando o formal. Através das narrativas dos professores e das professoras ouvimos práticas que inventam novos usos e outras possibilidades curriculares.

[...]para mim o currículo está em constante mutação visando atender ao mercado. Se ficar engessado ficará defasado e do ponto de vista operacional deficitário. Ensino a teoria, exemplificando sempre através das práticas organizacionais ou individuais veiculados pela mídia. Utiliza-se estudos de caso, vídeos, debates, dinâmicas de grupo com os alunos. (Professor Sírius)

Às vezes me sinto como uma máquina reprodutora da informação. A impressão que tenho é que tudo está pronto, e que é só a gente entrar na sala, jogar toda a informação e depois cobrar por aquilo. É claro que o material pronto, o plano de aula no sistema e a prova sendo gerada pelo sistema nos reduz muito o trabalho operacional, no entanto a gente sabe que não é só isso, precisamos ir além do que aquele capítulo de livro. Às vezes não há tempo para trabalhar todo o conteúdo em apenas uma aula e deixamos para outra. Eu considero isso um ponto positivo, aliás gosto da discussão em sala, de ampliar a visão para além do livro. Isso sim é se fazer legitimado enquanto professor. (professor Sírius)

A partir de Foucault (1987) é possível de alguma forma apontar alguns mecanismos instituídos como mecanismos de controle trazendo à discussão a idéia de um controle panóptico pela maneira como os sujeitos praticantes sentem-se vigiados em relação aos seus fazeres. A vigilância, a que se referem as professoras e os

professores, atua sobre o discurso da sala de aula, sobre as atividades rotineiras, nas relações estabelecidas entre eles e seus alunos e alunas; de uma forma geral o panoptismo atua sobre as práticas cotidianas. Michel Foucault (1987) descreve sobre o conceito de panoptismo a partir do modelo arquitetônico de Bentham,

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado.

Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 223).

Nas práticas cotidianas trazidas aqui através das narrativas encontramos indícios da tentativa de romper com a vigilância instituída, ou pelo menos burlar o sistema. São práticas tecidas em meio a um conjunto de dispositivos pré-formatados com o objetivo de instalar uma forma própria de se fazer as coisas. A idéia não é simplesmente burlar, driblar ou instalar uma cultura rebelde entre os professores e professoras. Na verdade, trata-se de uma tentativa de dar significado a sua atuação docente e também ser legitimado por isso. É a busca por um espaço que dê aos docentes a possibilidade e autonomia de criação e invenção. Uma professora traz em sua narrativa o quanto se sente aprisionada; percebemos neste momento a idéia do panóptico; principalmente quando cita a regularidade de alimentar o sistema (ferramenta tecnológica), quando é interrogada pelo uso do material, quando é cobrada pelo acesso ao material disponível no ambiente virtual (novamente uma

ferramenta tecnológica). Essa professora com um semblante pesado e uma fala triste declara o quanto se sente impotente em relação a maneira como a instituição entende o modo de produção curricular.

Me sinto impotente quando penso que tudo já está pronto. Será que estamos sendo igualados a um robô? Será que estamos voltando ao tempo que o trabalhador era visto como uma máquina ou parte dela? Pois é dessa forma que me sinto. De quanto valeu todo o meu esforço para buscar uma formação acadêmica consistente se uso parte disso para formar meus alunos.

[...] sei também da importância de ir além do conteúdo proposto, sei que podemos articular outros conhecimentos, mas ao mesmo tempo sei que estou sendo vigiada e cobrada pelo uso do material distribuído, pelo desenvolvimento da atividade que nos foi enviada, e que tenho que dar conta de certo conteúdo pelo fato da prova ser nacionalizada.

