

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

ANA PAULA RIBEIRO FARIA

**ENTRE A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA: A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

**VITÓRIA
2012**

ANA PAULA RIBEIRO FARIA

**ENTRE A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA: A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisas Culturas, Currículos e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA

2012

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

F224e Faria, Ana Paula Ribeiro, 1964-
Entre a macropolítica e a micropolítica a: formação
continuada do professor do curso de Administração / Ana Paula
Ribeiro Faria. – 2012.

153 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação permanente. 2. Professores. 3. Profissionais de
nível superior. I. Carvalho, Janete Magalhães. 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

ANA PAULA RIBEIRO FARIA

**ENTRE A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA: A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO CURSO
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 24 de agosto de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Susane Petinelli Souza
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao meu irmãopai, Fábio Henrique, que lutou bravamente para continuar entre nós, alegrando-nos e acolhendo-nos com sua bondade, amor e perseverança.

Aos meus pais, que fizeram de nossa família um lugar onde sempre é bom estar, viver, compartilhar, para onde voltar e sobre o qual pensar, enfim, um lugar que chamamos de lar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, por me proporcionarem a vontade e o desejo de amar.

À minha querida Márcia Valéria, amigairmã, por sempre me acolher e apoiar em todas as decisões, fáceis ou difíceis, e acreditar em mim quando eu mesma tinha dúvidas.

À minha amiga Tânia, por ser um dos mais belos encontros que tive no mestrado e pelo prazer de levar esse encontro para outras áreas da minha vida.

Ao meu amigo Roberto, por fazer da vida uma eterna celebração.

Aos meus queridos e inesquecíveis professores do Mestrado em Educação, Ferraço, Martha e Regina, pelo grau de entrega, dedicação e cuidado que sempre tiveram comigo.

Aos professores do Curso de Administração, por estarem ao meu lado nesta produção de afetos.

À minha querida orientadora Janete Magalhães Carvalho, por ter estado presente durante o meu caminhar, dando-me espaço para ousar e a mão para me guiar.

RESUMO

O estudo busca compreender os movimentos formativos que se desenrolam em meio a um grupo de docentes do Curso de Administração de uma instituição privada. Nesse sentido, em virtude de grande parte do conhecimento em Administração se configurar, ainda, em uma dimensão funcionalista, outras linhas atravessam sua constituição e podem vir a modificar os modos de funcionamento atualmente experimentados. Diante disso, a questão que levanta é: Como tem acontecido a formação continuada dos professores do referido curso e que implicações, nos modos de atuação, os docentes experimentam? Objetiva, portanto, entender como as afecções produzidas no processo de formação continuada potencializam as práticas docentes bem como compreender os sentidos de ser professor nos entrelugares constituídos na instituição de ensino superior privada. Utiliza as obras de Deleuze, Guattari e Espinosa como principais intercessores. Toma como grupo/sujeito da pesquisa os professores que integram o cotidiano universitário de uma instituição privada situada na cidade de Vila Velha/ES. Para a produção de dados, acompanha alguns professores selecionados no próprio processo investigativo, de acordo com as afecções produzidas no encontro de pesquisa. Para tanto, utiliza o recurso de conversações com os praticantes, em que a produção por meio da metodologia cartográfica não é falar do outro nem no lugar do outro; é, sim, uma dupla captura de algo que, antes de tudo, está entre e fora do sujeito e do pesquisador, que toma outra direção, compondo outra paisagem. Nesse contexto, a intencionalidade de investigação não é buscar a compreensão dos papéis dos docentes de ensino superior, mas, sim, expandir a percepção no que tange às forças que os fazem desejar a docência e os enlaçam aos processos de formação, de modo que sejam capazes de colocar os próprios problemas. Dessa maneira, observa que estar aberto para a vibratibilidade no decorrer da produção é estar aberto para que o sensível se faça presente, onde o acontecimento se faz pelo inesperado, pois é no processo da experiência que se podem descobrir outros possíveis, onde o sensível se faz pelas linhas de fugas que os potencializam como docentes a compor outras paisagens que os afetam e os constituem.

Palavras-chave: Formação Continuada. Docentes. Potência e Experiência pelo Sensível.

ABSTRACT

The study seeks to understand the formative movements that take place inside a group of professors from a Business Administration undergraduate course in a private Institution. At this meaning, considering that a great part of the knowledge in Business Administration still represents itself in a functionalist dimension, other lines cross its constitution possibly coming to modify the ways of current experimented functioning. In face of this, the raising question is how the continued education development of the professors at the mentioned course has happened and what implications, on the acting ways, the professors experiment? Objective, however, to understand how the affection produced on the process of the continued education potentially enable the professor pratics, as well as understand the meanings of being a teacher at the interplaces constituted at the private superior Institution of teaching. It were used pieces of Deleuze, Gualttari and Espinosa as main intercessors. It takes as group/person of research the professors that integrate a daily university routine of a private Institution, located at the city of Vila Velha/ES. The production of data happened by keeping up with some selected professors in the very investigative process, according to the affections produced at the research meeting. For this purpose, we used the resource of conversations with the trainees, where the production by means of the cartographyc methodology, it is not talking about the other, nor in the place of the other, thus, a double capture that is above all, something that is between and out of the subject and the researcher, that takes another direction, composing another view. In this context, the intention of the investigation it is not to search the comprehension of the higher education professors' duties, but to expand our perception, in what concerns the powers that makes us wish for the teaching profession and enlace ourselves at the education processes in a way that we are capable to place our own problems. Thus, being open to the vibratibility in the course of the production is to be open for the sensible to make itself present, where the happening makes itself through the unexpected. Therefore, it is in the process of experience that we can find out other means where the sensible sensitive leak that empower the professors to compose as other landscapes that affect and constitute them.

KEY-WORDS: Continued Education, Professors, Potency and Experience by the Sensible.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANGRAD | Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| EBAP | Escola Brasileira de Administração Pública |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCQs | Círculos de controle de qualidade |
| CFA | Conselho Federal de Administração |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DOU | Diário Oficial da União |
| EMA | Encontro de <i>Marketing</i> |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| EnANPADs | Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração |
| EnGPR | Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho |
| EPAMIG | Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais |
| FAPES | Fundação de Amparo à Pesquisa |
| FUNADESP | Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IESP | Instituição de Ensino Superior Privada |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| INEP | Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NIC | Núcleo Integrado de Comunicação |
| NUPRAJUR | Núcleo de Práticas Jurídicas |

| | |
|--------|--|
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNPG | Plano Nacional de Pós-Graduação |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| RAE | Revista de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo |
| SEDUs | Secretarias de Estado da Educação |
| SEMEs | Secretarias Municipais de Educação |
| SESu | |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| Quadro 1 | Demonstrativo de produções acadêmicas sobre a temática <i>Formação de Professor e Pesquisador</i> | 31 |
| Quadro 2 | Demonstrativo de produções acadêmicas sobre a temática <i>Formação de Professor e Pesquisador</i> | 34 |
| Quadro 3 | Demonstrativo de produções acadêmicas sobre a temática <i>O contexto Institucional do ensino e da Pesquisa</i> | 35 |
| Quadro 4 | <i>O contexto institucional do ensino e da pesquisa e temática livre</i> | 38 |
| Quadro 5 | Demonstrativo de produções acadêmicas do GT de <i>Currículo</i> | 40 |
| Quadro 6 | Demonstrativo de produções acadêmicas do grupo de <i>Formação dos Professores</i> | 42 |
| Quadro 7 | Demonstrativo de produções acadêmicas do GT <i>Filosofia da Educação</i> | 44 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|----|
| Fotografia 1 – Cena do filme O Sorriso de Mona Lisa (2003)..... | 57 |
| Fotografia 2 – Cena do filme Sociedade dos Poetas Mortos – “Qual é seu verso?” (1990)..... | 58 |
| Fotografia 3 – Cena do filme O espelho tem duas faces (1996)..... | 59 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INICIANDO NOSSO ENCONTRO..... | 13 |
| CAPÍTULO I..... | 18 |
| 1 COMPOSIÇÕES, CONVERSAS, CAMINHOS..... | 18 |
| 1.1 COMPOSIÇÕES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO..... | 20 |
| 1.2 MAPEANDO OS MOVIMENTOS: “A EXPERIMENTAÇÃO DO PENSAMENTO”..... | 30 |
| 1.3 CAMINHOS E ENCONTROS NA PRODUÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO..... | 50 |
| CAPÍTULO II..... | |
| 2 UNIVERSIDADE E ENSINO SUPERIOR: A PLURALIDADE DOS MOVIMENTOS E DOS SENTIDOS QUE OS CONSTITUEM | 60 |
| 2.1 O ONTEM AINDA É CONTEMPORÂNEO | 62 |
| 2.2 MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR | 91 |
| 2.3 OS ENTRELUGARES DE SER PROFESSOR | 106 |
| CAPÍTULO III | |
| 3 ESPINOSA, DELEUZE E A PESQUISA..... | 110 |
| 3.1 UM ENCONTRO COM ESPINOSA..... | 110 |
| 3.2 A VIBRATIBILIDADE COM DELEUZE | 117 |
| 3.3 OS OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA: DA SEPARAÇÃO À UNIFICAÇÃO COM A CIÊNCIA E O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA | 122 |
| CAPÍTULO IV..... | |
| 4 NOVOS MODOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPRESSÃO DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO | 128 |
| 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRODUÇÃO ACADÊMICA | 137 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 141 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 145 |

INICIANDO NOSSO ENCONTRO

Você não escreve para dizer algo. Você escreve porque tem algo a dizer.

F. Scott Fitzgerald

Como começar uma escrita... uma dissertação? Quantos começos foram ensaiados, quantas tentativas de inícios foram feitas? Busquei inspiração em poemas, em teorias, nas trocas com professores, com colegas de pesquisa, que, junto comigo, deram vida a este trabalho. Foram muitos caminhos interrompidos, muitas encruzilhadas, muitas horas em frente a uma tela, onde o cursor ficava insistentemente piscando como se estivesse cadenciando um ritmo entre a dança dos dedos com as ideias e os pensamentos. O encontro não era ou não podia ser cerebral apenas, tinha que ultrapassar a barreira da racionalização, tinha que ser, antes de tudo, visceral.

Nesse percurso, fui tendo encontros que me agenciaram de uma forma tão profunda e tão intensa que, mesmo nos momentos, e não foram poucos, em que me faltaram as palavras, as direções, os nortes, eu tinha apenas uma certeza: eu só posso produzir aquilo que me toca, que me afeta, que me potencializa, que me movimenta, aquilo que eu só posso compreender pela experiência do sensível.

E o sensível só se dá através dos encontros, bons encontros, em que paixões alegres nos tornam mais ativos e nos potencializam para o ato de criar, de agir, de perseverar. Portanto, produzir um texto quando estamos totalmente encharcados pela tematização propicia-nos encontros que nos levam a uma intimidade com autores e suas obras, que muitas vezes entram em nossas produções como ventos estilhaçando vidraças, e, quando nos damos conta, já estamos totalmente envolvidos, possuídos por suas ideias. Em outros momentos, somos nós que vamos bater em suas portas/palestras e em seus livros/artigos, pedindo licença para beber em suas palavras, em seus pensamentos, em seus conceitos.

É por esses, com esses e através desses encontros que buscamos afetar e ser afetados e, dessa forma, conseguir expressar-nos em uma palavra, em uma frase, em uma sentença, em um pensamento. E assim nos sentimos regozijados por estar nessa travessia que, ao mesmo tempo em que é uma produção solitária, é também uma produção coletiva de todos aqueles que fazem, fizeram e farão parte não apenas dessa produção, mas também de nossa formação como docentes, de nossa prática docente e de nossa atitude de pesquisador.¹

É no fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todavia estas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou sujeito. Designa um efeito, um ziguezigue, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17).

É a partir dessa experiência silenciosamente gritante e barulhenta que o acontecimento se dá, conduzindo a novos e desconhecidos caminhos, onde o sujeitopesquisado², o sujeitoprofessor e o sujeitoaluno se fundem como singularidade da máquina desejante.

Discorrer sobre esse tema é, invariavelmente, discorrer sobre a minha realidade, sobre os agenciamentos que me tocam e me atravessam e possibilitam pensar na profissão docente com outro olhar, um olhar que percebe outros caminhos, outras linhas, outras intensidades, que vai produzindo outros possíveis.

Portanto, discorrer sobre práticas docentes conduz-me invariavelmente a outro tema, que se entrelaça, que se manifesta, que se constitui como foco da pesquisa: a **formação continuada de professores atuando no ensino superior em Curso de Administração de uma universidade privada.**

Concordando com Deleuze e Parnet (2004), considero que as questões, as indagações que norteiam uma pesquisa devem ser fabricadas por nós e por todos aqueles que se juntam nesse caminho da escrita. Desse modo, realizar uma

¹ Expressão utilizada por Rosemberg (2002) em seu livro *O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte*.

² Forma de escrita criada por Nilda Alves (1998). Essa expressão indica que as palavras imbricadas formam novos sentidos. Essa forma de inventar as palavras está cheia de vida, o que potencializa novas formas de sentir e compreender o texto.

pesquisa é, antes de tudo, estar aberto para os encontros que ela propicia. Ainda segundo os autores, quando as questões nos são colocadas, não se tem muito a dizer, por isso uma pesquisa não pode ser algo que aconteça à margem daqueles que a produzem; pesquisa, pesquisador e sujeito da pesquisa devem ser corpos sem órgãos, fluxos de intensidades e velocidades que se entrelaçam, que se atravessam compondo novas paisagens, porque “[...] durante esse tempo, enquanto andamos à volta dessas questões, há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis [...]. Só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 12).

Conseguir gaguejar na nossa própria língua, na nossa própria experiência, é buscar outros modos, outros sentidos de Ser professor e de praticar a docência no ensino superior. É compreender aquilo que está escapando dos modelos e prescrições, e isso não é fácil, nem simples, porque está em conectividade com o acontecimento, exige uma sensibilidade de perceber que as coisas nem sempre passam por caminhos que se esperam. Caminhos em que equipamentos coletivos codificam, teleguiam os comportamentos, as atitudes correspondentes a um sistema de valores, que vão dando significados às práticas docentes. Portanto, falar daquilo que rompe, que nos escapa, é falar também daquilo que nos forja.

Diante disso, não se pode pensar o macropolítico e o micropolítico como sendo uma dualidade. “É preciso desconfiar desse tipo de categorização, que separa demasiadamente os campos. As máquinas produtivas capitalísticas funcionam mal ou até não funcionam se não há essa captura de microprocessos de desejo” (ROLNIK; GUATTARI, 2010, p. 151).

Esta pesquisa busca abrir um espaço para se compreender os movimentos molares e moleculares que constituem as práticas dos docentes no ensino superior em uma instituição privada, em meio à produção acadêmica e aos entrelugares por eles constituídos que possibilitem a composição de outros sentidos de ser professor. O problema da pesquisa pode então ser assim enunciado: **Como a formação continuada dos professores do Curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada tem acontecido e que implicações nos modos de atuação os docentes experimentam?**

Para que haja uma compreensão melhor do trabalho, ele será apresentado em quatro capítulos, cujas temáticas correspondem aos seguintes objetivos: **compreender como a formação continuada pode (ou não) potencializar modos de atuação docentes vinculados à produção científica; entender como as afecções produzidas nos processos de formação continuada potencializam as práticas docentes e compreender quais os sentidos de ser professor nos entrelugares constituídos na instituição de ensino superior privada.**

Capítulo I – Composições, conversas, caminhos. Aborda as composições do Curso de Administração e o modo como vão forjando uma forma de se pensar o curso; composições que são constituídas por linhas de uma segmentaridade dura; que dão conta de um pensar hegemônico; que garantam uma estrutura curricular pragmática e tecnicista.

Para mapear os movimentos instaurados nas redes de afetos do grupo da pesquisa, foi utilizada a cartografia, que propõe uma reversão metodológica, ao apostar na “[...] experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11).

Capítulo II – Universidade e ensino superior: a pluralidade dos movimentos e dos sentidos que os constituem. Procura, diante disso, compreender os movimentos das universidades, que são atravessadas por uma engrenagem de jogos de poder; da sua relação com a Igreja e o Estado; da busca pela autonomia e pela indivisibilidade entre o ensino, o saber e a pesquisa. Esses já eram temas que permeavam o pensamento de alguns filósofos da era iluminista. Tais elucidações dão-nos base para nos aprofundarmos em questões contemporâneas, como a concepção mercantilista do ensino superior, a democratização da educação e a proliferação de instituições de ensino superior (IESs) privadas, que percebem uma oportunidade de negócio, ao atender uma demanda de candidatos envolvidos no ideário de uma formação universitária como passaporte para inserção no mercado de trabalho.

Capítulo III – Espinosa, Deleuze e a Pesquisa – um encontro potente entre afetos e experiência. Apresenta algumas ideias e conceitos de dois filósofos que, vivendo em séculos diferentes, falam ou se propõem falar de temas tão viscerais como desejo,

encontro, potência e paixões. Junto com Larrosa (2011), traz a experiência como algo que nos marca, que nos forma e nos transforma, portanto, é singular e subjetiva. De acordo com Rolnik (2007), é no processo da experiência que podemos descobrir outros tipos de sensações que vão além do repertório de representações.

Capítulo IV – Novos modos da formação continuada: expressão do individual e do coletivo. Recorre a Linhares (2002), Simões e Carvalho (2002), Barros (2004), Fischer (2009) e Alves (2010), entre outros, que buscam, em suas produções, dar maior visibilidade discursiva à formação continuada como uma prática individual e coletiva, em que os atores educacionais produzem saberes pedagógicos a partir das possibilidades de trocas vivenciadas no cotidiano acadêmico. A essa reflexão, traz outras indagações apresentadas por Ball (2001), Chaui (2001) e Larrosa (2012), que enfatizam o caráter mercantilista que as produções vêm assumindo e o modo como esses movimentos, em vez de fomentar a autonomia de pensamentos e ideias, acabam aprisionando as produções dentro de parâmetros predefinidos, orquestrados por uma máquina abstrata.

CAPÍTULO I

1 COMPOSIÇÕES, CONVERSAS, CAMINHOS

O Curso de Administração foi implantado no Brasil pelo padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, no ano de 1942, e funcionou como curso livre durante os primeiros dezenove anos de existência. Sua base curricular seguia a da Graduate School of Business, da Universidade de Harvard (BRASIL, 2005b).

Em 1951, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) teve o primeiro Curso de Administração reconhecido no País. Seu funcionamento só foi possível devido à parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU), que viabilizava a vinda dos professores estrangeiros ao País para ministrarem aulas. Essa situação perdurou por aproximadamente quinze anos. Os professores, em sua maioria, eram americanos, e isso talvez explique a origem pragmática característica do Curso de Administração, presente até hoje em inúmeros programas de graduação e pós-graduação.

Tendo como referencial a Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer SESu n.º 307, fixou, em 1996, o primeiro currículo mínimo do Curso de Administração no Brasil, que apresentava o seguinte desenho curricular:

Administração de Material, Administração de Pessoal, Administração Financeira e Orçamento, Contabilidade, Economia Brasileira, Estatística, Instituições de Direito Público e Privado (com noções de Ética Administrativa), Legislação Social, Legislação Tributária, Matemática, Psicologia aplicada à Administração, Sociologia aplicada à Administração, Teoria Econômica e Teoria Geral de Administração (BRASIL, 2005b, p. 24).

Ao lado dessas disciplinas, o Parecer possibilitava o ingresso de outras, tais como Direito Administrativo, Administração da Produção e Administração de Vendas, além do Estágio Supervisionado de, no mínimo, seis meses (BRASIL, 2005b).

Apenas na década de 1980 é que o desenho curricular apresentou alterações na arquitetura original, dentre as quais podemos ressaltar Administração de Vendas, que foi substituída pelo emergente *Marketing*, Planejamento e Elaboração e Análise de Projetos, que se constituíram, claramente, como derivações da matéria Teoria Geral da Administração.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o Curso de Administração, que até esse período se concentrava mais nas instituições públicas, passou a ter um crescimento nas IESs privadas. Essa mudança no cenário educacional foi consequência de uma nova política educacional voltada para o ensino superior pela Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária.

Em sua fase de expansão, os cursos de administração tiveram que enfrentar dois problemas: a) *literatura exígua*; b) *corpo docente despreparado para as funções do magistério, apesar de experiência de mercado acumulada*. Diante disso, a produção científica acadêmica se apresentava pouco densa e consistente.

Esse panorama relacionado à produção passou a ser modificado com a implantação da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado. Hoje, em 2012, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta um quadro demonstrativo de 62 programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado, distribuídos pelas IESs públicas e privadas em território nacional, além de programas com ênfase em Administração de Empresas, Organizações, Controladoria, Desenvolvimento Empresarial e Rural e Negócios.

A CAPES reconhece e recomenda, na área de Administração, 44 programas de mestrado em âmbito nacional, distribuídos em instituições privadas e públicas, dos quais dezenove são avaliados com nota 3, quinze com nota 4, sete com nota 5, um com a nota 6 e dois com nota 7.

Esse panorama configura-se com base nos critérios de avaliação que a CAPES utiliza para todos os programas de pós-graduação, a saber: a) produção técnica; b) disciplinas; c) proposta do programa; d) produção docente; e) teses e dissertações; f) produção artística; g) linhas de pesquisas; h) atuação docente; i) produção bibliográfica; j) corpo docente, vínculo e formação; l) projeto de pesquisa; m) produção discente.