É claro que não pretendo abandonar meus princípios e a minha vontade de ser professora em função de uma formalização, ou posso mesmo dizer, uma padronização do ensino. (relatos da professora Shaula)

Por outro lado outros sujeitos praticantes vêm com muita satisfação esse mesmo ponto de indignação colocado pela professora

A prova integrada vai facilitar muito o meu trabalho, não vou precisar elaborar provas, me preocupo apenas em aplicá-las e corrigi-las. Quanto ao conteúdo, trabalhei o que estava no material que foi enviado, os alunos tem obrigação de saber o que está ali. (professor Altair)

Mesmo algumas formalidades instituídas por um órgão superior são vistas com descréto pelos sujeitos praticantes talvez por não acreditarem no sistema.

O NDE é apenas uma maneira de calar os professores em relação à matriz integrada, eles chamam a gente para participar, mas não levam em consideração o que discutimos, já está tudo pronto. (professor Antares)

Apesar do discurso instituído pela organização, ele não dá mais conta de convencer os sujeitos praticantes do cotidiano no que diz respeito as suas práticas. Nesta pesquisa trabalhamos com a perspectiva do currículo em redes, que é tecido “entre” e não “por” um indivíduo, ou pela direção da instituição mas pelo grupo em meio as

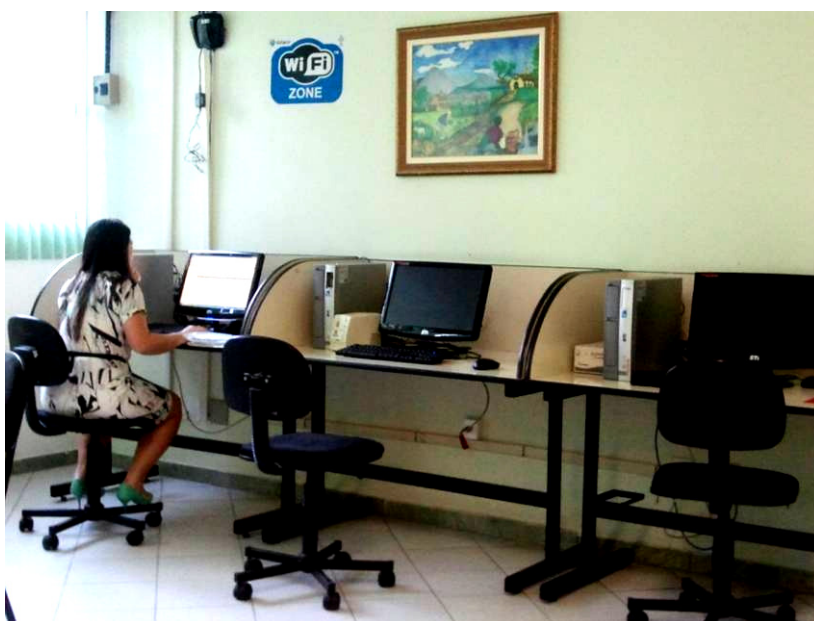
redes de fazeressaberes. O discurso como metanarrativa já não tem mais força no contexto da pós-modernidade, desta forma então as metanarrativas tornaram-se obsoletas, impotentes para dar conta das coisas do mundo (VAITSMAN, 1995, p. 2).



AS NORMAS, REGRAS ESTÃO POR TODA A PARTE, ASSIM COMO O RELÓGIO QUE DIZ A HORA DE IR PARA A SALA DE AULA

Os fazeres cotidianos tentam romper com as normas, formalizações e driblar os artefatos instituídos reinventando as práticas cotidianas da mesma forma que tecem novos currículos. A utilização de materiais complementares, a organização própria do plano de aula, a reorganização da sala de aula são exemplos de estratégias e táticas praticadas pelos sujeitos em busca de uma ressignificação destas práticas. "Certeau afirmava a necessidades de perscrutar uma "polemologia do fraco" nos fazeres cotidianos. Para ele, uma sucessão de atos de resistência e de transformação, nem sempre conscientes, reinventavam os usos dos bens culturais." (VIDAL, 2010, p. 87).

Professora Maia – *Quando chego à sala provoço mudanças, mudo a posição das carteiras, mudo os alunos de lugar. Já cheguei a levar os alunos para o pátio e aula foi lá, queria mostrar para eles a importância de sairmos da zona de conforto e trabalharmos com as adversidades. Às vezes também saio do planejamento, tem que hora que outro assunto atravessa o que foi programado para o dia e então a gente pega aquele fio e vai embora, a discussão acontece numa boa.*



A BUSCA POR SE MANTER ATUALIZADA LEVANDO QUESTÕES ATUAIS PARA A SALA DE AULA

Ao perguntar a professora o que fazia tão concentrada, a mesma informou que estava buscando notícias do dia para levar para a aula, pois naquele dia ia falar sobre acidentes ambientais causados pelas indústrias. A professora declarou que o material didático oferecido pela IES não traz informações atuais sobre as práticas e políticas ambientais das organizações, traz apenas conceitos amplos. E ainda complementa:

O material didático que a faculdade distribui é muito importante, pelo menos assim os alunos têm algum material para ler, pois não gostam de ir a biblioteca pegar livros. Como o material é composto por capítulos dos livros que estão no plano de ensino, então já resolve parte do problema. **Mas deixa a desejar em relação às questões atuais**. Principalmente nesta disciplina que leciono preciso sempre buscar artigos de jornais ou notícias publicadas na internet para atualizar o conteúdo dos fascículos. **Para falar a verdade chego até a deixar o material de lado às vezes**. Procuo buscar informações atuais sempre e claro mantendo o foco no objetivo proposto na disciplina. (Professora Rubídea. Grifo nosso).

As narrativas aqui trazidas pelas professoras e professores da instituição onde foi realizada a pesquisa demonstram como os fazeres cotidianos aparecem com atos de resistência e de transformação, resistência pela não concordância com a

proposta ou por não se sentirem legitimados no que diz respeito à participação do processo de construção das atividades e materiais propostos pela instituição e a transformação que ocorre a cada estratégia, a cada tática que se realiza na sala de aula, na sala dos professores, nos corredores, em meio à rotina do curso.

[...]o currículo para mim é satisfatório, no entanto, poderia haver uma integração maior entre o que é visto em sala de aula e o mercado de trabalho. E no seu cumprimento trabalho em alternância entre atividades práticas (dinâmicas, estudos de caso, seminários) e aulas expositivas (teóricas). (Professora Vega)

Alguns professores buscam a referência na formação profissional do aluno para falar sobre o currículo e também para praticá-lo. Não podemos, com certeza, desconsiderar este propósito. Alguns o definem como um percurso de idéias, outros o vêem como experiências, não desconsideramos nem um nem outro, apenas vemos onde isto nos leva. (GOODLAD apud PACHECO, 2005).

O professor *Spica* em seu relato questiona o tempo e quantidade de disciplinas voltadas para área de humanas. Para este professor há uma necessidade de negociar tanto o currículo em si como a sua prática no *espaçotempo* deste professor. Segundo Stenhouse apud Pacheco (2005, p. 33) “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”. Identificamos a afirmação de Pacheco na fala do professor quando questiona a quantidade de disciplinas e o tempo disponível para o seu desenvolvimento.

Desenvolvo minhas práticas pedagógicas por meio de uma sequência didática planejada. Vejo o currículo do curso de forma coerente com uma visão social-político, mas incoerente com a quantidade de disciplinas voltadas para área de humanas, assim como o tempo (carga horária) para ministrar as mesmas. (Professor Spica)

Também na narrativa do professor *Spica* ele deixa claro que o currículo para ele apresenta-se dentro de uma perspectiva sócio-política “[...]vejo o currículo do curso de forma coerente com uma visão social-político.”(Professor Spica). Por mais técnico que seja o curso e que privilegie disciplinas focando a inserção do aluno no mercado

profissional o currículo escolar desenvolvido pelos educadores e alunos nesta instituição contempla uma discussão mais ampla do que apenas formar o aluno nas questões técnicas, considerando discussões ideológicas e sociais.