1.1 COMPOSIÇÕES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

No ano de 2005, pela Resolução MEC/CNE/CES n.º 04, de 13 de julho do mesmo ano, foram sinalizados os novos rumos do Curso de Administração no Brasil, possibilitando flexibilidade na construção dos currículos plenos, que comporiam um novo olhar sobre o objetivo do curso no que tange a sua aplicabilidade no mercado.

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 (BRASIL, 2005b, p. 25).

O primeiro currículo mínimo do Curso de Administração foi regulamentado pela Lei n.º 4.769/65, que determinava o tempo útil de 2.700 horas-aula, com disciplinas comuns para as duas únicas áreas específicas existentes: Administração Pública e Administração de Empresas. Por meio desse currículo mínimo, o profissional, antes denominado Técnico de Administração, habilitava-se para o exercício da profissão. A Lei n.º 7.321, de 13 de junho de 1985, alterou a categoria de Técnico de Administração para a de Administrador (BRASIL, 2005b).

Apesar da fixação do currículo mínimo, este não previa a especialização em determinadas áreas, o que veio a ocorrer somente a partir da Resolução MEC/CFE n.º 18, de 12 de julho de 1973, conforme o Parecer MEC/CFE n.º 788, de 4 de junho de 1973, e a Resolução MEC/CFE n.º 21, de 15 de agosto de 1973, aprovada pelo Parecer MEC/CFE n.º 1.081, de 6 de julho de 1973, que instituíram os conteúdos e a duração mínima para as habilitações em Administração Hospitalar e Comércio Exterior em Administração (BRASIL, 2005b).

Sentindo a necessidade de modernizar o currículo mínimo de Administração, para que o mesmo passasse a atender uma demanda do mercado de trabalho que privilegiava uma formação generalista/especialista, a Resolução MEC/CFE n.º 02, de 4 de outubro de 1993, alterou os conteúdos e duração do curso de graduação em

Administração, possibilitando às instituições incluírem em seus currículos plenos os conteúdos específicos correlacionados ao foco do curso em determinada área da Administração:

[...]

Art. 3º - Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Parágrafo único - A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações (BRASIL, 2005b, p. 14).

Esse artigo deixava claro que as matérias fixadas pela antiga base legal dos cursos de Administração que estruturavam as habilitações específicas deveriam estar previstas no currículo pleno do curso (BRASIL, 2005b).

Como estratégias para a abertura de cursos de Administração, as IESs passaram a solicitar a criação desses cursos com as mais diversas nomenclaturas, objetivando destacar o foco ou aprofundamento de estudos em determinada área ou, até mesmo, em outras áreas de conhecimento, como estratégia de diferenciação dos cursos tradicionais de Administração (BRASIL, 2005b).

A fim de corrigir esse “deslize mercadológico”, o MEC aprovou o Parecer MEC/CNE/CES n.º 023, de 3 de fevereiro de 2005, homologado no dia 6 de junho de 2005 pelo Ministro da Educação, que deu origem à nova Resolução MEC/CNE/CES n.º 04/2005, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 19 de julho de 2005. Essa Resolução determinava que o curso de bacharelado teria somente uma denominação, Curso de Administração, e não permitia a utilização do nome da habilitação. No entanto, não impedia que o projeto pedagógico apresentasse as linhas de formação específicas, que levassem a um conhecimento maior dos estudos das áreas específicas da Administração.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Administração foram pautadas nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As inovações curriculares que definiam o referencial para as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação destacaram, entre outras medidas:

A concepção de currículos mínimos, à luz dos objetivos já elencados, implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens (BRASIL, 2005b, p. 18).

O Parecer MEC/CNE/CES n.º 776, de 03 de dezembro de 1997, estabeleceu para o Curso de Administração as seguintes diretrizes:

Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.

Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos (BRASIL, 2005b, p. 19).

Diante dessas referências, a Resolução MEC/CNE/CES n.º 01, de 19 de fevereiro de 2004, que instituiu as DCNs do curso de graduação em Administração, possibilitou a substituição gradual dos antigos currículos mínimos profissionalizantes. Essas mudanças propiciaram um novo olhar na concepção do ensino de Administração no País, pois permitiram maior autonomia na elaboração do projeto pedagógico, já que a Resolução acima citada dispôs sobre a substituição das antigas habitações pelas linhas de formação específicas. Dessa forma, além de garantir a identidade do curso em âmbito nacional, ainda garantiu a possibilidade de um aprofundamento de estudos numa determinada área estratégica da Administração.

Os movimentos engendrados pelo Conselho Federal de Administração (CFA), pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e pelo Ministério da Educação (MEC) potencializaram mudanças substanciais na estrutura curricular do Curso de Administração. O currículo deixou de ser composto por disciplinas ou matérias e passou ser constituído por eixos ou conteúdos curriculares.

A Resolução MEC/CNE/CES n.º 04/2005 outorgou às IESs definir as disciplinas segundo quatro eixos curriculares, a saber: formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e, por último, formação complementar. Cada eixo compunha-se das seguintes disciplinas (BRASIL, 2005b, p. 20-21):

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.

Os eixos II e III consolidavam o caráter pragmático da estrutura curricular do Curso de Administração, uma vez que as disciplinas com maior carga horária eram distribuídas em matérias denominadas profissionalizantes, que deviam ser trabalhadas em sala sempre com um viés mercadológico.

Ante as mudanças ocorridas na legislação educacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as novas DCNs para os cursos de graduação em Administração, o CFA e a ANGRAD, seguindo os mesmos passos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), solicitaram ao Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, uma parceria para discutir as tendências do ensino superior de Administração (BRASIL, 2005b).

A comissão avaliadora foi formada por representantes da Coordenação Geral de Acreditação de Cursos e Instituições de Ensino Superior – Secretaria de Ensino Superior (SESu)/MEC, CFA e ANGRAD – e, no dia 8 de dezembro de 2004, foi assinada a Portaria Ministerial n.º 4.034, que instituiu o Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de discutir e consolidar os parâmetros existentes para a análise de pedidos de autorização e de reconhecimento dos cursos de graduação em

Administração, bem como orientar as IESs sobre as tendências no ensino de Administração, à luz das mudanças ocorridas na legislação educacional.

Intitulado *Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial n.º 4.034, de 8 de dezembro de 2004*, esse estudo, entregue ao MEC no ano de 2005, apresentava a seguinte estrutura: a) o contexto da discussão sobre o ensino de Administração; b) o marco legal da educação superior e do ensino de Administração; c) história e perspectivas do ensino superior de Administração no Brasil; d) a expansão do ensino superior e da Administração; e) pressupostos para a continuidade da expansão do ensino de Administração; f) critérios para a expansão do ensino de Administração; g) síntese orientadora e sugestões (BRASIL, 2005b).

Essa estrutura de trabalho possibilitou uma visão holística de todos os segmentos que precisariam subsidiar-se de informações para poder discutir, propor e autorizar novas resoluções para o Curso de Administração.

A expansão do Sistema Educacional Superior, a partir dos anos 1990, justificou a necessidade de se regulamentarem as normas gerais da educação nacional contidas na LDBEN – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tais intencionalidades apoiam-se principalmente no Art. 46 da referida lei, que dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos bem como sobre o credenciamento de instituições. Esses movimentos acabaram gerando um emaranhado de inúmeras portarias, decretos, pareceres, resoluções, entre outros dispositivos legais.

Outro ponto levantado e ressaltado nesse documento diz respeito ao aspecto que envolvia a questão mercadológica do ensino. Isso porque, no ano de 2004, as IESs particulares já ultrapassavam 80%, o que caracterizava uma participação expressiva no cenário educacional brasileiro no que tange à democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2005b).

Essa realidade passou a ser mais percebida quando o Governo Federal promulgou a Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universitário para Todos (ProUni). O panorama educacional de ensino superior em instituições privadas assumiu, então, novos contornos no cenário educacional brasileiro. A democratização do ensino superior nas IESs privadas redimensionava não apenas

as possibilidades do ingresso no ensino superior (de alunos) mediante bolsas de estudos, como também o mercado para professores universitários, que passaram a vislumbrar maiores oportunidades de trabalho (BRASIL, 2005a).

Esta nova configuração da educação superior é retratada nos documentos oriundos do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta dados referentes a instituições, cursos, vagas ingressantes, concluintes e matrículas (graduação presencial e educação tecnológica), educação a distância e função dos docentes, permitindo aos gestores das políticas educacionais, aos dirigentes das instituições e aos pesquisadores sociais compreender os movimentos da educação superior no Brasil.

Em decorrência desses documentos, o período de 2002 a 2007, referente à educação presencial, apresentou um crescimento do número das IESs privadas de 40,92% e das IESs públicas de 27,69%. Essa tendência também foi percebida em relação à evolução do número de vagas, que foi de 12,28% nas públicas e de 87,72% nas privadas.

Diante disso, não é difícil encontrarmos posições menos simpáticas às questões mercadológicas da educação, tendo em vista que o ensino é concebido como direito social, um serviço provido pelo Estado com objetivos essencialmente públicos e não lucrativos.

Autores como Motta (1983) chegam a explicitar a preocupação da estreita relação existente entre o processo produtivo e o processo pedagógico. Suas proposições questionam o papel da universidade, alegando que a mesma seria representante de um interesse do capital (MOTA, 1983, apud PETINELLI-SOUZA, BARROS, 2010).

Esse crescimento, obviamente, também foi estendido para o número de docentes em exercício: enquanto a instituição pública respondia por 34,33%, a instituição privada respondia por 65,7% (BRASIL, 2009a).

Esse quadro do aumento de docentes em exercício no ensino superior, principalmente na instituição privada, demonstra que inquietações referentes à

formação continuada, aos currículos, às práticas, às políticas educacionais representam um campo vasto a ser explorado por pesquisadores da educação.

Com o intuito de aprimorar e aprofundar as informações oferecidas, o MEC, no censo referente a 2009, realizado em 2010, passou a ter outra configuração dos censos anteriores, pois os indicadores foram reformulados a fim de se obter maior detalhamento nas informações coletadas. Se, anteriormente, os dados coletados eram de matrículas por cursos, agora passaram a ser individualizados: de aluno por tipo de vínculo ao curso. Portanto, um mesmo aluno poderia estar vinculado a mais de uma IES ou a mais de um curso na mesma IES.

Essa nova forma de estudar e apresentar os dados contribuiu para que os movimentos que constituem a educação superior no Brasil fossem mais aprofundados e mais bem compreendidos. Após os esclarecimentos sobre as mudanças ocorridas no censo de 2009, ressaltaremos algumas informações que nos possibilitarão dar respaldo à importância de se pesquisar a formação continuada dos docentes inseridos no ensino superior de Administração em IESs privadas.

Participaram desse censo 2.314 IESs, que registraram 5.954.021 matrículas em 28.671 cursos de graduação, presencial e a distância. O número de inscrições totalizou 6.889.269. Desse total, 2.065.082 correspondiam aos ingressantes (foram consideradas nesse universo todas as formas de ingresso). Já o número de concluintes foi de 959.197 (BRASIL, 2009a).

A grande contribuição dessa nova forma de se trabalhar e produzir os dados do censo de 2009 foi a possibilidade de a sociedade conhecer o tamanho das IESs, os maiores cursos de graduação, a expansão da modalidade de educação a distância, a expansão dos cursos tecnológicos, o perfil da função do docente de ensino superior e o perfil do aluno da educação superior.

O relatório apresentou o cenário educacional do País, no ano de 2009, composto de 89,4% de IESs privadas e 10,6% de IESs públicas (Tabela 1).

TABELA 1 – Evolução do número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil (2004-2009).

| Ano | Total | PÚBLICA | | | | | | | | PRIVADA | |
|------|-------|---------|------|---------|-----|----------|-----|-----------|-----|---------|------|
| | | Total | % | Federal | % | Estadual | % | Municipal | % | | |
| 2004 | 2.013 | 224 | 11,1 | 87 | 4,3 | 75 | 3,7 | 62 | 3,1 | 1.789 | 88,9 |
| 2005 | 2.165 | 231 | 10,7 | 97 | 4,5 | 75 | 3,5 | 59 | 2,7 | 1.934 | 88,3 |
| 2006 | 2.270 | 248 | 10,9 | 105 | 4,6 | 83 | 3,7 | 60 | 2,6 | 2.022 | 89,1 |
| 2007 | 2.281 | 249 | 10,9 | 106 | 4,6 | 82 | 3,6 | 61 | 2,7 | 2.032 | 89,1 |
| 2008 | 2.252 | 236 | 10,5 | 93 | 4,1 | 82 | 3,6 | 61 | 2,7 | 2.016 | 89,5 |
| 2009 | 2.314 | 245 | 10,6 | 94 | 4,1 | 84 | 3,6 | 67 | 2,9 | 2.069 | 89,4 |

Fonte: Censo da Educação Superior/ DEED/MEC/INEP (2010).

Esses dados demonstram que o crescimento da categoria administrativa privada responde por uma parcela considerável de oportunidades de ofertas de trabalho para o profissional da educação, que atua tanto na função de docente como em outras funções, tais como coordenador de curso, supervisor de estágio, coordenador de pesquisa, entre outras.

Ao se comparar o número de matrículas por grau acadêmico, pode-se perceber que 71% dos cursos presenciais são de bacharelado (BRASIL, 2009a). Diante desse dado, o MEC sentiu necessidade de explorar as características do curso de graduação. Para tanto, foram identificados os dez maiores cursos por matrículas na modalidade presencial.

Das 5.115.896 matrículas em cursos presenciais, 874.076 são do curso de graduação em Administração, seguido pelos cursos de Direito, com 651.600, Engenharia, com 419.397, e Pedagogia, com 287.127 (Tabela 2).

Observa-se que o número de matrículas do Curso de Administração desponta em relação aos outros cursos. Essa concentração pode ser uma resposta ao crescimento das ofertas de emprego no mercado de trabalho, por se considerar que os eixos curriculares do curso em questão oferecem uma amplitude de conhecimentos, provendo os profissionais de uma visão global das diversas áreas que compõem uma organização. Já para os alunos que buscam o Curso de Administração, o que o torna particularmente atrativo é a crença de maior oferta de trabalho aliada à possibilidade de poderem atuar em diversas frentes do negócio da empresa.

TABELA 2 – Os dez maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas por Modalidades de Ensino – Brasil (2009).

| PRESENCIAL | | | |
|------------|---------------------|------------------|------------|
| CURSOS | | MATRÍCULAS | % |
| | TOTAL | 5.115.896 | 100 |
| 1 | Administração | 874.079 | 17,1 |
| 2 | Direito | 651.600 | 12,7 |
| 3 | Engenharia | 419.317 | 8,2 |
| 4 | Pedagogia | 287.127 | 5,6 |
| 5 | Enfermagem | 235.281 | 4,6 |
| 6 | Comunicação Social | 205.409 | 4,0 |
| 7 | Ciências Contábeis | 205.330 | 4,0 |
| 8 | Educação Física | 163.528 | 3,2 |
| 9 | Letras | 145.241 | 2,8 |
| 10 | Ciências Biológicas | 133.204 | 2,6 |
| | Outros cursos | 1.795.703 | 35,1 |

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2010).

Essa realidade fica ainda mais perceptível com os resultados apresentados no censo de 2009, por meio do qual se constatou que nas IESs privadas 41% dos docentes tinham mestrado, 38%, especialização, 14%, doutorado e 7%, graduação (BRASL, 2009a), conforme discriminado no Gráfico 1.

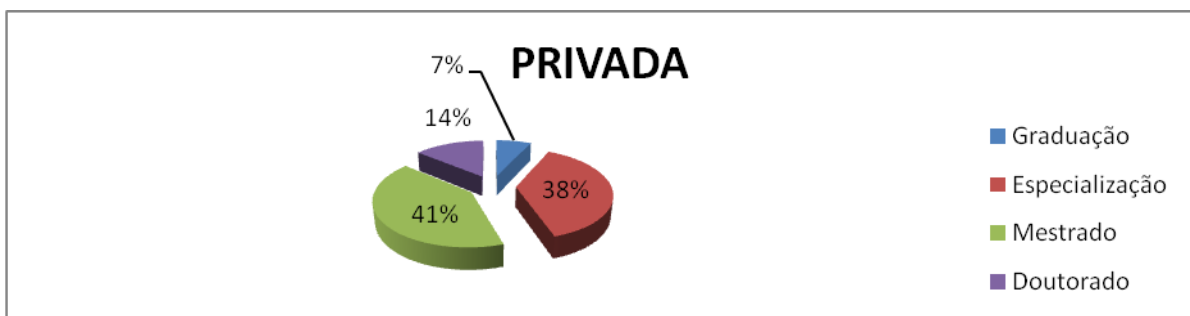


Gráfico 1 - Distribuição da Escolaridade e Titulação das Funções de Docente em Exercício por Categoria Administrativa – Brasil (2009).

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2010).

Já nas IESs públicas, a distribuição caracterizou-se com outra configuração: 48% dos docentes tinham doutorado, 27%, mestrado, 14%, especialização e 11%, graduação, como demonstra o Gráfico 2 (BRASL, 2009a).

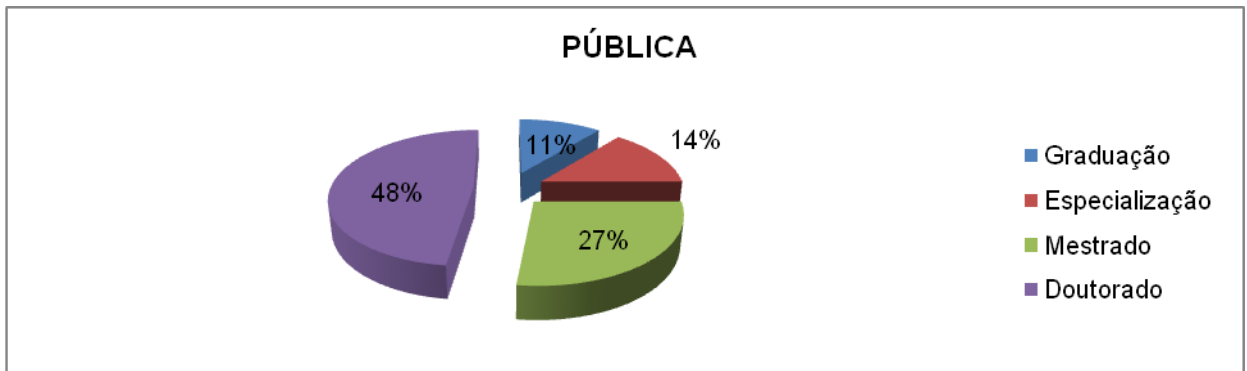


Gráfico 2 – Distribuição da Escolaridade e Titulação das Funções de Docente em Exercício por Categoria Administrativa – Brasil (2009).

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2010).

A soma do percentual de mestres e doutores nas IESs privadas corresponde a 55%, enquanto nas instituições públicas corresponde a 75%, conforme apontam os Gráficos acima.

A maior concentração de mestres e especialistas nas IESs privadas confirma que ainda são inexpressivos os movimentos dessas instituições no que tange ao desenvolvimento da pesquisa e às políticas de incentivo à formação continuada. “Nenhuma inovação educacional pode ocorrer sem uma mudança ao nível das organizações escolares e seu funcionamento” (NÓVOA, apud ROSEMBERG, 2002, p. 55).

1.2 MAPEANDO OS MOVIMENTOS: “A EXPERIMENTAÇÃO DO PENSAMENTO”

A formação de professores é uma preocupação legítima que vem sendo pesquisada no campo educacional como um dos fatores que mais influenciam a tríade conhecimento / aluno / profissionalização. Pesquisadores como Tardif (2000), Lelis (2001), Linhares (2002), Carvalho e Rangel (2009) dedicam especial atenção a fatores sociológicos, políticos e culturais que norteiam a formação do professor em sua prática docente.

É necessário compreender a política científico-tecnológica não como dimensões excludentes, mas como uma política entre sistemas científico-educacionais (CARVALHO, 1992). Portanto, formar o professor pesquisador no pesquisador professor, de modo a alterar a configuração burocrático-disciplinar que têm assumidos os cursos das IESs privadas e, nelas, a formação dos professores pesquisadores dos cursos de Administração, torna-se uma necessidade.

Diante disso, Bertero (2006) faz a seguinte indagação: O que se deve esperar das pesquisas em Administração? Tal inquietação pode ser respondida pelos movimentos de produções publicadas e apresentadas em espaços específicos que reúnem a comunidade acadêmica da área.

Essas produções oferecem-nos um olhar mais detalhado do panorama das publicações na área. Uma das características observadas é a influência de autores americanos e britânicos, conforme apontado por Petinelli-Souza (2011), que ocorre pelo reconhecimento dessas produções no cenário internacional. Segundo a autora, as publicações brasileiras ainda são consideradas pouco expressivas, necessitando alcançar maior visibilidade na comunidade acadêmica.

Para conhecermos os caminhos e as linhas de pesquisa que dialogam diretamente com esta dissertação ou se aproximam dela, foi realizado um mapeamento das produções apresentadas nos últimos seis anos nos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPADs) e na ANGRAD.