As múltiplas experiências que ocorrem no cotidiano são dificilmente incorporadas no currículo. Não se consegue registrar, armazenar, guardar as táticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Por estarem acontecendo no cotidiano elas – as táticas – surgem como movimentos que acontecem naquele espaço escolar, sem serem prescritas ou previstas. Desta forma, qualquer tentativa de explicar ou registrar essas práticas, as reduzirá em novas propostas, fazendo perder toda a potência da prática cotidiana, dos movimentos que acontecem entre os saberes e fazeres docentes. Os movimentos que acontecem no cotidiano, transformando e reinventando o currículo são traduzidos na fala de Nilda Alves,

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não estamos falando de um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um *processo* através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações e alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas. (ALVES, 2004 p. 41)

As narrativas aqui trazidas tentam demonstrar de alguma forma como os movimentos criados e desenvolvidos por professoras e professores no cotidiano inventam novos currículos, e que de alguma forma há uma alternativa curricular, um currículo que não está escrito, que não foi prescrito, que se desenvolve em meio as redes de saberes, fazeres e poderes. São experiências que vão acontecendo na

medida em que os sujeitos – professoras, professores, alunos, funcionários – negociam entre si as relações de troca. Para Ferraço (2008) as relações estabelecidas potencializam as possibilidades de conhecimento, pois segundo o autor,

[...] as relações estabelecidas entre os sujeitos das escolas e entre esses e os diferentes contextos de vida vividos, expressos, dentre outras coisas, em suas crenças, valores, desejos, estéticas, linguagens e projetos de vida, fomos nos dando conta de que, de fato, quanto ao conhecimento e, por consequência, quanto ao currículo, não se trata de defesa de se buscar resolver as *dificuldades* ou *problemas* de aprendizagem, mas, sobretudo, de *ampliar as possibilidades de conhecimento*, o que significa *ampliar as redes de saberesfazeres existentes*. Para nós, aí reside a função social e política da escola (FERRAÇO, 2008, p. 20-21).

No entanto, as relações estabelecidas são, às vezes, marcadas pelo que é instituído como obrigatório, são as forças maiores que sobrepõem às práticas de sala de aula, determinando aquilo que deve ser desenvolvido e praticado. Essas forças ou determinações vão surgindo no currículo, e por mais que existam mecanismos de controle da execução do currículo instituído de mecanismos: o diário de classe, os processos de avaliação e o caderno de ocorrências, por exemplo; estes não impedem que os sujeitos recriem e reinventem a partir das práticas cotidianas o currículo formalmente proposto. A partir daí então é preciso considerar, sem querer formalizar ou engessar, essas práticas a fim de potencializá-las resignificando alguns processos de escolarização, no caso deste artigo os processos de formação profissional.

Pode-se perceber que para alguns dos sujeitos que relataram suas experiências nesta pesquisa, o currículo nada mais é do que um mecanismo de poder. Poder exercido pelas secretarias de educação em relação ao que deve ser desenvolvido em sala de aula ou o que é determinado pelo MEC enquanto diretrizes, ou poder exercido pela instituição como estratégias organizacionais em cumprimento aos objetivos mercadológicos. É preciso, pois, entender também que para estes sujeitos o currículo se apresenta como proposta curricular ou o plano político pedagógico. O currículo sendo percebido apenas como plano político institucional ou proposta curricular traduz-se em mecanismo de poder instituindo políticas e propostas

previamente traçadas. Por estes e outros motivos é que as professoras e professores enquanto sujeitos praticantes do currículo, burlam, inventam e transformam o currículo a cada dia através de suas práticas e táticas cotidianas potencializando as redes de *saberes-fazer*s, dando sentido aos movimentos e acontecimentos daquele espaço escolar. As táticas nas palavras de Certeau citado por Carvalho (2009) relacionam-se como movimentos de fuga às operações determinadas como forma de poder que estão constantemente em busca de controlar o espaço social. Ferraço (2007) citando Certeau (1996, p.31) diz que as idéias trazidas pelo autor em seu anais do *cotidiano inventado* nos ajudam a entender a fala destes professores ao expressarem suas impressões sobre o currículo vivido no cotidiano escolar.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 1996, p.31 *apud* FERRAÇO, 2007, p. 80).