O EnANPAD está estruturado em divisões acadêmicas de natureza mais permanente. Na edição do ano de 2006, foram apresentadas dez divisões acadêmicas: Administração da Informação, Administração Pública e Gestão Social, Estudos Organizacionais, Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Estratégias Organizacionais, Finanças e Contabilidade, Gestão de Ciência, Tecnologia de Inovação, Gestão e Operação de Logística, Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho e *Marketing*.

Nas edições dos anos de 2007 até 2011, manteve-se a mesma estrutura, embora Finanças e Contabilidade tivesse sido desmembrada em duas divisões. As áreas temáticas das divisões são de caráter temporário e visam estimular as produções científicas em campos de conhecimentos.

Ao todo, foram mapeadas 372 produções na divisão acadêmica Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, abrangendo as seguintes temáticas: Formação do professor e do pesquisador, Planejamento e organização de cursos e programas, O contexto institucional do ensino e da pesquisa, Temas livres e Casos para o ensino em administração e contabilidade, conforme apresentado no Quadro 1.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÃO |
|------|--|---|
| 2006 | Modelo de competências x pedagogia das competências: reflexões sobre a formação do administrador. | NASCIMENTO, Luiz Carlos do (PUC/MG). |
| 2008 | Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. | LOPES, Paulo da Costa (UEL) |
| | Competências adquiridas no curso de graduação em Administração de Empresas sob a ótica dos alunos formandos. | LOMBARDI, Marta F. Sambiase (UPM); NODARI, Luciana Davi Traverso (UPM). |
| 2009 | Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. | PAIVA, Kely César Martins de Melo (UFMG); LOPES, Marlene Catarina de Oliveira (UFMG). |
| | Da gerência para a docência: uma transição de carreira cada vez mais frequente na área de Administração. | BORGES, Jacqueline Florindo (FAGEN); MEDEIROS, Cíntia Rodrigues de Oliveira (FA). |
| | Competências adquiridas durante o curso de graduação em Administração de Empresas na ótica dos alunos formandos: um estudo multicaso em cinco instituições de ensino superior. | NODARI, Luciana Davi Traverso (-UFLA); LOMBARDI, Marta F. Sambiase (UFLA); LIMA, André Fernandes (UPM); CARVALHO, Francisval de Melo (UFLA); FISCHER, Ramon Augusto (PUC/MG). |

| | |
|---|--|
| O perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular em seis instituições de ensino superior do Brasil. | SOARES, Vanessa Brulon (FGV-RJ); ROSENBERG, Gerson (FIOCRUZ); OHAYON, Pierre (UFRJ). |
|---|--|

Quadro I – Demonstrativo de produções acadêmicas sobre a temática *Formação de Professor e Pesquisador*.

As produções acadêmicas buscam trazer à luz questões referentes à atuação e à formação do administrador. As questões levantadas ainda se concentram em como prover as competências de gestão necessárias ao exercício profissional do administrador, já que os recém-formados enfrentam o mercado de trabalho com insegurança e quase sempre são incapazes de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais.

Os cursos de Administração têm dificuldade em prover as competências essenciais ao exercício profissional, já que o conceito de competência, discutido na academia, nem sempre reflete o que é valorizado no mercado. No que se refere à noção de competência, ainda se valoriza a perspectiva individual sobre a coletiva.

Aproximando-se mais do tema desta dissertação, há produções que buscam problematizar a formação do professor do Curso de Administração, embora ainda prevaleçam as perspectivas da competência profissional, da competência docente universitária e da gestão de competências como eixo central dos estudos. No que se refere ao eixo educacional, percebe-se uma grande aproximação dessas pesquisas com autores como Vigotski, Freire, Tardif.

Essas produções lançam luzes sobre a formação acadêmica universitária, discutindo aspectos como seu sentido e sua relevância, a pertinência e a contextualização de seus conteúdos, as características e necessidades de seus destinatários, a formação de seus agentes e os aspectos processuais e metodológicos que compõem a organização desse tipo específico de formação.

Alinha-se a tal discussão a formação precária desses professores que, muitas vezes, quando ingressam na profissão acadêmica, estão desprovidos de um conhecimento científico, ou mais estruturado, acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Embora sejam titulados em suas áreas de saber, chegam à academia sem qualquer conhecimento da prática acadêmica, tendo, portanto, a necessidade de desenvolver

outros saberes que permitam e promovam neles uma fluência e um domínio sobre as diversas atividades pertinentes à docência.

Poucas produções, no entanto, abordam essa transição do mundo corporativo para o mundo acadêmico. As que assim fazem, continuam dando um enfoque central às competências necessárias a essa mudança, embora haja uma alteração nas pesquisas que se preocupam em levantar os motivos que levam os profissionais corporativos a alterar o rumo de suas carreiras. Dentre os motivos apresentados, destacam-se: maior oferta de empregos devido ao crescimento do número de faculdades, menor oferta de empregos e sobrecarga de trabalho no mundo corporativo, maior flexibilidade de horários de trabalho na atividade acadêmica e, principalmente, possibilidade de melhor qualidade de vida como fatores importantes para a decisão de transitar.

Essas pesquisas contribuem para esclarecer que a expansão e a consolidação do ensino em Administração no Brasil são uma realidade para muitas regiões do País. Entretanto, focam-se nas estratégias utilizadas em sala de aula, que visam ao desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos especificados nas diretrizes curriculares, a fim de promover as competências requeridas aos administradores pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

As produções inseridas no Quadro 2 buscam refletir sobre o Curso de Administração, a formação do administrador, as práticas de gestão e a competência para além de uma perspectiva funcionalista ou tecnicista, ou seja, buscam investigar outros modos de se pensar o universo da Administração. Essas pesquisas estabelecem um diálogo próximo com a filosofia de Deleuze, Guattari e Foucault, mostrando que outras intensidades podem e estão presentes nos movimentos de um curso que, em princípio, é percebido por um coletivo como um curso de cunho mercadológico.

É justamente dentro dessa concepção que autoras como Petinelli-Souza e Barros (2010) problematizam e pontuam a Administração, afirmando que não está hermeticamente fechada em uma lógica capitalista, em que nada se passa ou acontece, em que tudo é previsível e pode ser medido. Muito ao contrário, as autoras buscam mostrar o quanto a Administração se produz no dia a dia, já que as

situações de trabalho vão sendo desenvolvidas na relação com o outro. É no cotidiano organizacional que as situações acontecem e remetem as pessoas a pensarem outros modos, outros possíveis de ser administrador.

A subjetividade e suas diferentes concepções norteiam essas publicações, que ressaltam que não se pode tratar a subjetividade como algo da esfera privada, mas, sim, como um movimento coletivo. Outras produções entendem que a subjetividade não é somente fruto das circunstâncias sociais atuais, embora estas sejam fundamentais, mas também de um projeto histórico implícito no desenvolvimento de nossa civilização/sociedade.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/ INSTITUIÇÃO |
|------|--|--|
| 2006 | Pensando as competências para além da perspectiva funcionalista. | PETINELII-SOUZA, Susane (UFES); MACHADO, Leila Aparecida Domingues (UFES). |
| 2008 | Práticas de gestão e subjetividade do administrador: algum problema? | BORGES, Jacqueline Florindo (FAGEN); MEDEIROS, Cíntia Rodrigues de Oliveira (FA). |
| | O homem e o pós-estruturalismo foucaultiano: implicações nos estudos organizacionais. | SOUZA, Eloísio Moulin de (UFES); MACHADO, Leila Domingues (UFES); BIANCO, Mônica de Fátima (UFES). |
| 2010 | Produção de subjetividade nos cursos de Administração. | PETINELLI-SOUZA, Susane (UFES); BARROS, Maria Elizabeth Barros de (UFES). |
| | Pós-modernidade nos estudos organizacionais: equívocos, antagonismos e dilemas. | SOUZA, Eloísio Moulin de (UFES). |
| 2011 | Subvertendo o desejo no teatro das organizações: problematizações contemporâneas sobre o desejo e a expansão da vida nas relações de trabalho. | SOUZA, Eloísio Moulin de (UFES); BIANCO, Mônica de Fátima (UFES). |

Quadro 2 – Demonstrativo de produções acadêmicas sobre a temática *Formação de Professor e Pesquisador*.

As produções relacionadas no Quadro 3 buscam encontrar outros caminhos para se pensar a Administração e seus estudos organizacionais. Percebe-se uma diversidade de publicações que dialogam diretamente com outras áreas do saber, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Educação, a Filosofia e a Literatura. Autores como Fischer *et al.* (2006) problematizam a integração entre Administração e Literatura, destacando-a como uma estratégia extremamente produtiva para favorecer a percepção de outros caminhos que permitam novas

conexões entre redes relacionais de conteúdo aparentemente dissociadas em campos disciplinares, mas integradas no mundo real.

Souza; Bianco (2006) corroboram o pensamento de Fischer *et al.* (2006), ao criticar a excessiva utilização de métodos positivistas que surgiram com a modernidade. Em seu artigo, propõe que a análise das produções no campo da Administração se aproxime de uma perspectiva pós-moderna de pesquisa como uma alternativa analítica nos estudos organizacionais. Embora seja uma discussão extremamente fecunda, cujo olhar busca escapar de um pensar hegemônico de se praticar pesquisa nessa área específica, o autor ressalta que não se pode pensar a abordagem pós-moderna como um método científico, mas, sim, como uma abordagem crítica aos métodos positivistas.

Fazendo eco com os autores acima, Closs, Aramburu e Antunes (2006) pontuam que o modelo cartesiano de pensar, pautado em visões simplificadoras, reducionistas, fragmentadas/fragmentárias, parece ser incapaz de fundamentar debates para tratar das questões da atualidade, caracterizado que é por uma fluidez que insiste em escapar de movimentos institucionalizados. Para referenciar esse pensamento, os autores buscam as ideias de Morin, Deleuze, Guattari, Nietzsche.

Conclui-se, portanto, que há uma forte tendência em problematizar questões referentes à literatura maior, ou seja, a literaturas sedimentadas, hegemônicas, que serviam e ainda servem como referenciais nas pesquisas. Esse movimento vem permitindo aos pesquisadores da área da Administração quebrar o paradigma funcionalista predominante.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
|------|---|--|
| 2006 | Razão e sensibilidade no ensino de Administração: a Literatura como recurso estético. | FISCHER, Tânia (UFBA); DAVEL, Eduardo (UFBA); VERGARA, Sylvia Constant (UFRJ); GHADIRI, Sacha D. (UFRJ); |
| | Pesquisa pós-moderna: a fragmentação e o dever no campo organizacional. | SOUZA, Eloísio Moulin (UFES); BIANCO, Mônica de Fátima (UFES); GARCIA, Agnaldo (UFES). |
| | Produção científica sobre o ensino em Administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. | CLOSS, Lisiane Quadrado (UFPE); ARAMBURU, Juliane Viégas (UFRGS); ANTUNES, Elaine Di Diego (UFRGS). |

| | | |
|------|---|--|
| | O ideário de escola na ótica dos docentes: pura subjetividade ou padrões estruturados de cognição nos cursos de Administração? | MACIEL, Cristiano Oliveira (UFPR); CASTRO, Marcos de (UFPR); SILVA, Antônio João Hocayen da (UFPR).. |
| 2007 | A importância do ato de ler: leituras críticas na formação do administrador. | MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de (UFMG); MOTTA, Fernanda Miranda Vasconcellos (UFMG). |
| 2008 | Métodos interpretativistas em Administração: as implicações para o(a) pesquisador(a). | ROCHA-PINTO, Sandra Regina da (PUC/RJ); FREITAS, Angilberto Sabino de (PUC/RJ); MAISONNAVE, Paulo Roberto (PUC/RJ). |
| | Análise dos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES: relação entre conceitos dos programas e índice de publicação. | VIANA, Adriana Backx Noronha (USP); MANTOVANI, Daielly Melina Nassif (USP); VIEIRA, Amanda Ribeiro (USP). |
| 2009 | Estruturação de pesquisas acadêmicas: a perspectiva multiparadigmática. | FEITOSA, Iratan Lira (USP); POPADIUK, Sílvio (USPM); DROUVOT, Hubert (UNAMA). |
| | Fator de impacto – do periódico ou do professor? propostas para o sistema de avaliação de professores. | NASCIMENTO, Luís Felipe (UFRGS). |
| | Perspectivas de triangulação entre diferentes paradigmas na pesquisa em Administração. | OTTOBONI, Célia (UFPE). |
| 2010 | Avaliação e mensuração de resultados da capacitação docente via estágios pós-doutorais: um breve mergulho na produção científica em periódicos. | CASTRO, Pedro Marcos Roma de (USP); PORTO, Geciane Silveira (USP). |
| | Mudanças estratégicas em um programa de pós-graduação em Administração entre 1975 e 2010. | LAND, Aline Grams (UFPB); DELFINO, Islânia Andrade de Lira (UFPB); LUCENA, Aline (UFPB); MACHADO, André Gustavo Carvalho (UFPB). |

Quadro 3 – Demonstrativo de produções acadêmicas sobre a temática *O contexto Institucional do ensino e da Pesquisa*.

O Quadro 4 arrola uma coletânea de pensamentos e ideias que buscam problematizar questões referentes ao ensino superior, tais como são apresentados por Avrichir e Dewes (2006). Esses autores ressaltam que a avaliação do desempenho de professores por estudantes é um dos temas mais frequentes na pesquisa sobre ensino e aprendizagem, e que a maioria dos artigos continha evidências trazidas pela pesquisa empírica. Tal campo de investigação também é explorado por Costa, Moreira e Ethur (2006), que pontuam que as discussões teóricas sobre os docentes de ensino superior podem ser conduzidas por questões referentes à didática, à técnica de ensino, ao relacionamento com os estudantes, ao perfil dos professores, entre outras.

Buss e Reinert (2009) alertam que os currículos podem não estar mais correspondendo às expectativas sociais, necessitando de profundas mudanças, e que o Curso de Administração tende a priorizar mais as disciplinas eminentemente técnicas e de formação profissionalizante. Diante disso, torna-se válida uma discussão sobre a importância da participação de disciplinas de formação humanística no currículo do curso.

Segundo esses autores, essa é uma realidade que vem sendo discutida há muito tempo por grandes pensadores, como Kant, Fichte, Schleiermacher, entre outros, que apoiam uma formação universalista e mais completa do homem, pelo menos em sua base de formação. Essa, por sua vez, só se torna possível através das ciências humanas, principalmente da Filosofia. O ponto de vista de tais pensadores aqui apontados pelos autores será discutido com mais profundidade no decorrer desta dissertação.

Seguindo essa mesma linha de investigação, Nicolini (2006) também se propõe discutir o rumo das diretrizes curriculares, problematizando a tendência dos currículos do Curso de Administração em ainda privilegiar o enfoque do desenvolvimento de competências e habilidades. A transição do modelo de currículo mínimo para o de diretrizes curriculares propicia que ocorram mudanças de comportamento dos cursos de Administração, ampliando seu papel como forjadores de competências que exigem um campo mais amplo de conhecimentos. O autor busca em Perrenoud e Fleury suas principais referências para tratar o conceito de competências e busca na teoria de Freire respaldo para abordar a educação.

Forte *et al.* (2006) problematizam o ensino superior privado no cenário nacional, apontando que o recente aumento do número de IESs, sem o proporcional aumento do número de alunos, tem gerado altos índices de vagas ociosas em um ambiente que já se configura como hipercompetitivo; portanto, criar estratégias empresariais para sobreviver nesse mercado torna-se uma ferramenta fundamental.

As IES estão expostas a ambientes de negócios cada vez mais incertos, em que fatores políticos, econômicos, sociais e tecnológicos acabam forçando as instituições a se manterem em um contínuo processo de alerta, adaptação e ajuste às mudanças ambientais, tendo que contar, cada vez mais, com o mais alto nível de

confiabilidade das informações para definirem seu posicionamento. Esse artigo trata claramente o ensino superior privado como uma empresa que deve buscar resultados mensuráveis para não apenas sobreviver, mas, principalmente, ampliar um negócio que tem apresentado um enorme potencial lucrativo.

Abordagens referentes aos modelos de administração também são palco das pesquisas na área. Em relação a essa temática, há uma tendência de se colocar em discussão os modelos importados principalmente dos EUA, berço da concepção de administração como *management* na realidade brasileira.

As produções da área de Administração ainda tendem para um viés mais tecnicista e funcionalista. Mesmo as pesquisas voltadas para a área de *Formação de Professor e Pesquisador* acabam dando mais ênfase às questões referentes às competências, habilidades do professor.

Em contrapartida, as produções que tendem a escapar desse modelo organizado e predominante, que estabelece e assegura a homogeneização de se pensar e pesquisar a Administração, vêm ganhando espaço nas publicações de periódicos e nos congressos da área. Tais movimentos buscam linhas de fuga, propondo outras formas de se pesquisar a Administração, que vão encontrar em novos parceiros do saber outras expressões, para ampliar o campo problemático de uma área atravessada por um pensar pragmático. Diante disso, as inquietações apresentadas nesta dissertação representam um campo vasto a ser explorado pela comunidade acadêmica da área de Administração.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
|------|---|--|
| 2006 | Construção e validação de um instrumento de avaliação do desempenho docente. | AVRICHIR, Ilan (ESPM); DEWES, Fernando (ESPM). |
| | A mercantilização do ensino superior brasileiro. | TEIXEIRA, Gisele Pereira (SENAC-SC); OLIVEIRA, Maria Eduarda Wildi Vinhaes de (UDESC); BIER, Clerilei Aparecida (UDESC); ALEXANDRE, Aline (UDESC). |
| | O perfil dos professores de pós-graduação em Administração na perspectiva dos alunos. | COSTA, Francisco José da (UFPB); MOREIRA José Antonio (UFPB); ETHUR, Susana Zeido (FGV/SP). |
| | Os significados compartilhados sobre a aprendizagem dos professores-dirigentes de faculdade privada de ensino superior. | GUEIROS, Mônica Maria Barbosa (UFPE); DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado (FBV). |

| | | |
|-------------|---|--|
| 2007 | Perfil profissiográfico dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma instituição de ensino do interior do estado de São Paulo. | GIULIANI, Antonio Carlos (UNIMEP); PONCHIO, Mateus Canniatti (FGV/SP); SPERS, Eduardo Eugênio (ESPM); NOVAES NETTO, Arsênio Firmino de (UNIMEP). |
| | O humanismo na formação do administrador: o caso UFSC. | BUSS, Ricardo Niehues (UFT); REINERT, José Nilson (UFMS). |
| | O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças “benfeitas” ou “bem cheias”? | NICOLINI, Alexandre (UCAM). |
| 2009 | Estratégias do ensino superior privado no cenário 2009/2015. | FORTE, Sérgio Henrique Arruda Cavalcante (UNIFOR); SOUZA, Jaime Romero de (FLS); OLIVEIRA, Oderlene Vieira de (UNIFOR). |
| 2011 | A qualidade de serviços de ensino superior – o caso de uma instituição de ensino público. | ONUSIC, Luciana Massaro (UNIFESP). |

Quadro 4 – O contexto institucional do ensino e da pesquisa e temática livre.

As indagações sobre o que está sendo produzido na área da educação também são abordadas nesta pesquisa. Portanto, para subsidiar a revisão de literatura nesse campo, foram analisados 252 resumos de produções referentes ao GT 3 – Sociologia da Educação, ao GT 8 – Formações de professores, ao GT 12 – Currículo, e ao GT 17 – Filosofia da Educação, ilustrados nos quadros abaixo.

GRUPO DE TRABALHO 12 – CURRÍCULO

Dos 65 resumos desse GT analisados nas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), foram selecionados onze artigos que, de certa forma, dialogavam sobre a temática da pesquisa (Quadro 5).

O critério que norteou a seleção dos artigos referentes a essa temática foi que abordassem o currículo e o ensino superior. O primeiro foi problematizado a partir das práticas docentes, da elaboração dos cursos de formação como processo político, como acontecimento da diferença e, por fim, como organização e gestão de curso. A partir deste momento, apresentamos as principais ideias trazidas nas produções a esse respeito.

Com referência à reestruturação curricular, a maioria das produções problematiza as grades curriculares do curso de graduação em Pedagogia. As demais se concentram na educação básica e fundamental, compreendendo preocupações de

natureza macropolítica, visto que as reflexões envolvem análises de documentos, organização e gestão do ensino.

Apenas uma produção traz para o campo da reflexão o **currículo como um campo vivo de saberes** produzidos dinamicamente por seus sujeitos em interação com o seu meio. Eles criam e recriam o currículo num processo de autoprodução, que se instala no interior do espaço escolar. Esse artigo – *Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento* – trabalha com uma interacionalidade entre o sujeito e os objetos, permitindo, dessa forma, olhar o currículo como autopoiese. Faz-se necessário inventar um jeito diferente de fazer educação, de acordo com o qual o currículo como prescrito, ou seja, como documento imposto de cima para baixo pelas instâncias oficiais, passe a ser compreendido como processo vivo de inventividade das práticas docentes.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
|------|---|--|
| 2007 | A reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia UERN/CAMEAM: trajetória e debates. | NASCIMENTO, Débora Maria do (UERN); ANDRADE, Maria Edgleuma de (UERN). |
| | Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. | PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (UFPB). |
| | Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. | OLIVEIRA, Ana (UERJ-CP II). |
| | Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. | FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (UERJ). |
| | Repetir, repetir, repetir: o caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente. | FIORIO, Angela Francisca Caliman (PPGE/UFES). |
| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
| 2008 | Currículo de formação docente no cotidiano escolar Agostinho. | AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli (UERJ). |
| | Estudando o currículo como gênero do discurso. | MELLO, Maria Lúcia de Souza e (SEE/RJ e UERJ). |
| | Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. | CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo (UERJ); GARCIA, Alexandra (UERJ). |
| | Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. | TORRIGLIA, Patrícia Laura (UFSC). |
| 2009 | Apontamentos: a revista que não existe. | VEIGA JÚNIOR, Álvaro (FURG); BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa (UFPeI); CUNHA, Álvaro Luís Ávila da (FURG). |
| | Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas | KRETLI, Sandra (PPGE/UFES). |

Quadro 5 – Demonstrativo de produções acadêmicas do GT de Currículo.

No viés da “política curricular”, podemos encontrar as produções – *Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores* (2007); *Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento* (2008); *Apontamentos: a revista que não existe* (2009) – que defendem o currículo como um entrelugar de negociação e embate, que se dá na articulação de diferentes contextos de produção, num processo de luta política em torno de projetos distintos, ou seja, a política curricular como espaço de lutas hegemônicas. Assim, as políticas curriculares precisam ser consideradas no âmbito de um ciclo político e produzidas na confluência de diferentes contextos: da política, das influências e da prática, que não têm seus significados fixos, mas que, no processo de reinterpretação pelos diferentes sujeitos/dimensões, geram práticas diversas.

O currículo também é problematizado como um processo de produção em que diferentes grupos, sujeitos e instituições disputam para ter hegemonia na definição dos direcionamentos das práticas docentes e da formação cotidiana, que nunca deve ser encarada de forma total e conclusiva. Argumenta-se que a “formação docente atrelada à produção curricular” não se pauta em determinações externas nem em práticas homogêneas e passivas, tampouco é uma produção autodeterminada, original.

GRUPO DE TRABALHO 8 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O critério que permeou a seleção das produções foi que elas priorizassem o ensino superior, já que esse é o foco principal da pesquisa: professores que atuam no nível superior da educação. Dos 88 resumos, foram analisados 26, discriminados no Quadro 6.

Pôde-se assim constatar que a maioria das produções que abordam formação dos professores universitários se encontra no Curso de Pedagogia.

Em sua maioria, os artigos apresentam uma preocupação em compreender questões que envolvem a docência e a educação escolar por meio de experiências, pensamentos, reflexões e ações dos professores. Tais questões são consideradas como pontos decisivos na contribuição para uma educação de melhor qualidade.

Outra problematização recorrente, que diz respeito à formação de professores e propostas curriculares, busca compreender a relação entre teoria e prática pelas vozes que os acadêmicos do Curso de Pedagogia vêm tecendo.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
|------|---|--|
| 2007 | Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. | ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar (UFMS / UNIFRA); BOLZAN, Dóris Pires Vargas (UFMS); GIORDANI, Estela Maris (UFMS). |
| | Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. | FERENC, Alvanize Valente Fernandes (UFV). |
| | Os formadores de professores e a constituição do <i>habitus</i> profissional. | NASCIMENTO, Maria das Graças (INES). |
| | Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. | AZAMBUJA, Guacira de (UNIFRA / UNISINOS). |
| | Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. | ANDRADE, Roberta Rotta Messias de (Centro Universitário (Senac). |
| | A prática de pesquisa: relação teoria e prática no Curso de Pedagogia. | ONTANA, Maria Iolanda (UTP). |
| | Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. | SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer (UFV). |
| | O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. | ARAUJO, Elaine Sampaio (FFCLRP / USP). |
| 2008 | As interfaces de um programa oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação. | BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro (PUC/SP). |
| | O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. | AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de (UFPE). |
| | O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. | CRUZ, Giseli Barreto da (PUC/Rio). |
| | Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica. | AMARAL, Daniela Patti do (UFRJ); OLIVEIRA, Renato José de (UFRJ). |
| | Formação do docente / gestor multicultural: possibilidades e tensões. | JANOÁRIO, Ricardo de Souza (UFRJ); CANEN, Ana (UFRJ); SILVA, Rita de Cássia de Oliveira e (UFRJ). |
| | A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995 – 2005): uma breve análise. | MANZANO, Cinthia Soares (USP). |
| | Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no Curso de Pedagogia. | ROSA, Sanny Silva da (Universidade São Marcos); CARDIERI, Elisabete (USCS); TAURINO, Maria do Socorro (Universidade São Marcos). |

| | | |
|------|--|--|
| | Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. | SILVA, Maria Aparecida de Souza (UNILESTE). |
| | Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. | XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UNIVERCidade e UFRJ). |
| | Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. | SHIMIZU, Alessandra de Morais (UNESP); GOMES, Alberto Albuquerque (UNESP); ZECHI, Juliana Aparecida Matias (UNESP); MENIN, Maria Suzana de Estefano (UNESP); LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (UNESP). |
| | Vozes dos acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática. | SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da (UNIVALI); MACHADO, Cila Alves dos Santos (UNIVALI). |
| | Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e o compromisso da universidade. | MAIA, Graziela Zambão Abdian (UNESP). |
| | | |
| 2009 | A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores. | NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes (PUC/SP); BOCK, Ana Mercês Bahia (PUC/SP). |
| | A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores. | RAUSCH, Rita Buzzi (FURB). |
| | Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. | PIERRO, Gianine Maria de Souza (Fiocruz e UERJ); FONTOURA, Helena Amaral da (UERJ). |
| | Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência. | PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto (UNIFRA). |
| | Teoria e prática? – tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado. | GENTIL, Heloisa Salles (UNEMAT); SROCZYNSKI, Claudete Inês (UNEMAT e UFRGS). |
| | Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. | MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (UFSM); ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar (UFSM / UNIFRA); BOLZAN, Doris Pires Vargas (UFSM). |

Quadro 6 – Demonstrativo de produções acadêmicas do grupo de Formação dos Professores.

Apenas o artigo *Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor* (2008) enfatizou a análise de processos formativos vividos por professores do Curso de Administração de Empresas. Esses profissionais, com diferentes tempos de experiência na

docência e na área de formação, atuam no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, uma instituição da rede privada de ensino. O estudo permitiu-nos observar que as dimensões pessoal, profissional e escolar estão presentes na formação docente, mas não são consideradas como processos de formação.

Vale ressaltar que essa palavra-chave foi a que mais se aproximou das da pesquisa proposta, por se tratar dos temas-chave que norteiam este estudo: Docente de Nível Superior, Curso de Administração, Centro Universitário, Rede Privada.

Após análise de todo o material selecionado, pudemos perceber que, embora o GT de Formação de Professores seja expressivo no panorama de produções acadêmicas nestes últimos três anos, ainda são tímidos os estudos que se propõem compreender como as afecções produzidas nos processos de formação continuada potencializam as práticas docentes.

GRUPO DE TRABALHO 17 – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O critério para a escolha dos trabalhos foi o da aproximação dos principais intercessores utilizados nessas produções com os utilizados em nossa proposta de pesquisa. Dos 52 resumos apresentados, foram analisados onze, conforme podemos observar no Quadro 7.

Apenas um artigo baseou-se nos livros *O que é filosofia?* e *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze, para articular uma compreensão sobre conceito, esse conceito que se cria no ato do pensar, num espaço de indefinições, e sobre como se realiza no que tomamos por realidade. No desenvolvimento dessa produção, o autor busca aprofundar-se na educação usando a arte. Num primeiro momento, a análise desse material não se aproxima da pesquisa, mas a opção por ressaltá-lo nesta revisão de literatura justifica-se pelo intercessor acima citado.

| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
|-------------|--|--|
| 2007 | Adorno e o pós-moderno. | LOUREIRO, Robson (UFES). |
| | Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros (en)cantos das sereias. | OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach (UFESM); TREVISAN, Amarildo Luiz (UFESM). |

| | | |
|-------------|---|---|
| | Teoria crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. | MARKERT, Werner (UFC). |
| | | |
| 2008 | Educação, paranoia e semiformação. | BUENO, Sinésio Ferraz (UNESP). |
| | Foucault professor. | RAMIREZ, Carlos Ernesto Nogueira (UFRGS). |
| | Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. | CARVALHO, Alexandre Filordi de (UNIFESP). |
| | Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento. | DEMARI, Cezar Luiz (UFVJM). |
| ANO | PRODUÇÕES | AUTORES/INSTITUIÇÕES |
| 2009 | Corpo-conceito: encarnações, imanência e outros possíveis. | STAHL, Cassiano de Oliveira (UFRGS). |
| | Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. | TREVISAN, Amarildo Luiz (UFSM). |
| | O "cuidado de si" como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. | FREITAS, Alexandre Simão de (UFPE). |

Quadro 7 – Demonstrativo de produções acadêmicas do GT *Filosofia da Educação*.

As obras de Foucault são mais expressivas nos artigos apresentados neste GT, em que vários deles buscam ressaltar a importância e a necessidade de se pensar a educação por outros olhares da trajetória e das contribuições do filósofo.

Trata-se de evidenciar e discutir algumas ações e atitudes que incitam a função-educador a se posicionar no fluxo das ações e pequenos gestos, que tendem a favorecer experiências ativas de subjetividades. O educador, em sua individualidade, sempre está situado numa posição de sujeito. Entretanto, não despreza a inter-relação com a posição de outros sujeitos.

O artigo *Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas*, apresentado neste GT, dialoga com a abordagem investigativa da proposta de pesquisa no momento em que traz reflexões sobre a constituição do docente, que delinea os territórios a partir de sua prática.

Diante do exposto, pode-se constatar que há uma preocupação no cenário acadêmico em problematizar a lógica predominante no ensino superior privado

mapeando os movimentos não só das práticas docentes, mas também da sua configuração por meio dos programas de formação docente.

À luz das considerações referentes aos GTs selecionadas para subsidiar esta revisão, constatou-se um expressivo movimento de produções que potencializam as pesquisas em educação. Em contrapartida, as produções que se dedicam a investigar a relevância dos afetos/afecções bem como as políticas dos desejos e os modos de subjetivação ainda se apresentam timidamente no cenário acadêmico.

No que tange ao interesse da proposta de pesquisa, consideramos que, por problematizar questões referentes ao que foi dito acima, este estudo poderá contribuir para se pensarem as práticas docentes, a formação continuada e os currículos a partir de outros movimentos da/na educação.

Portanto, pensar a educação no Brasil, especificamente nas IESs, é refletir sobre os modos de produção capitalista e sobre seu funcionamento como um dispositivo de controle não apenas do capital, mas também dos processos de subjetivação das práticas docentes.

Pesquisar as práticas docentes e a formação continuada nessas instituições incita-nos a fazer um sobrevoo histórico, que nos permita entender os processos nos quais diferentes caminhos/trajetórias atravessam e deslocam outras formas de se pensar e praticar a educação brasileira.

Autores como Carvalho (1992), Fávero (2000), Chauí (2001) e Cunha (2007) pontuam que as reformas no ensino superior, no Brasil, foram incitadas por uma vontade muito mais política e econômica do que propriamente educacional, ou seja, tanto a reforma de 1931 como a de 1968 tiveram como base para definir a funcionalidade das universidades uma lógica muito mais mercadológica do que se quisesse ou se pudesse imaginar.

O processo de ensino privado no Brasil, principalmente na graduação, oferece aos nossos professores poucas possibilidades de desenvolverem uma atitude de pesquisador. As universidades brasileiras não cumprem o papel de despertar um olhar mais reflexivo e crítico que possa conduzir à pesquisa. A maioria dos alunos recebe o que é esperado do papel da universidade e dos centros universitários, o de

preparar o profissional como mão de obra para o mercado, garantindo, dessa forma, a continuidade do ciclo produtivo tão valorizado pelo capitalismo. Chauí (2001) já levantava questionamentos sobre como desenvolver uma atitude de pesquisador em um programa de formação que é massacrado e aniquilado por carga horária ínfima, em que os saberes são fragmentados e superficiais, cabendo ao mercado a responsabilidade de complementar o conhecimento que julga ser necessário ao aluno.

Como então potencializar a produção de conhecimento em cursos cujas grades curriculares são completamente achatadas³, dando prioridade às disciplinas profissionalizantes em detrimento das disciplinas que poderiam contribuir para o desenvolvimento mais amplo e mais crítico do aluno?

Não estamos produzindo saberes, estamos forjando recursos para o mercado. Isso não deve ser visto como uma característica negativa, ou menos honrosa, ou menos ética do papel das universidades. O que é preocupante é como as universidades vêm sendo, cada vez mais, usadas como uma estratégia de uma lógica capitalista hegemônica, em que as palavras de ordem são otimização dos recursos e diminuição dos custos operacionais fixos.

As aulas foram uma parte importante da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração e um público relativamente constante [...]. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração (DELEUZE, apud GALLO, 2008, p. 16-17).

Essa forma de Deleuze descrever sua experiência como docente vai de encontro ao pensamento vigente, principalmente concretizado nas IESs privadas, onde a sala de aula se torna o “chão de fábrica” e a massificação da produção (carga horária/aula) se torna o fator primordial do processo produtivo educacional, processo que se instituiu pela Lei n.º 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária, em que as primeiras pinceladas de outra forma de se pensar e praticar a educação se tornou um conceito e/ou uma ideia clara e bem delineada do papel da universidade e do docente no cenário social e educacional.

³ O termo “achatado”, no texto, corresponde às disciplinas que, na grade curricular, tiveram a carga horária diminuída (Filosofia, Antropologia, Sociologia) em detrimento das disciplinas profissionalizantes do curso.

Na Reforma Universitária (1968), a departamentalização significou outra coisa. Constitui em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto de material e sem aumentar o número de professores (o mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para o maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos (CHAUI, 2001, p. 48).

Pode-se perceber que essa mesma dinâmica continua presente nas universidades privadas, tendo como mais um fator a questão mercadológica, como termômetro de negociações internas entre a direção e os departamentos/coordenações.

Sendo assim, esta pesquisa pretende inserir-se como uma possibilidade de se compreenderem os movimentos que constituem as linhas molares, moleculares e de fuga (DELEUZE; PARNET, 2004) do processo de formação continuada dos docentes das IESs privadas e o modo como tais movimentos reverberam em suas práticas cotidianas.

Para tanto, faz-se necessário *perceber* as redes compartilhadas, colocadas nas conversações, em que possíveis trocas expressam a pulsação do humano pela escuta, pelo enfrentamento, e se dão como formas de agenciamento de um corpo político buscando manifestar-se, vivendo as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação e pela experimentação (CARVALHO; RANGEL, 2009).

A motivação para realização deste estudo originou-se dos resultados obtidos pelo Curso de Administração de uma IES privada, nas últimas avaliações do MEC referentes ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), dos movimentos que o curso vem fazendo nos últimos oito anos, com o desenvolvimento de projetos que visam despertar no aluno uma reflexão mais crítica não só sobre sua formação, mas também sobre sua própria constituição como indivíduo inserido na sociedade, e, por último, da própria transição por que passa a Instituição em busca do título de UNIVERSIDADE. Portanto, esses fatores legitimam-se como um campo de pesquisa que oferece possibilidades de reflexões sobre o foco do estudo.

Antes de discorrer sobre os fatores acima citados, faz-se necessário destacar o envolvimento da pesquisadora com o Curso de Administração em estudo, já que a maior concentração de sua prática docente está diretamente ligada a ele.

Com relação ao número de alunos, o crescimento da matrícula no curso foi de 200 alunos, em 2001, para 700, em 2011. Nas duas últimas avaliações do MEC/ENADE, o curso obteve o conceito máximo (5) no índice de desenvolvimento do discente (IDD) e passou do conceito 3, em 2006, para o conceito 4, em 2009, na nota dos alunos concluintes.

Em 2002, como uma das atividades extracurriculares propostas pelo curso, foi implantado o Projeto Leitura, dentro dos quais textos, artigos e livros eram selecionados pelo colegiado do curso, com o aval do corpo docente, que assumiu o papel de tutor dessa atividade, trabalhando com os alunos aqueles que depois seriam explorados dentro das disciplinas como uma das questões de prova. Esse projeto teve a duração de oito anos. No final de 2009, passou por uma análise, por meio da qual se chegou à conclusão de que já tinha atingido seu objetivo e que, portanto, seria preciso desenvolver um novo projeto.

Em 2011, foi instituído pelo colegiado do Curso de Administração o Projeto Livro e Gestão, de acordo com o qual cada aluno deveria, até o final da graduação, ter lido, no mínimo, oito livros considerados relevantes e/ou clássicos na área de gestão. Esse projeto-piloto desenvolveu-se na disciplina Gestão de Pessoas que, nos anos 2009-2010, já vinha implementando essa prática como um dos pilares da avaliação semestral.

Por último, mas não menos importante, destaca-se que o estado do Espírito Santo tem somente duas IESs, uma pública e outra privada, que oferecem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em Administração. Somente em 2010 é que a IES privada abriu a sua primeira turma de doutorado. Isso caracteriza um cenário com pouquíssimas possibilidades de o docente investir em uma formação continuada dentro do Estado.

1.3 ENCONTROS NA PRODUÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO

As intenções desta pesquisa pautam-se na compreensão dos movimentos formativos que se desenrolam em meio ao grupo de docentes do Curso de Administração de uma instituição privada. Nesse sentido, considerando que grande parte do conhecimento em Administração se configura ainda em uma dimensão funcionalista, outras linhas atravessam sua constituição, podendo vir a modificar os modos de condicionamento atualmente experimentados.

Assim, procuramos cartografar as linhas de desejo que movem a composição de atuações docentes em uma perspectiva diferencial, ou seja, os modos pelos quais o ensino superior se afirma como um espaço de produção de pesquisa, de produção de pensamentos. Formulamos, assim, como questão principal de pesquisa:

Como a formação continuada dos professores do Curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada tem acontecido e que implicações nos modos de atuação os docentes experimentam?

Visando responder à questão de investigação, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Compreender como a formação continuada pode (ou não) potencializar modos de atuação docente vinculados à produção científica.
- Entender como as afecções produzidas nos processos de formação continuada potencializam as práticas docentes.
- Compreender quais os sentidos de ser professor nos entrelugares constituídos na Instituição de Ensino Superior Privada.

A pesquisa foi realizada em uma universidade situada na cidade de Vila Velha, que conta, atualmente, com cerca de onze mil alunos, distribuídos em 35 cursos de graduação nas áreas de Humanas e Sociais, Exatas e Engenharias e Saúde e Agrárias, treze cursos tecnológicos e dois cursos sequenciais.

Sua estrutura física compreende hoje um *Campus*, com seis prédios, onde são ministradas as aulas teóricas, além das unidades de prática profissional, que abrigam o Hospital Veterinário, a Policlínica, composta das clínicas de Nutrição,

Fisioterapia, Psicologia e Fonoaudiologia. Compreende também a Fazenda Escola, que atende os cursos de agrária, no que tange às aulas práticas, e as atividades de pesquisa e extensão.

Ainda em sua estrutura encontramos o Núcleo Integrado de Comunicação (NIC), instalado em um prédio de aproximadamente 760m², que abriga os laboratórios de áudio e vídeo dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

O Núcleo de Práticas Jurídicas (NUPRAJUR) presta atendimento gratuito à população carente de Vila Velha. A assistência jurídica é oferecida nas áreas de família, civil e sucessões trabalhistas e previdenciárias. O NUPRAJUR atua ainda no Projeto Justiça Comunitária que, atualmente, é desenvolvido no bairro Alecrim, em Vila Velha, em convênio com o Tribunal de Justiça.

A Vila Olímpica é o local onde o Curso de Educação Física responde por todas as atividades oferecidas gratuitamente à comunidade, tais como natação, capoeira, jiu-jítsu, futebol e vôlei.

No ano 2004, a Instituição iniciou sua trajetória em busca do *status* de Universidade. Para tanto, foi instituída, na sua estrutura acadêmica, a Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, que passou a coordenar todos os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Além disso, foi definido e garantido o fomento à pesquisa para o corpo docente. Atualmente, a Instituição oferece quatro programas de mestrado nas seguintes áreas: Ciência Animal, Ecologia de Ecossistemas, Ciências Farmacêuticas, Ciências Sociais e Sociologia Política, e um programa de doutorado em Ecologia de Ecossistemas.

Nos anos seguintes, a Instituição definiu seus eixos de pesquisas, assim discriminados:

Biênio 2006/2007

Eixo 1 – Saúde e Responsabilidade Social

Linha A – Saúde e responsabilidade social

Linha B – Políticas públicas, sistemas e programas de Saúde

Linha C – Esportes e comunicação

Eixo 2 – *Meio Ambiente e Educação e Lazer e Sociedade*

Linha D – Impactos ambientais, tecnologia e sustentabilidade

Linha E – Ecotoxicologia

Linha F – Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade

Eixo 3 – *Saúde e Desenvolvimento Animal*

Linha G – Saúde do animal doméstico e selvagem

Linha H – Nutrição e alimentação animal

Eixo 4 – *Tecnologias de Produção e Sistemas de Informação*

Linha I – Gestão de produção

Linha J – Desenvolvimento de sistemas computacionais

Eixo 5 – *Desenvolvimento Socioeconômico Regional e Global*

Linha K – Direito, direitos humanos, segurança e sociedade

Linha L – Globalização e gestão de conhecimento

Biênio 2008/2009

Neste biênio ocorreram as seguintes alterações nas linhas de pesquisas:

no eixo 1, foi incluída a linha Saúde física e mental;

no Eixo 2, foram introduzidas as linhas Biodiversidade, Ecologia humana e social e Impactos e recuperação do meio ambiente, e suprimidas as linhas Impactos ambientais, tecnologia e sustentabilidade e Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade;

já no Eixo 3, foram criadas as linhas Manejo e conservação de animais selvagens e Clínica e cirurgia de animais domésticos.