Seguimos debatendo e discutindo sobre a relação currículo e prática docente em qualquer que seja o nível educacional, pois percebemos através de pesquisas nos/dos/com os cotidianos que estes sujeitos praticantes do cotidiano estão constantemente se movimentando no sentido de desprender-se das amarras do prescrito ou instituído, que é importante repensar a cada momento as práticas que estão sendo desenvolvidas, que a cada ano, a cada série, novos sujeitos virão com novas demandas, com novas expectativas. Precisamos reconhecer quem são esses sujeitos que possuem características e necessidades próprias, especiais e específicas. É preciso então reconhecê-los como legítimos outros que são, é preciso exercer alteridade, é preciso nos inventar a cada dia com táticas e estratégias. Por isso seguimos discutindo a complexidade inserida no cotidiano da educação.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: Ferração, C. E. (org.) **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 71-84

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores – as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçotempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. et al. (orgs.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP ET Alíi: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 185-196

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alíi, 2008. p. 39-48

_____. Decifrando o pergaminho In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alíi, 2008. p. 15-38

_____. Prefácio. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alíi, 2008.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102

ALVES, N; GARCIA, R. L. (org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARROS, M. E. B.; PETINELLI-SOUZA S. Produção de subjetividades nos cursos de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 373-394, Jul/Ago/Set 2010.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. Vorraber. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Portaria CONAES N. 4. Sobre o Núcleo Docente Estruturante, 17 de jun. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES N. 1, de 02 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. **Portal MEC**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf> Acesso em: 03 mar. 2011.

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.

CERTEAU, M. d. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COSMOBRAIN. **As constelações. Lista oficial da I.A.U.** Disponível em: <<http://www.cosmobrain.com.br/res/constelacoes.html>>. Acesso em 10 ago. 2010.

DELEUZE, G.;GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

_____. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 125-146

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação. In.: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N. GARCIA, R. L. (orgs). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 101-124.

_____. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar In: OLIVEIRA. I. B.; ALVES. N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 9-14

_____. **Os currículos realizados no cotidiano de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: as narrativas, usos, traduções e negociações como potência para problematizar e ampliar as redes de conhecimento dos sujeitos praticantes**. Projeto de Pesquisa do CNPq. UFES, 2008.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208

_____. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, M. R. L. **As múltiplas práticas-políticas de currículos formação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas**. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. 1ª ed. Campinas, São Paulo: editora Papirus, 1999.

LACRUZ, J. A.; VILLELA, L. E. Identidade do administrador profissional e a visão pós-industrial de competência: uma análise baseada na pesquisa nacional sobre o perfil do administrador coordenada pelo Conselho Federal de Administração. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 2, art. 3, p. 34-50, Maio/Ago. 2007.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. In: O pensamento curricular no Brasil. . In: LOPES, C.; MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, C.; MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-143

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L.C.; ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, H. Entrevista com Humberto Maturana. **Revista Humanitates**, Brasília, v. 1, n. 2, Nov/2004.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLINI, A. M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. **Revista Nacional ANGRAD**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 3-17, 2003.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2.ed.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 9-14

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ, C. L. V.; AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.) **Aprendizagem cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Aliii, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REVEL, J. **Michel de Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do *currículum* escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 159-186, jan./jun.1996.

VAITSMAN, J.A Concepção Moderna de Ciência. **Boletim Técnico do Senac**. V.21, n.2, maio/agosto.,1995.