Biênio 2010/2011

Houve alterações nas seguintes linhas de pesquisa:

no Eixo 2, foi suprimida a linha Ecologia humana e social;

no Eixo 5, foram introduzidas as linhas Direito e políticas públicas e Estado e sociedade, e suprimidas as linhas Direito, direitos humanos, segurança e sociedade e Globalização e gestão de conhecimento.

Ao todo, há quatorze linhas de pesquisas distribuídas em cinco eixos. Esses novos movimentos são sentidos em todas as redes de conversações que permeiam o ambiente acadêmico. Logo, percebe-se em algumas áreas um novo movimento por parte dos docentes na busca por formação continuada. Muitos começam a entender que um dos fatores, não necessariamente o mais importante, de sua permanência na Instituição está vinculado à aprovação e à conclusão em programas de pós-graduação. Vale ressaltar que as políticas de desenvolvimento e formação continuada adotadas pela Instituição não preveem licenças remuneradas para o ingresso do docente nesses programas.

Atualmente, a Instituição aprovou a destinação de um valor maior de recursos financeiros para a pesquisa, a captação de recursos em outras instituições parceiras, maior envolvimento do corpo docente e discente nos projetos aprovados, incentivo à participação em encontros científicos e disponibilização de meios para a publicação dos resultados obtidos.

Além disso, vem estabelecendo parcerias com órgãos e empresas, como a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a CAPES, a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPES), a Fundação Pró-TAMAR, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Laboratório Marcos Daniel, a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG) e a ArcelorMittal Tubarão, com o intuito de fomentar ainda mais a produção acadêmica dos docentes e discentes da Instituição.

Para a produção de dados desta pesquisa, optamos por uma busca cartográfica, por entendermos que se configura como “[...] um desenho que acompanha e se faz ao

mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem [...]” (ROLNIK, 2007, p. 23). Assim, buscamos acompanhar as paisagens de um Curso de Administração de uma IES privada, no que tange à formação continuada e às práticas docentes, buscando uma compreensão dos movimentos das diversas linhas que compõem o indivíduo e o grupo de docentes do curso, visto que as linhas molares e moleculares se entrecruzam configurando diferentes ritmos e estabelecendo encontros que potencializam outras formas de se pensar e praticar a educação.

O processo cartográfico coloca-nos um desafio, não o de um caminhar visando a metas fixas, mas o de um caminhar que traça seus horizontes a partir de pistas que orientam o percurso da pesquisa, sabendo que toda pesquisa se configura em intervenção.

A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano de experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17-18).

Diante disso, o percurso, o caminho, vai-se delineando no processo, no “entre” dos acontecimentos, a partir do nosso esforço perceptivo/intensivo de expressar, com as ferramentas das quais dispomos, as sensações por vezes intransmissíveis. Assim, movimentamos o pensar, o agir, a paisagem. A intenção é que nesses encontros sejam fabricadas nossas próprias questões, ou seja, as questões produzidas por todos os envolvidos no fluxo da pesquisa.

O delineamento cartográfico aqui, portanto, foi-se tecendo “[...] em torno da micropolítica, ou seja, das questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural [...]” (ROLNIK, 2007, p. 11), no acompanhamento dos movimentos, ao mesmo tempo intervindo, não se constituindo como um olhar sobre, mas como um olhar com, fazendo parte, sabendo que a produção dos dados e da pesquisa compõe uma espécie de singularidade do modo como o pesquisador é atravessado em um contexto histórico.

Assim vai-se dando a cartografia, como um desejo de inventar novos mundos, novas cartografias dos espaçostempos, dos professores, da pesquisa, dos alunos, dos novos textos/contextos. “Essa constitui a dimensão propriamente micropolítica do texto, sua natureza cartográfica” (ROLNIK, 2007, p. 13).

Nesse sentido, foi realizado um acompanhamento de alguns professores que atuam no Curso de Administração, os quais foram selecionados no próprio processo investigativo, de acordo com as afecções produzidas nos encontros de pesquisa.

Um encontro é talvez o mesmo que um devir ou uma núpcia [...]. Encontram-se pessoas, mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Designa um efeito, um ziguezigue, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob a diferença de potencial (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17).

Como primeiro movimento, realizou-se um encontro cujo objetivo foi apresentar o projeto de pesquisa e sondar o interesse dos docentes em participar da investigação. Para tanto, foram utilizados como recursos investigativos a conversa, o acompanhamento das práticas docentes e os encontros coletivos.

Como recurso de produção de dados, a conversa não significa falar do outro nem no lugar do outro, mas de “[...] uma dupla captura, onde o *entre* e o *fora* possibilite outras direções, outras fugas, onde outras *coisas se passem aí onde se pensa, nem pelos caminhos que se espera*” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21 – grifo nosso).

Diante disso, torna-se necessário e primordial trazer a fala dos professores no decorrer de toda a produção, até porque existe um devir pesquisador no sujeito da pesquisa e um devir sujeito da pesquisa no pesquisador. Portanto, é no desenvolvimento da produção de dados que se dá a dupla captura, não uma captura do sujeitopesquisador e do sujeitopesquisado; é, antes de tudo, algo que está entre e fora desses sujeitos e algo que toma outra direção, compondo outras paisagens (DELEUZE; PARNET, 2004).

Estar aberto para essa vibratibilidade no decorrer da produção dos dados é estar aberto para que o sensível, no qual o acontecimento se faz pelo inesperado, se faça presente (ROLNIK, 2007).

A intencionalidade da investigação não foi buscar a compreensão dos papéis do docente de ensino superior, mas, sim, expandir a percepção para aquilo que não passa pela grelha⁴, no que tange especificamente às forças que nos fazem desejar a docência e nos enlaçam aos processos de formação, de modo que sejamos capazes de colocar os nossos próprios problemas.

Para tanto, a participação em atividades com os docentes foi realizada por meio da produção de relatórios, os quais podem desencadear outras conversas, para que se “[...] forme um único devir, um só bloco, uma conversação a-paralela, de modo nenhum uma troca, mas < uma confiança sem interlocutor possível >, como diz um comentador [...], em resumo, uma conversa” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 13).

As conversas foram gravadas em áudio. Depois foram transcritas e disponibilizadas para os professores, que fizeram leituras e, posteriormente, desencadearam outras análises em conjunto.

Os professores formaram pequenos grupos, de acordo com a disponibilidade de tempo e de dia, já que muitos deles são horistas, ou seja, só estão na Instituição no período de suas aulas.

Hoje, o curso tem 23 docentes, cinco dos quais são especialistas e dezoito são mestres. A formação da maioria é em Administração, mas encontramos também professores formados em Economia, Filosofia, Psicologia, Direito, Sociologia e Engenharia.

Nos encontros, foram utilizados textos, matérias jornalísticas, fragmentos de filmes ou documentários como disparadores para a discussão.

Os fragmentos dos filmes selecionados tratavam, de maneira direta ou não, de questões do cotidiano acadêmico. Essas imagens/narrativas focalizavam o professor imerso no contexto de ensino.

O desejo de usar cenas de filmes vem do encontro que temos com a sétima arte, que tanto nos tem ajudado a expressar sentimentos, angústias, indagações, enfim,

⁴ Expressão utilizada por Deleuze para ressaltar a ideia da importância de não ficarmos presos a “[...] perguntas pré-formuladas, uma vez que as mesmas são calculadas sobre as respostas supostas prováveis segundo as significações dominantes” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 31).

inquietações que nos mobilizam e nos põem em movimento. Muitos dos filmes utilizados como disparadores tornaram-se *blockbusters*, mas nem por isso perderam a sua importância, devido à possibilidade de suscitarem a reflexão no espectador. Outras obras utilizadas já são mais divulgadas na comunidade acadêmica, como *Filósofos e a educação* – Deleuze.

Todas as cenas escolhidas buscam mostrar movimentos que escapam de formas cristalizadas, sedimentadas, de se pensar e praticar a docência. O objetivo do uso dessas imagens foi provocar, disparar outros movimentos, outras composições que buscam a diferença.

Para liberar a diferença, é preciso um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo, cujo instrumento seja a disjunção; um pensamento do múltiplo – da multiplicidade dispersada e nômade que não faça limite com nenhuma das restrições do mesmo nem as reagrupe; um pensamento que não obedeça ao modelo escolar (com seu estratagema das respostas totalmente fabricadas), mas que se dirija a problemas insolúveis, isto é, a uma multiplicidade de pontos notáveis, que se desloca à medida que distinguimos suas condições e que insiste, subsiste, em um jogo de repetições (FOUCAULT, 1994, p. 90).

Os filmes selecionados



Fotografia 1: Cena do filme *O sorriso de Mona Lisa* (2003).

O sorriso de Mona Lisa – Dirigido por Mike Newel no ano de 2003. A história se passa na década de 1950 e retrata a trajetória da professora de Artes Katharine Watson, admitida na Faculdade de Wellesley, a mais conservadora faculdade feminina da época. Sua entrada nesse ambiente acadêmico vai subverter um plano

de organização instituído que ultrapassará os limites da instituição. Esse filme possibilita-nos perceber todos os movimentos e contramovimentos que a professora provoca naquele cenário. O filme traz muitas cenas cotidianas de sala de aula, o que permite uma discussão mais profunda do papel do professor universitário.



Fotografia 2: Cena do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* – “Qual é seu verso?” (1990).

Sociedade dos poetas mortos – Dirigido por Peter Weir no ano de 1990. O roteiro narra a história de John Keating, um ex-aluno da Welton Academy, que retorna à instituição como novo professor de Literatura. Desde o primeiro encontro com os alunos, o professor busca estabelecer uma relação bem diferente da que se espera de um docente. Desafia o sistema tradicional de educação, apostando na força do encontro como prática docente. Com o lema *Carpe diem*, que significa “Aproveitem o dia!”, e outras citações e poemas, John Keating começa a despertar nesses jovens atitudes e características que nem eles próprios sabiam possuir. As atividades propostas por Keating buscam ressaltar outros modos, outros possíveis da prática docente, que tenta subverter o currículo padronizado e ensinar os alunos a pensar e agir por si mesmos.

Os roteiros dos dois primeiros filmes narram trajetórias de docentes que, de modos diferentes, buscam subverter aquilo que está instituído em uma segmentaridade dura, atravessada por máquinas binárias, que vão desenhando toda uma paisagem que expressa os valores, que forma um pensar hegemônico do **ser** docente.

A grande ideia de Deleuze, trazida aqui por Orlandi, é que, por mais frágil que seja a inserção do docente na máquina, nesses estratos educacionais, por mais que sua vida esteja dilacerada, o professor tem sempre a possibilidade de que a própria realidade acabe criando o que Deleuze chama de pequenos acontecimentos (GALLO, 2010).



Fotografia 3: Cena do filme O espelho tem duas faces (1996).

O espelho tem duas faces – Dirigido por Barbra Streisand no ano de 1996. O roteiro traz a história de dois professores, um de Matemática e outro de Literatura, na Universidade de Columbia (EUA). As cenas referentes ao universo acadêmico são extremamente expressivas; mostram duas formas diferentes de se perceber e praticar a docência. Enquanto o professor de Matemática não consegue estabelecer uma relação com seus alunos, a professora de Literatura expressa com maestria, em suas aulas, o que Deleuze chama de uma dupla captura dos fluxos, dos movimentos que são produzidos pelo encontro.

Como professor, gostaria de fazer um curso tal como Dylan⁵ compõe uma canção, assombro produtor mais que autor. [...] Uma longuíssima preparação, mas sem método nem regras ou receitas. Núpcias, e não casais e nem conjugalidade. Ter um saco onde ponho tudo o que encontro, sob a condição de que eu seja posto num saco (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 19).

⁵ Deleuze refere-se ao músico e compositor Bob Dylan.

CAPÍTULO II

2 A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR: A PLURALIDADE DOS MOVIMENTOS E DOS SENTIDOS QUE OS CONSTITUEM

Mas, quando nasce uma universidade? Difícil definir uma data; digamos que podemos considerar atividade universitária uma atividade na qual um estudioso demarque os limites de uma disciplina e conduza no interior destes limites uma pesquisa rigorosa por amor ao saber; este estudioso, enquanto pesquisa, transmite contemporaneamente os seus conhecimentos a uma comunidade de alunos que os seguem livremente, independente de cada uma das instituições oficiais, seja ela a Igreja ou o Estado; a sociedade possa eventualmente voltar-se a este centro de pesquisa para usar os seus conhecimentos para fins práticos. No século XI verificam-se em Bolonha estas condições [...] (UNIBO⁶, 2009, apud ARAÚJO, 2011a, v. 2, p.22,23).

Os movimentos que constituem as universidades e/ou o ensino superior sempre estiveram presentes desde os primórdios da modernidade até os dias atuais. Compreender toda essa engrenagem dos jogos de poder, da relação com a Igreja, da relação com o Estado, da busca pela autonomia, a indivisibilidade existente entre o ensino, saber e pesquisa, já eram palco de temas, obras e foco de elucidações de Kant – *O conflito das faculdades* (1798); Fichte – *Por uma universidade orgânica: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências* (1807); Schleiermacher – *Pensamentos ocasionais sobre universidades em sentido alemão* (1808); Humboldt – *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos superiores em Berlim* (1810); Nietzsche – *Sobre o futuro de nosso estabelecimento de ensino* (1871-1872); Whitehead – *O fim da educação e outros ensaios* (1929); Hutchins – *A universidade de utopia* (1953); Gusdorf – *A universidade em questão* (1964); Derrida – *O olho da universidade* (1983) e *A universidade sem condição* (1998) (ARAÚJO, 2011a, 2011b, 2011c).

Além dos autores das obras acima citadas, outros filósofos dedicaram vários escritos ao mesmo tema em diferentes momentos de suas produções: Hegel, no período de

⁶ Universidade de Bolonha. Foi a primeira do mundo ocidental.

1770 a 1831; Weber, de 1908 a 1919; Gramsci, na década de 1930; Habermas, na década de 1960, além da Declaração de Bolonha (1999 a 2009) (ARAÚJO, 2011a, 2011b, 2011c).

Nossa intenção não é fazer um regaste histórico desses diversos movimentos, mas, sim, apresentar algumas paisagens que se delinearão na era iluminista e que possibilitam uma compreensão maior dos/nos movimentos atuais, dos quais, de certa forma, fazemos parte ora como atores, ora como espectadores, ora como ambos. Para tanto, iniciamos com o pensamento de Immanuel Kant porque foi por meio de seus questionamentos e posicionamentos que surgiu a universidade moderna.

2.1 O ONTEM AINDA É CONTEMPORÂNEO

KANT – Os primórdios do pensamento da universidade iluminista

Frederico Guilherme II, imperador da Prússia⁷ no período de 1786 a 1797, estava disposto a impedir qualquer publicação que, por acaso, colocasse à luz da crítica a religião oficial. Para tanto, estabeleceu regras que salvaguardavam o direito de as próprias universidades censurarem os escritos e as publicações dos seus professores (ARANA, 2011, v. 1).

Em 9 de julho de 1788, o proibitivo estabelecido pelo Imperador estendeu-se não somente às publicações, mas também ao que deveria ser ensinado, ensinamento pautado exclusivamente na cartilha do governo, que buscava com essas medidas proteger as ideias cristãs contra a crítica iluminista.

Foi nesse cenário que Kant produziu seu primeiro escrito religioso, intitulado *Sobre o mal radical na natureza humana* (1792), que foi aprovado pela comissão de censores por julgar que os escritos de Kant só seriam compreendidos pelos

⁷ A Prússia era o maior estado germânico entre outros; porém, em 1871, com a unificação alemã, passou a ser designada Alemanha (ARANA, 2011, v. 1, p. 29).

estudiosos eruditos; portanto não se configuravam como ameaça aos imperativos do Rei Frederico II.

No seu segundo escrito, Kant não foi beneficiado pela “ignorância dos censores”. Seu artigo não foi aprovado para publicação. Diante desse acontecimento, o filósofo reuniu o artigo aprovado com o rejeitado, juntou-os a mais dois escritos inéditos e assim escreveu um livro.

Kant desejava que esse livro fosse publicado pela Faculdade de Filosofia de Jena. Para tanto, enviou seus manuscritos não aos censores do governo, mas à Faculdade de Teologia de Königsberg, para que decidisse se ela mesma publicaria o material ou se isso seria feito pela Faculdade de Filosofia. Finalmente, no ano de 1793, com o título *A religião dentro dos limites da razão*, seu livro foi publicado pela instituição que ele tanto desejava.

Mas, quando Kant escreveu *O fim de todas as coisas*, declarando-se formalmente contra as ideias do cristianismo e, conseqüentemente, contra o novo regime da Igreja, acendeu o desagrado do Rei em relação às suas obras. Diante disso, Frederico II iniciou uma campanha para que as produções de Kant fossem expurgadas por toda a comunidade acadêmica, que prontamente assinou um documento comprometendo-se a não lecionar a doutrina Kantiana.

O respeito de Kant ao Imperador levou-o a assumir um compromisso de não mais aludir às suas ideias sobre religião. Porém, quando da morte de Frederico II, em 1797, o filósofo sentiu-se desobrigado de manter o compromisso de fidelidade e voltou a discutir os temas sobre os quais silenciara durante os anos de censura imposta e autoimposta.

A partir desse momento, Kant lutou pela independência da comunidade erudita em relação ao governo, defendendo a liberdade de as doutrinas serem disseminadas e conhecidas diante do interesse científico e da verdade, ou seja, o de tornar público o que a razão viesse a construir. O filósofo iniciou tal peleja publicando a obra *O conflito das faculdades*, em que buscou apresentar o conflito existente entre a tradição/autoridade e a autonomia intelectual, a primeira representada pelas Faculdades de Teologia, Medicina e Direito, e a segunda, pela Faculdade de Filosofia. Nessa parte introdutória de sua obra, Kant ressaltou que essas

representações se relacionam mais com o Estado e a vida pública do que com uma análise dos conteúdos e objetivos das disciplinas que compõem os cursos.

Segundo Arana (2011), os privilégios ofertados pelo Estado às faculdades superiores (Teologia, Medicina e Direito) estavam diretamente ligados à manutenção do pensamento hegemônico da época e afastavam do povo qualquer consciência sobre seus direitos e suas verdades. Ao Estado só interessavam as verdades que lhe permitiam alienar o povo. Por sua vez, as faculdades superiores atendiam aos objetivos do Estado formando letrados que, ao concluírem os cursos, pudessem ser empregados em órgãos públicos, tornando-se, assim, instrumentos que perpetuariam a relação de subjugação.

Dessa forma, a Faculdade de Teologia passou a ter uma grande importância na manutenção da alienação do povo em relação ao governo.

Que deseja o povo, interroga Kant, o povo que as faculdades superiores influenciam? Deseja a liberdade? A liberdade cujo princípio está voltado à Faculdade de Filosofia? Não, responde Kant. O povo deseja basicamente o seguinte: [...] a bem-aventurança após a morte (bem eterno); leis públicas que assegurem o que é de cada um durante a vida com os outros homens (bem civil); e o gozo físico da vida em si mesma, com saúde e longevidade (bem corporal) (KANT, 1968, p. 30, apud ARANA, 2011, v. 1, p. 44).

Kant não apenas acreditava como também propagava que a Faculdade de Filosofia seria o único caminho para o homem exercitar sua razão e teria como principal compromisso tudo aquilo que dizia respeito ao interesse científico. O filósofo acreditava que, só assim, com o exercício da razão, se podia alcançar a liberdade.

Era nesse cenário de conflito que cada Faculdade (Superior e Inferior) ia demarcando suas posições tanto em sua relação com o Estado como em seu compromisso com a sociedade. Kant ressaltava que tal conflito estabelecia uma ilegitimidade no momento em que a Faculdade Superior impedia, aprisionava e refutava qualquer tipo de saber que julgasse contrário aos pensamentos do Estado, utilizando, dessa forma, caminhos políticos traçados na trajetória de perpetuação de um pensar institucionalizado. Diante disso, era na Faculdade de Teologia que se garantiam todos os modos de controle necessários à alienação e à submissão do povo. Tal performance conferia a essa Faculdade uma posição hierárquica em

relação às outras duas e esse poder traduzia-se em uma autonomia maior na sua relação com o Estado (ARANA, 2011, v.1).

A Faculdade Superior legitimava-se pela sua utilidade ao Estado, já que apresentava atributos que lhe conferiam o direito de pensar e determinar o que seria melhor para o povo, promovendo o “bem maior”.

Cabia, portanto, à Faculdade de Filosofia o papel de oferecer outros modos de pensar e viver, que iam além de uma vontade institucionalizada e institucionalizante. Para Kant, era nas paisagens que essa Faculdade oferecia ao homem o poder de usar sua consciência, sua razão, como um norte para a prática de sua cidadania.

Esse cenário caracterizava a divisão existente entre essas duas Faculdades. Enquanto uma buscava o enquadramento do homem expropriando o seu pensar, a outra buscava garantir o direito à liberdade, empossando o seu pensar crítico. Kant entendia que apenas a última podia traduzir a ideia da autonomia universitária.

Entende-se por autonomia as possibilidades de as pessoas dialogarem, discutirem, produzirem a partir do senso crítico. “A universidade como investigação da verdade nas mais diferentes ciências identifica-se com o próprio exercício autônomo da razão” (ARANA, 2011, v.1, p. 50,).

FICHTE – Novos modos de se pensar a universidade

Johann Gottlieb Fichte é reconhecido como um dos grandes pensadores e influentes filósofos que se preocuparam com os rumos da universidade e com o papel que ela ocupava na e para a sociedade. Foi profundamente influenciado por Kant, embora seu modo de pensar o *homem e a essência de seu eu* se distanciasse da ideia Kantiana de que a essência do homem era *conhecer*. Fichte defendia que essência do homem era *querer*. Diante disso, o mundo era visto como um obstáculo a ser superado, e não conhecido (BRETTAS, 2011, v.1).

Fichte não comungava as ideias do dogmatismo, que, para ele, significavam passividade, acomodação, fraqueza, debilidade. Tais características o aproximavam dos postulados do idealismo, por ele interpretado como atividade, independência,

liberdade, posse de si mesmo. Portanto, procurou justificação na razão, e não em uma metafísica transcendente e teísta. Assentado nisso, Fichte concebia idealisticamente toda a realidade, tanto espiritual quanto material, como uma produção do eu (MONDINI, 1981, apud BRETTAS, 2011, v.1).

O pensamento de Fichte pautava-se no poder da educação em prover o homem de força contra qualquer dominação e humilhação a que porventura viesse a ser submetido. Essa ideia do poder da educação estava diretamente ligada às posições do filósofo, um dos fundadores do nacionalismo alemão, as quais o levaram a assumir uma postura política contra a invasão e a dominação napoleônica.

Fichte foi um visionário na sua época. Refutava veementemente a educação como privilégio de poucos, defendia a ideia de uma educação e um acesso ao ensino para ambos os sexos, proporcionando um alargamento desse convívio. Para ele, os castigos físicos e qualquer tipo de coerção deveriam ser abolidos da atuação pedagógica. Fichte considerava e apregoava que a educação deveria ser uma inspiração de amor e de prazer para o educando.

Esse ideal de educação foi fortemente influenciado pelas reflexões de Pestalozzi, um dos grandes pensadores do romantismo pedagógico⁸, que defendia a necessidade de se estabelecerem conexões entre a pedagogia, a sociedade e o trabalho, bem como “[...] a formação do homem [...] como exercício de liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social” (BRETTAS, 2011, v.1, p. 84).

Os estudos e as propostas desse filósofo não se restringiram ao ensino fundamental. Em 1807, escreveu um projeto intitulado *Plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências*, o qual objetivava melhorar o modelo de educação da Universidade de Berlim, e ofereceu-o ao Estado prussiano.

Neste plano, Fichte apresentou um conceito geral de ensino que colocava à luz do debate questões referentes ao papel das universidades, seus objetivos, sua função, sua prática docente, entre outros assuntos que nos atravessam até hoje quando nos dispomos a pesquisar esse tipo de instituição.

⁸ Desde o Iluminismo do século XVIII, o individualismo da sociedade burguesa liberal persistia, mas, em diversos campos, inclusive na pedagogia, emergiram reflexões sobre as finalidades sociais da educação, a inserção da criança na sociedade, a questão da cidadania (BRETTAS, 2011, v.1, p. 83).

No primeiro estágio de seu projeto, fazia uma minuciosa análise da situação da universidade e de como se estabelecia a produção do conhecimento. Nesse ponto, Fichte já apresentava um olhar crítico sobre o papel da universidade; ressaltava que o aparecimento dessa instituição no século XVIII estava mais para um local de reprodução, de repetição, em suma, de um emaranhado de citações diretas. Essa forma de construir o conhecimento tinha como função primeira nada mais do que a substituição dos livros, ficando a cargo da reprodução oral a preservação e a difusão da ciência. Diante disso, a universidade perdia sua propriedade de ser um lócus de produção, conforme apontado na fala abaixo:

Cada vez que nos impõem uma carga horária mínima, que de mínima não tem nada, somos compelidos a ter que nos desdobrar para buscar aulas em outros cursos. Chega a um ponto que aceitamos ministrar disciplinas que não são do nosso domínio. O risco que corremos? É não conseguir passar de uma superficialidade dos conteúdos. Sai perdendo o aluno, sai perdendo o professor, mas, em compensação, prevalece a lógica capitalista (Professor M).

Ainda nessa análise, ponderava que o custo de se manter uma universidade era alto; portanto, as instituições, para serem necessárias, deveriam apostar não na simples reprodução, mas, sim, na produção do conhecimento. Aquelas que nada produziam deveriam, na visão de Fichte, ser abolidas do cenário acadêmico. Pode-se perceber que essa visão está alicerçada nas bases do idealismo.

Fichte defendia que nem a universidade nem a ciência poderiam estar distanciadas de uma realidade, da vida real. Diante do exposto, percebe-se mais claramente a influência de Pestalozzi quando Fichte ressaltava que a finalidade última do conhecimento não é ele em si, mas a forma de seu emprego. Para ele, a universidade ideal seria uma escola em que se ensina a arte do emprego científico do entendimento (FICHTE, 1999, apud BRETTAS, 2011, v.1, p. 88).

O Colégio passou a ser responsável por produzir conhecimentos, não com profundidade crítica. Esta seria uma atividade da universidade, ou seja, caberia a ela o fomento do exercício da crítica, que levaria os alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o verdadeiro e o falso, o útil e o inútil, e de diferenciá-los um do outro.

Fichte pontuava que toda essa habilidade estava inexoravelmente na relação do docente com o discente e que deveria ser constituída por uma ação dialógica, pois só assim seriam estabelecidos vínculos, laços que distanciassem o modelo de professor como um indivíduo isolado do de professor como um sujeito constituído e atravessado por diversos saberes. Para tanto, haveria necessidade de se buscar constantemente um intercâmbio científico, pois nas trocas de pontos de vistas é que se solidificaria o caráter flexibilizador que constitui o docente. Vejamos as falas abaixo:

Não há modelo de aula pronta; temos o ementário que, sem dúvida nenhuma, nos dará um norte sobre o conteúdo, que tem algumas referências básicas, mas, em cima disso, ele levanta outras coisas. A intenção (não sei se dá sempre certo) é provocar os alunos a trazerem outras questões. [...] Existe também no encontro com outro professor, onde vão-se estabelecendo outros interesses... É como se fosse um ato de se instigar a partir da fala do outro, ou seja, o que ele fala acaba mexendo comigo e vice-versa (Professor A).

Eu acho que isso faz parte do próprio movimento que busco em sala de aula. Toda vez que nos propomos a questionar e a indagar aquilo, principalmente, que não é para ser indagado, gera reações não adversas, mas sim diversas, mas dificilmente percebo a indiferença. Acho que isso acontece porque minha posição não é assumir a guarda dos questionamentos, ou a posse dos mesmos, mas sim compartilhar, devolver a eles tais questionamentos que perpassam pela existência, pela vida, pelos desejos (Professor B).

Como vimos, a fala desses professores corroboram o pensamento de Fichte no que se refere à troca que deve existir em sala de aula com os alunos, embora, para o filósofo, isso seja um fator primordial e indispensável na e para a constituição do docente. Na fala do professor B, percebemos uma aproximação maior com a ideia defendida por Fichte, quando relata que observa reações diversas de seus alunos aos questionamentos propostos em sala e que essa dinâmica é uma das molas propulsoras de sua prática. Já o professor A, embora perceba a troca como algo importante em sua prática docente, ressalta que esta nem sempre acontece quando

se refere aos alunos na sala de aula; entretanto, as trocas com outros professores parecem acontecer de uma forma mais constante.

Seja mais com alunos, seja com outros professores, as narrativas acima nos mostram o quanto o ambiente universitário deve ser aberto para movimentos de troca. Concordando com Fichte, nenhuma universidade cumpre seu papel fechando-se em si mesma, isolando-se do mundo real; há necessidade de troca, de permuta entre os docentes e os alunos, pois somente dessa forma é que a universidade poderá intervir nesse mundo real.

SCHLEIERMACHER – A pesquisa no lócus universitário

A Universidade de Berlim foi palco das produções de dois pensadores aqui já apresentados, o que não é diferente com relação a este terceiro filósofo, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, que se dedicou inicialmente à educação como preceptor e posteriormente como professor de Teologia em Halle (ARAÚJO, 2011b v.1).

Segundo Araújo, as reflexões sobre os rumos e o papel da Universidade de Berlim e as contribuições para tal resultaram na obra *Pensamentos ocasionais sobre universidade em sentido alemão* (1808). Nessa obra, o filósofo defende que a universidade garanta a vida científica como resultado de uma produção cuidadosa bem como de uma educação.

A constituição de uma universidade só se justificaria para Schleiermacher se ela fosse capaz de proporcionar aos jovens uma base de conhecimentos e aprendizagens para que, na vida adulta, já homens, eles fossem capazes de investir em si mesmos como pesquisadores, ampliando o campo de conhecimento.

Para esse pensador, a universidade cumpre seu papel primeiro, ao despertar a ideia de ciência que busca o entendimento do todo, da totalidade. Daí a necessidade de comportar diversos saberes, que proporcionem uma visão geral desse todo, garantindo dessa forma a compreensão dos contornos bem como das conexões existentes entre as partes que formam esse todo. Esse seria o verdadeiro fundamento do ensino.

Diante disso, sua visão sobre pesquisa, pesquisador e universidade se apoia na necessidade de que a primeira só seja desenvolvida em ambientes que proporcionem trocas e intercâmbios de conhecimentos, que o pesquisador só se realize mediante momentos de descobertas, que devem ser comunicadas e difundidas para que ambos, pesquisador e universidade, desenvolvam uma comunidade acadêmica que proporcione a reverberação dos conhecimentos a todos os cientistas.

Sobre a docência universitária, Schleiermacher pontuava que o ato de reprodução e de repetição sem nenhuma vivacidade e entusiasmo faz parte de outro tempo, um tempo que não condiz com a condição de um docente que deve aperfeiçoar-se, pois “[...] ensinando aprenderá sempre e sempre exporá de forma viva e verdadeira diante de seus ouvintes” (SCHLEIERMACHER, 1959, apud ARAÚJO, 2011b, v.1, p. 118). Portanto, deve o docente adquirir a erudição, aperfeiçoando-se na capacidade de comunicação, para utilizar-se da exposição como técnica da sua prática docente.

A participação desse filósofo na elaboração e na sustentação de um novo projeto de universidade pode ser percebida pelos temas que nortearam suas obras. Aqui foram abordados apenas temas que dialogam com esta dissertação, tais como Estado, Pesquisa, Prática Docência e Universidade.

Sua participação nos alicerces de uma nova concepção de universidade foi incomensurável. Sua obra não foi divulgada amplamente para o público em geral; era mais conhecida por aqueles que, de forma direta ou indireta, faziam parte do cenário acadêmico.

HUMBOLDT – A visão de um reitor sobre constituição interna da formação universitária

Wilhelm Von Humboldt apresenta-nos em sua obra *A organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim* um panorama de suas concepções referentes ao objetivo fim de uma universidade e a como as relações internas entre os acadêmicos, as práticas docentes, a relação com os alunos, o afastamento do

Estado no cotidiano universitário são fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento da pesquisa.

Em seu posicionamento inicial, defendia que as instituições de ensino superior tivessem duas configurações imprescindíveis ao seu funcionamento: a) desenvolvimento científico; b) formação moral e intelectual. Essas duas configurações fomentariam o desenvolvimento máximo da ciência e a produção de conteúdos responsáveis pela formação moral e intelectual.

Tais tarefas não podiam ser encaradas como independentes entre si; pelo contrário, somente por meio de uma organização interna da universidade é que cumpririam o papel de combinar a ciência objetiva com a formação subjetiva. Porém, ressaltava Humboldt, o objetivo fim da instituição de ensino superior era a ciência.

O desenvolvimento desta não pode estar condicionado a parâmetros externos à universidade. Em seu pensar, o desenvolvimento da ciência contém a sua própria finalidade, posto que a centralidade da instituição universitária encontra-se estabelecida na ciência a qual, por conseguinte, deve se constituir como diretora (ARAÚJO, 2011c, v.1,p. 158).

Pensando na finalidade da universidade para que ela seguisse seu percurso, o filósofo trazia à luz questões que até àquela época eram enfocadas de forma bastante tímida, a prática docente como fomentadora do desenvolvimento da pesquisa. Na obra acima citada, ele expôs de forma clara que o desenvolvimento científico da Alemanha se devia muito mais aos professores universitários do que aos membros da academia. Humboldt ressaltava: “[...] os professores universitários avançaram em suas áreas de conhecimento precisamente devido à atividade docente” (HUMBOLDT, 1997, apud ARAÚJO, 2011c, v.1, p. 158). Portanto, em uma instituição científica superior, a relação entre docentes e discentes se “[...] configura de forma completamente nova, pois nesse ambiente, ambos existem em função da ciência” (ARAÚJO, 2011c, v.1, p. 161).

Vejamos a posição de três docentes quanto a essa temática quando surgiu durante os encontros com a pesquisadora. Percebem-se nas falas visões bem diferentes sobre pesquisa realizada na Instituição e pesquisa realizada no Curso da Administração.

Toda vez que nos propomos a discutir ou a debater nossa profissão, invariavelmente o tema pesquisa aparece acoplado como um pré-requisito para nossa prática. Veja bem! Não é que não ache importante essa díade, prática-pesquisa, apenas não percebo aqui nenhum movimento institucionalizado para que a pesquisa aconteça; conseqüentemente, nossos alunos também não são levados a desenvolverem uma vontade para pesquisar (Professor D).

Eu não concordo totalmente com você (Professor D). Acho que existe, sim, uma estrutura de pesquisa na Instituição. O que eu não percebo é o curso de Administração fazendo parte desse movimento. Então eu pergunto: a pesquisa não acontece na Instituição ou no Curso de Administração? Eu, particularmente, acho que é algo localizado (Professor F).

Isso ocorre porque a maioria de nós foi forjado no mercado organizacional, e não na academia; talvez por isso, a pesquisa não faça parte da nossa formação profissional (Professor G).

Essa dimensão da docência universitária e a relação colaborativa entre cientistas e docentes foram expressas por Humboldt como algo viável somente por meio de uma “[...] organização interna das instituições de ensino superior, que devem promover esta contínua colaboração entre cientistas de diferentes disciplinas” (HUMBOLDT, 1997, apud ARAÚJO, 2011c, v.1, p. 160. v1).

Concordando com Araújo (2011c), consideramos que a sala de aula deve ser um ambiente propício para liberdade de expressão, de troca, não apenas entre o docente e os alunos, mas principalmente entre os discentes que, reunidos em um único espaço e tempo, constituem outros modos de pensar a sala de aula, desenhando outras paisagens.

Portanto, a concepção de universidade na dimensão acima citada perpassa como um dos pilares do funcionamento de uma instituição superior. Sem a cooperação e a colaboração, tal pilar não seria solidificado. Ou seja, se por um lado, a autonomia científica está ligada à liberdade de investigação, por outro, a troca dos resultados dessa investigação suscita o desenvolvimento não só da ciência, como também da sociedade.

O ensino resulta das pesquisas. Pensar a pesquisa como norteadora do ensino é considerá-la nas dimensões de liberdade, autonomia, cooperação e colaboração. Esse quadrante da ética acadêmica defendido por Humboldt atua como fio condutor para se pensarem os fundamentos pedagógicos da universidade.

Tal cenário levou o filósofo a apresentar sua posição em relação ao Estado. Humboldt defendia que o Estado deveria manter-se afastado e isento no que tange aos caminhos da pesquisa. Sua interferência limitar-se-ia à concessão de condições para o desenvolvimento científico, sem que se determinassem os caminhos que a pesquisa deveria percorrer. Diante disso, ao Estado caberia o compromisso de manter as condições para o funcionamento da universidade, sem retirar dela os fundamentos pedagógicos acima apresentados.

Embora as ideias que Humboldt defendia sobre pesquisa e ensino fossem contundentes, o filósofo não negava a necessidade de se pensar a educação também pelo viés napoleônico, ou seja, voltada para uma formação mais técnica, que contemplasse as necessidades e as aspirações burguesas capitalistas. Portanto, a universidade deveria atender a duas dimensões que, embora em sua essência fossem completamente diferentes, não eram excludentes entre si e tinham igual importância para sociedade. A primeira treinava o profissional e a segunda formava cientistas e especialistas em diversas áreas de conhecimento. Humboldt ressaltava que a segunda dimensão deveria apresentar um caráter mais restritivo e exigente (CARVALHO; CARVALHO, 2011, v.1).

As ideias de Humboldt, suas observações sobre a trajetória da universidade, estão presentes até hoje nas discussões e debates promovidos pela comunidade acadêmica. Pode-se perceber que as dimensões política, social e mercadológica na esfera educacional sempre estiveram presentes, ora como opostas ora como complementares, coexistindo no cotidiano universitário.

NIETZSCHE – Uma visão crítica da intervenção econômica no panorama universitário

Apresentar os pensamentos deste filósofo remete-nos obrigatoriamente a discutir uma nova configuração que passou a existir na Europa com os movimentos iniciados pelas guerras napoleônicas. Tais movimentos desenharam novas paisagens nas relações de poder, poder que se tornou cada vez mais distanciado do povo. Uma nova ordem econômica estabeleceu-se, na qual capital/poder deixou de ser atribuído às extensões de terras e passou a ser balizado pela penetração de mercadorias (GUIDO, 2011, v.1).

As universidades não ficaram imunes a toda essa reconfiguração sociopolítica. O advento da imprensa deslocou-as para os grandes centros reurbanizados. Não fazia mais sentido mantê-las acopladas às grandes bibliotecas, guardiãs de obras raras, e distantes da efervescência cultural disseminada pela circulação dos livros.

Ante essa configuração, Nietzsche posicionou-se criticamente em relação aos movimentos advindos da imprensa. Em sua concepção, a cultura seria massacrada, dilacerada, amputada pelos livros, e estes nada mais seriam do que semeadores de costumes e culturas que serviriam apenas para atender a uma lógica mercantilista.

Sua preocupação com o novo desenho de universidade justificava-se pela proliferação de instituições de ensino que buscavam atender a uma tendência do mercado e do Estado, a primeira abastecendo a segunda de mão de obra qualificada que buscava, com a melhoria da instrução, perpetuar a cultura do consumismo. A cooptação da universidade pelos propósitos da economia e da política afastava, no seu entendimento, um dos papéis que a instituição deveria desempenhar: ser um local de resistência a essa vulgarização da cultura e da educação. A universidade, em vez disso, servia para promover as forças motrizes mediante um papel claro de alienação de seus estudantes, a exemplo do que é apontado na fala abaixo.

Eu gostaria de tentar ser mais próximo do aluno, no sentido de acompanhá-lo, de estar mais perto dele, mas encontramos tantas barreiras... primeiro, com o número de alunos em sala de aula, fica impraticável fazermos um acompanhamento mais

próximo. No máximo, conseguimos identificar quem são os melhores e quem são os piores, mas aqueles que realmente necessitam de mais atenção são os que a gente menos consegue enxergar. É como se o aluno precisasse estar nos extremos para ser percebido por nós. Isso é, no mínimo, frustrante. A segunda barreira é que grande parte dos alunos está aqui para atender um pré-requisito do mercado, ou seja, obter um diploma; muitos só querem passar e acabam desprezando ou dando menos importância às disciplinas que os poderiam levar a uma maior capacidade de reflexão crítica (Professor L).

Podemos fazer aqui uma correlação das reflexões dos professores com o pensamento de Chaui (2001), que pontua que a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição.

Nietzsche ressaltava, em suas reflexões, que a cultura livresca, ou seja, a cultura que considera a parte (livro) maior que o todo (mundo), permitia que a universidade se configurasse como um espaço em que os professores pautavam suas práticas docentes numa longa e exaustiva leitura de escritos sem estilo, escritos pouco recomendáveis para o ensino superior por não transporem as demarcações instituídas pelo Estado. Aos alunos só restava escutar. Nietzsche, quando arguido sobre essa realidade, pontuava: “Tudo que é cultura nas nossas universidades vai da boca aos ouvidos” (NIETZSCHE, 2003, apud GUIDO, 2011, v.1, p. 198).

Diante disso, o papel do professor e do educador passava a ser tema de reflexão em suas obras. O filósofo buscava ressaltar a diferença substancial entre ser *professor funcionário do Estado* e ser *Educador*. Nietzsche classificava o primeiro como sendo um explicador, um repetidor de textos alheios que ocupava o tempo de aula com intermináveis exposições, alcançando apenas a indiferença, o cansaço e o tédio do aluno. Já o segundo era o que fazia ressurgir na sala de aula o espírito criativo, que não sufocava os instintos e os sentimentos dos alunos, preservando-lhes a liberdade de pensamento, de reflexões e críticas que lhes possibilitasse escolher seu próprio destino. “O educador deve ousar e superar os modismos da ocasião e também a tirania do Estado e da religião para iniciar a nova educação que formará o homem do futuro” (GUIDO, 2011, v.1, p. 200).

O resultado da intervenção de uma lógica mercantilista nos domínios da educação instalava uma cultura formal que, por ser mensurada e avaliada, permitia que o ensino se tornasse uma mercadoria comercial, confundindo-se com o de outros estabelecimentos da mesma natureza. Dessa dedução, Nietzsche fez uma distinção entre *ensino superior* e *educação superior*. Entendeu o primeiro como um espaço decadente, preenchido por uma cultura dominada pelo ensino livresco, ou seja, reduziu a cultura a uma forma de se blindar a vida. Já a *educação superior* era, para ele, o espaço constante e eterno da prática da liberdade. Vejamos a fala de um professor sobre os seus sentimentos como docente do ensino superior:

Somos o tempo todo cobrados para conseguir bons resultados nas avaliações a que a Instituição é submetida. Quando chega a época do ENADE, então... tudo fica mais difícil, o nosso desempenho fica atrelado ao conceito recebido nessa prova. O que a Instituição e o MEC não percebem é que, às vezes, fica complicado ter bons desempenhos com o nível dos alunos que recebemos. Não estou falando só em termos educacionais, porque muitos tiveram um ótimo ensino médio; estou falando do próprio descompromisso deles perante seus estudos, perante as suas carreiras, mas, principalmente, do ideário capitalista que rege a educação no sistema privado (Professor H).

Podemos constatar aqui a aproximação do discurso do professor com as ideias de Nietzsche e perceber o quanto esse filósofo é contemporâneo, ao nos chamar a atenção para esse sequestro que uma nova ordem econômica impôs à sociedade, utilizando-se dos próprios lócus de resistências para a perpetuação, a subjugação e a alienação de todo um povo, que passa a comungar ideologias consumistas/econômicas e a se guiar muito mais por elas. O acesso nas camadas sociais passa a ser vendido diante da possibilidade de utilidade para o mercado; é nesse cenário que as universidades se tornam cada vez mais empresas, que devem ser lucrativas para fazer com que a máquina capitalista continue operando.

MAX WEBER – A prática docente como uma ação social

Weber viveu em um período de grandes inquietações sociais: o fim do século XIX e o começo do século XX, quando novas paisagens se formavam no horizonte político, econômico e social. O advento e o avanço do capitalismo trouxeram duas vertentes distintas para se pensar esses novos tempos. Enquanto alguns os compreendiam como sendo uma solidificação de uma sociedade de máquinas, em que o desenvolvimento humano era avaliado pela sua capacidade de automação tecnológica, outros entendiam que esse desenvolvimento só proporcionava a submissão do homem ao homem, gerando dessa forma desigualdade social, em que o capital se sobrepunha ao trabalho (LUCENA; LUCENA, 2011 v.1).

Se antes o poder disciplinador estava nas mãos da Igreja, passando depois para o Estado, agora se legitimava nas mãos do capital. Foram essas novas configurações sociais que levaram Weber a se dedicar aos estudos de uma nova concertação econômica e social.

Diferentemente de Karl Marx, que buscava em seus estudos provocar uma transformação da realidade social, Weber tinha como princípio apenas compreender esses movimentos, “[...] baseando-se na crítica pela crítica, cujo princípio é a manutenção da sociedade⁹” (LUCENA; LUCENA, 2011, v.1, p. 214). Diante disso, o pensamento moderno passou a ter duas vertentes: o da ruptura e o da manutenção de uma sociedade como ela é.

No seu escrito *Economia e sociedade*, Weber desenvolveu pressupostos para a composição da teoria da ação social:

A ação social se organiza em relação social quando o sentido de cada ator, ou de um grupo de pessoas que age, se relaciona um com os outro. O professor e seus alunos vivem uma relação social. [...] e a mesma se legitima, segundo Weber, pelo costume ou pela tradição (LUCENA; LUCENA, 2011, v.1, p. 214).

O professor age socialmente na medida em que se relaciona com os alunos, no que diz respeito à conduta desses alunos. Para Weber, caso o professor fizesse dessa situação um ato solitário, em que não se dirigisse a ninguém e ficasse apenas em

⁹ Tal princípio corresponde ao da Sociologia da compreensão.

uma exposição contemplativa, essa não seria uma ação social, embora fosse uma ação.

É na ação social que os encontros entre professores, alunos e teóricos ultrapassam as barreiras da reprodução do conhecimento, dando vazão a outros fluxos, a outras potências, que se expressam em pequenos acontecimentos.

Vejamos o que propõem dois professores em suas aulas:

Quando chego à sala de aula, eu tento criar uma situação entre mim e eles (alunos) ou entre mim e ele (aluno). Tento fugir ao máximo possível de uma formalidade e busco trazer o aluno para a lógica do próprio conhecimento; então, por exemplo, se a Sociologia lida com o comportamento humano, eu tento mostrar que aquilo ali é um fato social, o que está acontecendo ali é uma relação social, onde busco a própria experiência daquele momento, acreditando que desperte nele (aluno) a vontade de indagar, de questionar, o desejo de se entregar (Professor C).

A partir do momento em que chego à sala e percebo o total desinteresse dos alunos, e, na maioria das vezes, isso acontece porque eles são assim mesmo, é da natureza deles, da vida deles, do comportamento deles... essa passividade. Infelizmente, nós não conseguimos mudar essas pessoas, só que o mercado não será benevolente, e quando eles chegarem lá fora, serão cobrados de uma forma ou de outra, mas parece que isso não os preocupa. Então eu não posso fazer nada; a gente até tenta forçá-los a ter interesse de várias formas na sala, mas só que tem limite; não adianta a gente querer fazer o impossível ali dentro, se desgastando em tentativas, se não há resposta do outro lado. Dizem que tem o ditado: "quando um não quer, dois não brigam"... Acho que é por aí... Eu lamento muito! (Professor G).

Essas duas práticas diametralmente opostas refletem a crítica de Weber quando ressaltou que, na sociedade moderna, a dominação é legitimada pelas posições hierárquicas estabelecidas na burocracia. Portanto, a educação passa a assumir uma dimensão de treinamento; sua função precípua passa a ser a de treinar/adestrar os homens para que eles possam exercer cargos, atribuições tanto nas empresas capitalistas, como no Estado.

Dessa forma, a educação passa a ser essencial ao Estado e ao capitalismo porque, por meio da Pedagogia do Treinamento, pode apoderar-se do saber clandestino dos homens, aprisionando-os em uma “*confortável*” alienação, transformando-os em profissionais e pessoas que se submetem aos princípios da dominação racional. Em troca, o homem vislumbra uma ascensão na camada social que lhe permita gozar de todas as benesses que tal mobilidade pode trazer.

Weber criticava veementemente a Pedagogia do Treinamento por estar a serviço da vontade do Estado e do capital, uma pedagogia pautada em exames que selecionavam as camadas sociais mais qualificadas. Weber continuava sua crítica afirmando que o próprio reconhecimento de um título educacional abriria portas e ofertaria chances dentro das organizações. Em decorrência disso, ocorreria concomitantemente a negação de um processo de acesso à cultura e, conseqüentemente, um empobrecimento intelectual do homem e da sociedade

Tal posição veio acompanhada de duras considerações à Universidade de Berlim, que se rendeu a essa nova forma de praticar a educação. Weber não poupou críticas, ao levantar o crescimento de docentes submissos a esse novo sistema educacional. Tal movimento viabilizava-se pelo próprio modelo de recrutamento e seleção que norteou a atração desses profissionais: “Buscar professores que, por falta de uma inventabilidade, geram uma mediocridade científica; professores medíocres em uma faculdade atraem outros medíocres atrás de si, acreditava Weber” (LUCENA; LUCENA, 2011, v.1, p. 221).

O filósofo buscou alertar o Estado sobre a precarização interna da Universidade de Berlim, ressaltando que a contratação de professores medíocres não passava de uma manobra estratégica a fim de rechaçar qualquer movimento universitário em prol da luta pela liberdade e pela autonomia científica.

Essa falta de liberdade e de autonomia, ou seja, esse encarceramento da universidade transforma a educação em refém de um sistema e só garante sua liberdade de atuação se ela reproduzir conhecimentos que perpetuem a não responsabilidade destes com os fins sociais que ela mesma se propõe atingir.

Tragtenberg (2004) denomina a situação acima de delinquência acadêmica, por privilegiar estruturas de ensino cuja principal função é a de atender as demandas do

mercado de trabalho, fazendo com que os meios (técnica) se tornem os fins da existência da universidade. Esse cenário é traduzido com excelência por Biscalchin e Lastória em suas reflexões, conforme afirmam Lucena e Lucena:

[...] direcionando a elaboração de seus cursos e sua própria existência para as urgências dos desejos do capital, acaba desvirtuando os fins pelos meios [...]. Uma universidade que produz pesquisa ou cursos a quem é apto a pagá-los perde o senso de discriminação ética e da finalidade social de sua produção. [...] é formando assim o professor-policia, aquele que valoriza o sistema de exames; a avaliação rígida do aluno; o conformismo ante o saber professoral. O professor passa a ser um semideus, seus alunos se transformam em súditos (LUCENA; LUCENA, 2011, v.1, p. 224).

Embora tais argumentações possam refletir características encontradas nas universidades privadas contemporâneas, não se pode afirmar que o pensamento de Weber em defesa do ideal de universidade baseado no modelo americano, no que tange especificamente à sua independência do Estado e da Igreja, não fosse recheado de ressalvas aos sistemas de ensino superior estadunidenses, que saem da tutela do Estado para serem tutelados pelo mercado. Esse processo de mercantilização fez com que Weber igualasse a universidade a uma empresa capitalista, processo que prevaleceria na relação docente e discente:

Perante o professor, o jovem americano pensa: ele está a vender-me os seus conhecimentos e os seus métodos em troca do dinheiro do meu pai, tal como a campônia vende couves a minha mãe. [...] O jovem americano não tem respeito a nada nem a ninguém, a nenhuma tradição, a nenhum cargo, exceto ao êxito pessoal de quem o ocupa: é a isto que o americano chama de democracia (WEBER, 1999, p. 3).

Weber postulava que nenhuma instituição de ensino superior poderia perder sua principal característica, que é a democracia de pensamentos e reflexões críticas. “A cátedra universitária deve ser um local em que ocorram grandes debates referentes ao ensino e às instituições, e não um palco de medíocres” (LUCENA; LUCENA, 2011, v.1, p. 225).

WHITEHEAD e HUTCHINS – A tradição e a ousadia encontrando-se nas suas diferenças

Esses dois pensadores vieram de duas instituições proeminentes no cenário educacional americano, a Universidade de Harvard e a Universidade de Chicago, que nunca atuaram como parceiras, ao contrário, fomentavam a disputa pelo mercado da educação.

Esse panorama de disputa e de mudança na concepção da estrutura e do funcionamento da universidade decorreu, em grande parte, do desenvolvimento industrial, que reconfigurou o significado de trabalho e de sociedade na modernidade. A educação não foi alijada desses movimentos.

Foi nessa onda de mudanças que o reitor da Universidade de Harvard, Charles William Eliot¹⁰, catapultou uma nova concepção de universidade estadunidense, buscando o distanciamento da concepção existente no século XIX, norteada por ideais anglicanos com ênfase humanista. Em vez disso, buscou maior aproximação com as tendências advindas da industrialização, que privilegiavam uma universidade competitiva, organizada e pragmática. Diante disso, buscou nivelar a missão e a visão da instituição de ensino a uma empresa, em que o reitor desenvolvia a função de um presidente, selecionado entre os mais capacitados e competentes executivos (JESUS, 2011 v.2).

Harvard passou a dar mais ênfase às aulas expositivas e às conferências em detrimento da sabatina oral, como forma de avaliação. A avaliação, por sua vez, passou a ser um sistema de nota por conceitos. Introduziu também o sistema de créditos e aboliu o regime anual, implementando o semestral.

Alfred North Whitehead não conseguiu ficar à parte dessas mudanças. Professor de Matemática no início da carreira (1884 a 1910), concentrou-se depois nos estudos sobre Educação e Filosofia (1910 a 1947). Defendia que os alunos só cursassem disciplinas que tivessem utilidade na vida prática. Diante disso, postulava que tal

¹⁰ Sua gestão foi de quarenta anos e compreendeu o período de 1868 a 1909.

conduta universitária só resultaria em ideias inertes.¹¹ Seu pensamento parece ir ao encontro da fala destacada abaixo:

O currículo do Curso de Administração deve estar cada vez mais próximo das necessidades mercadológicas, até porque esse curso se origina para atender as demandas que surgiram com o crescimento das empresas. Não estou dizendo, com isso, que a Administração não necessite de outros saberes na grade curricular, mas, a meu ver, estas são apenas complementações das disciplinas que, efetivamente, vão garantir as competências para os alunos em sua prática (Professor S).

Portanto, só se deveria aprender aquilo que fosse necessário, pois conhecimento não aplicado é conhecimento esquecido. Segundo o filósofo, deveriam ser implantadas no cenário acadêmico instituições com cunho técnico e profissionalizante, o que desobrigaria a universidade de assumir essa responsabilidade em seu espaço acadêmico.

Whitehead também defendia a necessidade de uma formação básica nos primeiros semestres do ensino superior. Na visão desse pensador, matérias como História, Filosofia e Artes poderiam preencher os parênteses na educação, permitindo, dessa forma, um exercício da cidadania com mais reflexão crítica sobre a vida em sociedade (JESUS, 2011). Em seu livro *Escritos sobre a universidade*, Chaui (2001) também apresenta reflexões sobre o achatamento nas grades curriculares de disciplinas que poderiam contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno a respeito das disciplinas técnicas e profissionalizantes. A fala abaixo corrobora o pensamento apresentado por Chaui (2001):

Às vezes, eu percebo a realidade daqui desconectada do mundo lá fora, o que é um contrassenso, por ser uma instituição acadêmica. Mas, veja bem, existe uma revista, acho que é do Curso de Comunicação, que na contracapa vinha uma campanha contra as drogas. Eu fiquei pensando que em todo lugar do mundo as pessoas estão discutindo a legalização ou não das drogas, o que elas significam, e aí eu me deparo com uma campanha da década de 1980! Quando eu vejo isso, eu vejo uma falta de percepção ao que está acontecendo lá

¹¹ Termo utilizado pelo próprio Whitehead.

fora, ao que realmente se discute lá fora. Fica para mim uma sensação meio teatral: temos pesquisa, temos extensão, temos publicação, mas a mediocridade reina, entende? (Professor J).

Essa necessidade de uma prática para desenvolver o pensamento crítico dos alunos já podia ser percebida nas ideias de Huctchins que, ao assumir o cargo de reitor da Universidade de Chicago, em abril de 1929, com apenas 29 anos, imprimiu sua marca como gestor ousado, arrojado. Entre tantas ações por ele implementadas, ressalte-se a alteração no sistema de notas, que foi substituído por exames de qualificação geral; a quebra da obrigatoriedade de pré-requisitos, que deixava o currículo mais aberto; a exigência de se trabalhar em sala de aula com artigos/textos originais, uma vez que sua concepção sobre este item, em específico, era de que qualquer texto não deveria ser lido ou estudado por nenhum intermediário, pois só dessa forma é que o leitor/aluno poderia desenvolver suas próprias reflexões.

De acordo com Jesus (2011), a concepção de que o sistema educativo não podia ter como único e principal fim fornecer empregados para o sistema fabril foi outro ponto extremamente combatido por esse reitor. Para ele, quando isso acontecia, deixava-se de educar e passava-se a adestrar tecnicamente o aluno. Apenas com uma dimensão mais ampla de formação humanista é que se poderia preparar o aluno para uma atuação mais contundente na esfera social e profissional.

Esses dois pensadores da educação, mesmo apresentando condutas diferentes – uma mais tradicionalista, outra mais progressista – contribuíram para se refletir sobre o perigo que a universidade corre quando se caracteriza como um espaço à mercê da vontade e da necessidade mercantilista.

GEORGE GUSDORF – A vocação de uma universidade é ensinar o homem a ser humano

Considerado um dos proeminentes pensadores do século XX, Gusdorf ocupou um lugar de destaque no cenário filosófico, ao lado de Deleuze, Foucault e Certeau, no que se refere ao inconformismo com o rumo da universidade. Em maio de 1968, decidiu autoexilar-se, retornando a Paris alguns anos mais tarde. Essa volta foi balizada por intensas produções intelectuais.

Para ele, a universidade tinha como principal vocação a humanização do homem. Sua preocupação era com a degradação em que o ser humano se encontrava. Em seus escritos, Gusdorf afirmava que a prática universitária poderia frear a desumanização que caracterizava as relações sociais. Afirmava também que a universidade era o lócus onde o compromisso com a verdade deveria ser a única meta de quem a fazia funcionar. Esse compromisso só poderia ser alcançado a partir do momento em que a aprendizagem fosse permeada por valores humanos, que seriam o centro do saber. Portanto, seria a partir desta concepção que a pesquisa poderia ser realizada, a problematização do significado de *ser humano*.

Diante disso, tais atribuições deveriam estar imunes a qualquer influência mercadológica, política ou religiosa. Só sem esses grilhões é que a universidade pode vivenciar a vocação a que tanto aspira: a *Autonomia*.

Gusdorf era ainda mais contundente quando declarava que a função básica da universidade era ensinar o homem a ser homem. Tal tarefa não poderia ser possível se ela tivesse que atender ou responder a outros interesses que acabavam cravando-se na prática universitária, os vícios que a afastavam de sua vocação. Nesse cenário de interesses diversos, a pesquisa deixaria de cumprir seu verdadeiro papel na formação e na prática do ensino, asfixiando-se por atender apenas o mercado. Para esse pensador, a universidade não servia para nada nem pertencia a nenhum dono.

Nessa mesma linha de pensamento, Sass (2011, v.2, p. 150) completa que a universidade só tem como fim a própria humanidade. “Ela é uma instituição que cria o pensamento, a arte e o patrimônio mais importante para todos, a cultura”. A universidade deve ser um espaço para se pensar a existência humana.

Para cumprir seu papel com excelência, não pode estar sob o jugo de interesses e de interessados de um comando dominante da sociedade. Sass (2011) faz a analogia das universidades brasileiras com as napoleônicas¹², no que tange especificamente à concepção pedagógica e à perda da consciência do que seja o ensino superior.

¹² Diferentemente da concepção de universidade alemã, a universidade napoleônica foi chamada a ser um eficiente instrumento de formação profissional. Não era mais necessária ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sim ao desenvolvimento industrial (LOMBARDI, 2011, v.2 p. 12).

Tal comparação fica mais evidente em relação às universidades privadas. A analogia referida acima quebra a barreira de aproximações e passa a confundir-se de tal modo com a concepção bonapartista que muitas dessas instituições buscam disseminar um ideal de ensino que atenda apenas as necessidades do mercado. Essa situação já era alardeada por Gusdorf, quando afirmava que a universidade deveria ser um local em que se cultivam “os altos estudos”, ou seja, os níveis superiores do saber.

Dando continuidade às críticas elaboradas por esse filósofo, não podemos deixar de citar a atenção que dava às consequências da e na democratização do ensino superior, especificamente nas universidades públicas. Vale ressaltar que esses movimentos e suas consequências, conforme criticados por Gusdorf, são considerados naturais no espaço universitário privado.

Entre as consequências está o aumento e a massificação do ensino superior, que levam as universidades a se tornarem fábricas de diplomas; as salas de aula cada vez mais abarrotadas de alunos, que acabam sendo privados das condições mínimas de estudos. Em contrapartida, os professores não conseguem dedicar tempo necessário à preparação das aulas, pois a carga horária não o permite.

Gusdorf pontuava que essa situação se tornava mais evidente na pós-graduação, com um número elevado de orientandos por orientador e uma carga horária dividida entre os cursos de graduação e pós-graduação. Diante dessa situação, os docentes precisavam afastar-se, ou do ambiente universitário ou do convívio mais próximo com o aluno, para poder ler os trabalhos, as teses, e produzir os artigos.

Por todos os lados testemunha-se que tal “democratização” do ensino superior representa, na prática, a sua negação. A universidade transforma-se em um jogo de “faz de conta”. O mestre simula ensino e o aluno encena o aprendizado. [...] outra negação de suas funções, dado que a interdisciplinaridade deveria ser a meta principal de uma instituição que se denomina Universitas (SASS, 2011, v.2 p. 154).

A mercantilização do ensino e a perda de autonomia da universidade retratam um quadro alarmante de uma massificação que interfere negativamente na dedicação e na exigência do trabalho docente e discente. Tais movimentos transformam o que deveria ser um lócus cultural fecundo em um lócus estéril.

DERRIDA – Um novo pensar universitário

Os pensadores aqui ressaltados apresentaram uma multiplicidade de pensamentos e vozes sobre o papel da universidade tanto para sociedade, quanto para o cidadão e a produção de conhecimento. Derrida (1999), que dedicou parte de sua escrita para colocar em discussão esse novo pensar universitário, leva-nos a compreender uma dimensão desconstrucionista, que desenha novas responsabilidades para a atuação/existência dessa instituição.

Diante disso, o autor pontua que, nesse cenário, não há como a universidade se blindar das forças externas que passam a circunscrever outras linhas, outros modos, forçando o apagamento das linhas divisórias do interno com o externo e levando, dessa forma, ao deslocamento dos limites dentro dos quais a instituição universitária presente se define. O filósofo não nos oferece um método, mas mostra que, mediante a desconstrução, novos caminhos podem ser constituídos.

A universidade moderna deveria ser sem condição. Por “universidade moderna” entendemos aquela cujo modelo europeu, depois de uma história medieval rica e complexa, tornou-se preponderante, ou seja, “clássico” [...]. Para além do que se chama liberdade acadêmica, essa Universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade incondicional de questionamentos (DERRIDA, 2003, p. 13-14).

Portanto, a universidade é um lócus de total questionamento. Nada pode ser colocado em uma espécie de pedestal, nem mesmo a democracia, nem mesmo a ideia tradicional de crítica como crítica teórica. A fala abaixo sobre o papel do professor vem ao encontro do pensamento de Derrida:

Nós atuamos em um curso funcionalista. Muitos colegas podem achar que um dos nossos papéis é preparar o aluno para esse mercado, mas eu acho o contrário. Nosso objetivo é desprepará-lo para esse mercado, no momento em que fomentamos nesse aluno a crítica, as indagações sobre esse mercado, fazendo com que ele queira achar outros modos de criação no espaço organizacional. Para mim, esse é o nosso papel, esse deve ser o papel da universidade (Professor D).

O discurso do professor mostra-nos que a universidade atual se distancia da ideia Kantiana, que se refere a uma universidade bem definida e demarcada, conforme

apresentada em *Conflitos das faculdades*, em que o problema da responsabilidade pode ser compreendido sob o ângulo da crença em uma razão pura e prática.

Estar na universidade, mais que em outros lugares, obriga-nos muito mais a encontrar a responsabilidade do que a assumi-la. “Talvez seja muito difícil determinar com precisão por onde passa essa responsabilidade atual. Ela se perde na própria flutuação até certo ponto sem fronteiras da universidade” (MAIA, 2011, v.2, p. 245).

Portanto, pensar e pesquisar o espaço universitário, segundo Derrida, remete-nos obrigatoriamente a trabalhar com as forças de desconstrução, palavra cuja potência, ao contrário do que ela possa significar nos dicionários da língua portuguesa, está na possibilidade de conduzir a universidade para outra direção, sem pretender afastá-la do seu sentido e do seu valor presente, mas, sim, acrescentando um novo olhar a esse espaço, na busca por entender indagações, tais como: O que é a responsabilidade na universidade? É responsável discutir a responsabilidade? Quem tem o direito de fazê-lo?

Essas indagações parecem-nos pertinentes e urgentes quando inseridas em um cenário de barbárie neoliberal, em que a desregulamentação, a flexibilização de uma lógica societal supervalorizam o capital em detrimento da força humana que trabalha e que é considerada apenas como parcela imprescindível para a reprodução do capital (ANTUNES, 2005).

Foi nos anos de 1980 que ocorreram os primeiros movimentos de reestruturação produtiva no Brasil, o que se deu com o aumento da informatização, o uso do sistema *just in time*, a produção com base nos *team works*, os programas de qualidade total e a difusão da microeletrônica. De forma rudimentar, apareceram indícios da gestão participativa e do processo de liofilização organizacional¹³, que tiveram como determinantes: a) a busca de inserção na competitividade internacional; b) a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos inspirados no *toyotismo* e nos modos flexíveis de acumulação; c) a necessidade das empresas nacionais em responder ao avanço do novo sindicalismo. Os principais elementos dessa reestruturação produtiva, motivada pela necessidade de aumento

¹³ Juan J. Castillo, sugestivamente, define a *liofilização organizativa* como um processo, por meio do qual se dá a eliminação, a transferência, a terceirização e o enxugamento de unidades produtivas (ANTUNES 2005).

de produtividade, foram a reorganização da produção, a redução do quadro de funcionários, o aumento da jornada de trabalho, o aparecimento dos círculos de controle de qualidade (CCQs), do *just in time* e do *kanban* – novas formas de extração de mais-valia (ANTUNES; SILVA, 2010).

Assim, o capital encarnou a flexibilidade, uma vez que o progresso de uma organização é atualmente medido pela reestruturação produtiva, que inclui a drástica redução de trabalhadores e o fechamento de setores. Dessa forma, instalou-se o trabalho “flexível”, ícone do novo capitalismo, caracterizado pela repentina desconstrução da força de trabalho e pela mudança dos locais de produção, sempre que uma nova alternativa aparece em qualquer outro lugar do globo terrestre (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Na década de 1990, a reestruturação produtiva foi intensificada, com formas de subcontratação e terceirização da força de trabalho. Verificou-se, também, uma descentralização produtiva, caracterizada pela realocação de algumas empresas, que mudaram suas fábricas para locais onde a mão de obra era barata e abundante, investindo na exploração do trabalho. Outros fatores foram também observados, como, por exemplo, introdução de robôs, mudanças de *layout*, desverticalização, horizontalização, redução de níveis hierárquicos e uso de células produtivas (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Bauman (2010) corrobora a ideia exposta acima, ao afirmar que, no capitalismo moderno e flexível, vale mais a diferença. Não basta ter conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho. É preciso ter ideias inéditas e apresentar resultados fora do comum. Nesse sentido, o autor afirma: “[...] o que importa [...] é conservar a capacidade de recriar a ‘identidade’ e a ‘rede’ a cada vez que isso se fizer necessário ou prestes a sê-lo. [...] a identificação é substituída pela reidentificação. As identidades devem ser descartáveis [...]” (BAUMAN, 2010, p. 69).

Para esse autor, o novo capitalismo¹⁴ está ligado ao conceito de fluidez. Os fluidos são associados a leveza, movimento, facilidade e rapidez. É uma característica do novo capitalismo associar modernidade a todos esses atributos. O capitalismo flexível determina que ser fluido é melhor que ser sólido, pois o primeiro permite uma

¹⁴ Termo cunhado por Sennett. Outros autores, como Boaventura Santos, chamam-no de capitalismo tardio, e Bauman, de modernidade líquida.

mudança rápida sempre que necessário. Para Bauman (2010), mais importante que ater-se aos espaços – característica dos sólidos – é ater-se ao tempo, e os fluidos são capazes de responder às mudanças constantes, urgentes e necessárias dos tempos atuais.

Diante disso, a compressão espaço temporal tornou-se uma das características mais marcantes na pós-modernidade; a educação, tão apregoada como permanente, começou a ser colocada em xeque; a própria condição de obsolescência da mão de obra, com a precarização da manutenção do emprego, deturpou o significado de educação equiparando-a a reciclagem.¹⁵

Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita (CHAUI, 2003, p. 11).

Essa situação favoreceu o surgimento de uma nova organização do trabalho, em que a flexibilidade passou a ser sinônimo de capacidade para trabalhar em redes, de se adaptar às demandas de tempo, que vieram a ser computadas em projetos de curto prazo, com extensão da carga horária de trabalho. Essa nova configuração requeria do indivíduo uma constante busca por competências, que eram depois substituídas por outras mais recentes.

Nesse novo ambiente, é possível compreender o porquê da valorização maior das pessoas nas organizações. Isso acontece principalmente pela necessidade das empresas de receber e apresentar respostas mais rápidas a questões mais complexas, o que exige novas formas de trabalho e mudanças de postura dos indivíduos.

Dentro dessa nova configuração, o termo competência recebeu diversas conceituações, mas foi na escola americana e na francesa que assumiu uma abrangência e uma importância inquestionáveis para a sobrevivência de qualquer organização no mercado. A primeira encontrou nos pensamentos de McClelland

¹⁵ Formação complementar dada aos quadros, aos técnicos, para lhes permitir adaptarem-se melhor ao progresso industrial e científico.

(1973) uma concepção comportamentalista, cujos atributos permitem às pessoas alcançarem um desempenho superior, ou seja, afirmou que a competência é uma característica subjacente a uma pessoa, casualmente relacionada a um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Já a escola francesa (europeia) trouxe como características principais a concepção construtivista, que faz uma conexão entre educação e trabalho, da qual resultam as competências.

A partir dessas duas escolas, outros conceitos de competência foram surgindo no ambiente organizacional, tais como: “Competência [é] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2006 p. 21); “Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular” (BOTERF, 1997, apud FLEURY; FLEURY, 2006, p. 26).

Essa forma de trabalhar o conceito de competência reverberou no ensino superior do Curso de Administração, que passou a atender essa necessidade específica do mercado. Tal prática pode ser percebida na fala de um dos entrevistados, em que ressaltou seu papel como professor:

É de uma responsabilidade grande... Isso é uma coisa que me preocupa porque eu estou colocando um profissional no mercado e, muitas vezes, eu não sei se esse profissional está chegando adequadamente. Volto a repetir que a minha preocupação é grande; ser um professor, na realidade, é ser um facilitador, mas eu acho que hoje a nossa principal função é tentar prover o mercado de profissionais à altura para assumir o que o mercado está exigindo... Eu acho isso difícil. Eu acho que a distância que existe entre o mercado e as instituições de ensino é enorme, e isso deveria ser ajustado. Para mim, ele (o mercado) é um referencial. Como é que você vende um produto sem saber se este está agradando ao seu cliente? É isso que estamos fazendo aqui (Professor E).

Essa visão de preparação para o mercado, aqui concebido como um depositário de um produto (o aluno), pode encontrar sua explicação nos primórdios da concepção

do Curso de Administração. Como os cursos de Economia e Contabilidade, esse curso é resultado de um desdobramento das escolas comerciais implantadas no Brasil no ano de 1808, cujo currículo priorizava disciplinas práticas, focadas nas necessidades do comércio e dos negócios bancários (PERTINELLI-SOUZA, 2011).

Ainda segunda a autora, a disseminação do Curso de Administração aconteceu, muito mais, por uma necessidade de o mercado se suprir de profissionais qualificados, com habilidades e competências para lidar com as constantes adversidades e mudanças de um ambiente extremamente competitivo.

Diante disso, percebe-se que mercado e curso de Administração estão entrelaçados historicamente, o primeiro como motivo original da existência do segundo. Portanto, o curso deve ser traduzido por um conjunto de disciplinas que ofereçam uma abrangência de conhecimentos, propiciando, desse modo, a inserção mais rápida do recém-administrador no mercado de trabalho, por apresentar uma multiplicidade de saberes que aumentam o leque de atuação dentro das organizações. Essa finalidade propagada durante o curso pode não expressar a realidade.

2.2 MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Posto que, na modernidade, a contradição público/privado é intrínseca a toda esfera da atividade humana, a universidade deve organizar-se e manter sua dinâmica interna e suas relações com a sociedade e com o Estado voltadas para o pólo público. [...] as políticas para a educação superior serão sempre políticas públicas, não orientadas por objetivos focais. [...] em que setores externos (principalmente a indústria) têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos da universidade (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p.5).

Chauí¹⁶, em várias produções, propõe discutir a galopante privatização das pesquisas nas universidades contemporâneas, ressaltando o quanto a autonomia, condição *sine qua non* para se pesquisar (vida universitária), se encontra subjugada por financiamentos privados, que exercem o direito de posse sobre o quê, quando, se e o tempo em que se pesquisa.

¹⁶ *Escritos sobre a universidade* (2001) e *A universidade pública sob nova perspectiva* (2003).

Mas gostaria de fazer um adendo, que não é muito diferente do que já falei acima, sobre essa pressão de números de artigos que devem ser publicados para seu currículo. O próprio MEC, com sua política de pontuação para cursos de pós-graduação, acaba sucateando muito a qualidade dessas produções. Será que o MEC também não valoriza mais essa produção visível, ou seja, a quantidade? “Se vira e tenha um número X de artigos por ano”. Então eu me pergunto: E a todos nós que estamos aqui, será que o problema dos órgãos educacionais é a educação? Eu, sinceramente, acho que não trabalhamos a educação em si como educação, como criação... (Professor D).

Ainda nessa perspectiva, a autora ressalta que as pesquisas de cunho privatizado tornam-se apenas um instrumento de coleta de informações e visam atender somente as demandas de quem as financia, ao contrário do que ocorre com a pesquisa como produtora de conhecimento.

Essa situação não se limita apenas às questões referentes às práticas de pesquisa. A condição de refém de uma lógica mercantilista estende-se também a outras práticas, conforme apontado por Silva Junior e Sguissardi (2005). Esses autores ressaltam os efeitos dessa condição na e para a educação, que deixa de ser um direito indispensável de todos para se tornar um serviço que deve priorizar agilidade, eficiência, competitividade, produtividade, flexibilidade e rentabilidade. Tais questões, segundo os autores, são fundamentais para dar sentido a uma lógica que se concretiza no cenário educacional com o crescimento das instituições privadas de ensino superior, as competências, a autonomia. Assim sendo, o sentido de ser professor passa por uma reconfiguração no que diz respeito tanto às práticas cotidianas, profissionais, como à representação do significado de “produção”, que se afasta do “imaginário acadêmico” para ser permeado por ideais competitivos capitalistas.

Esses ideais acabam supervalorizando o conhecimento advindo da prática de mercado, em detrimento do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, há de se considerar a existência de uma demanda reprimida de alunos, que viram, mediante a proliferação das instituições acadêmicas privadas, uma porta de entrada para sua formação superior (ANDRÉ, 2001), e um aumento do quadro de alunos potenciais

(subentenda-se clientes, na visão capitalista). Por outro lado, observa-se a flexibilização do MEC através de leis e decretos para fomento da rede privada de ensino superior e, em decorrência, para a necessidade de se encontrarem profissionais para atuar no âmbito acadêmico.

Chauí (2003) aponta que tal flexibilização também foi sentida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a redução do tempo de duração dos mestrados e doutorados, e, a partir da segunda metade da década de 1990, de modo mais evidente, com o incremento dos mestrados profissionais. Tal cenário foi corroborado no relatório elaborado pela CAPES, em dezembro de 2010, quando foi formulado o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, o qual apresentava, entre outros estudos, a evolução dos cursos oferecidos em território nacional nos últimos trinta anos.

Nos anos de 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3% no número dos cursos de mestrado e de 685,6% nos de doutorado. De 2004 a 2009, o cenário referente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresentava 35,9% em relação ao mestrado e 34,4% em relação ao doutorado. Os cursos de mestrado profissional, no mesmo período, tiveram um aumento de 104,2%, com concentração maior nas instituições privadas (44,4%). Nas instituições federais totalizaram 39,9%. Estas, somadas às demais instituições públicas (estaduais e municipais), perfaziam um total de 55,6% dos cursos oferecidos (BRASIL, 2010).

Os percentuais relativos aos cursos de doutorado, segundo a dependência administrativa, apontavam que as instituições federais lideravam, com 57,2%, seguidas das estaduais, com 30,5%, enquanto as particulares representavam apenas 12,1% do total oferecido no País.

O documento também trazia informações sobre o número de alunos titulados nos mestrados acadêmicos e profissionais. Os resultados apontavam que, em 1987, o número de titulados na primeira categoria era de 3.665, passando para 35.698 no ano de 2009. Já na segunda categoria, o número de titulados era de 56, em 1999, passando para 3.102 em 2009, o que corresponde a um aumento de 5.000% de titulados nos mestrados profissionais.

Portanto, podemos inferir que os profissionais estão buscando, por meios dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, investir em formação continuada, o que nos leva a apostar em um aumento do número de produções acadêmicas. Mas não podemos deixar de ressaltar que o crescimento mais expressivo está concentrado na categoria dos mestrados profissionais, que se caracterizam essencialmente como um curso com ênfase em princípios como o da aplicabilidade técnica e da flexibilidade operacional. Diante disso, consideramos que a formação deve visar à exposição dos alunos aos processos de utilização aplicada dos conhecimentos e ao exercício de inovação, com a valorização da experiência profissional, *além de contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas e organizações públicas e privadas* (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A partir de então, configurou-se, conforme apontado acima, uma proliferação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente nas instituições privadas, que passaram a contratar profissionais sem experiência em sua trajetória acadêmica¹⁷, mas com a titulação que os forjava como profissionais por meio de um conjunto de valoração institucional (foco no mercado de trabalho, preparação dos alunos para esse mercado) necessário para a concepção e propagação das estratégias de expansão e reconhecimento das IESs privadas.

Lidar com as estratégias¹⁸ próprias de um poder capitalista respaldado por uma necessidade mercadológica pode levar o professor a ter que assumir responsabilidades e compromissos com o mercado, que o afastam de uma ação reflexiva sobre seu papel e de sua formação continuada, colocando-o em um não-lugar onde sua identidade profissional, individual e coletiva sofre alterações e/ou mutações, voltando-se prioritariamente aos interesses do capital (CARVALHO, 2005).

Há que se alterar esse quadro, visto que a lógica mercantilista deve ser substituída por outra perspectiva de produção de modos de aprenderensinar associados a princípios formativos, que reconheçam na tríade ensino/pesquisa/extensão a

¹⁷ Trajetória acadêmica, conforme utilizado nesse parágrafo, está-se referindo à dedicação à pesquisa, ou seja, à atuação como pesquisador.

¹⁸ O termo estratégia, utilizado neste parágrafo, é o apresentado por Oliveira no livro *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* (2008, p. 56), em que a autora explica o significado desse mesmo termo construído por Certeau.

expressão de um desejo de formar professores como pesquisadores, que fertilizem o coletivo universitário e a comunidade na qual se inserem de modo local e global.

Tal realidade está cada vez mais ameaçada pelo fato de a tríade que reverbera no interior das universidades advindas do modelo de modernização ser a do conhecimento/informação/capital. A ideia de uma sociedade do conhecimento reconfigura, de forma substancial, o exercício da pesquisa nas comunidades acadêmicas. Nesse sentido, Eizirik salienta:

Com o grande desenvolvimento tecnológico, ocorrem mudanças que afetam as formas do saber. O saber é uma força de produção; a informação se compra e se vende. É uma nova legitimação do saber, ligada mais à rentabilidade e à eficiência do que à verdade. É uma nova forma de poder (EIZIRIK, 2005, p. 33).

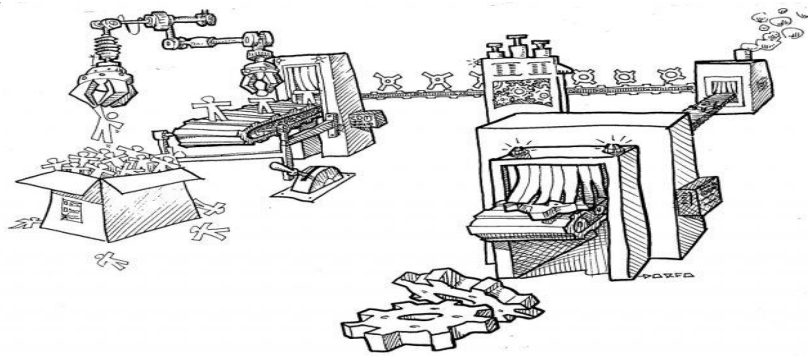
Hoje, a acumulação produtiva não se encontra nos pátios das fábricas, na confecção de produtos, mas, sim, na capacidade de gerar e de manter o conhecimento e a informação, esta última catapultada a um *status* e importância maior que a primeira, pois a posse da informação é fundamental para a acumulação de riquezas, assim como o ouro e a prata o foram para o mercantilismo, a terra, para a fisiocracia, a divisão do trabalho, para o primeiro capitalismo. Diante disso, a sociedade do conhecimento mantém uma estreita dependência com a velocidade. Chauí assim se expressa a esse respeito:

Acentua a redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto de essa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica. Fala-se numa *explosão do conhecimento*, quantitativa e qualitativa, tanto no interior das disciplinas clássicas como com a criação de disciplinas novas e novas áreas de conhecimento (CHAUI, 2003, p. 9).

Tal dependência, portanto, reconfigura a pesquisa a uma lógica de produção em massa, característica do modelo fordista. A manutenção do emprego, a concessão de maiores financiamentos, o crescimento na carreira passam ser avaliados pela quantidade de artigos e outras produções apresentadas em simpósios e congressos e/ou publicadas em periódicos classificados hierarquicamente por sua “abrangência e importância” na área do saber.

Essa prática acaba levando o pesquisador a decidir sobre quando e como divulgar sua produção muito mais pela pontuação que o evento ou a publicação vão gerar para seu *Currículo Lattes* do que pelo fortalecimento de novas redes compartilhadas que podem manter acesa em nossas práticas a verdadeira vocação acadêmica: a *autonomia e a liberdade*.

Diante disso, é necessário encarar que a febre do consumismo moderno já atingiu as esferas da educação em vários níveis; o ensino tem sido consumido mundialmente em larga escala. Escolher o local, os métodos, a forma de avaliação, a estrutura física, pedagógica e docente, entre outras coisas, torna mais atraente o ato de consumir ensino. E é nessa realidade que percebemos o surgimento de uma nova configuração do trabalho docente ante uma lógica de consumo da educação.



Mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas, vendidas, compradas, opulência [...] se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar a novas.

Ítalo Calvino.¹⁹

Instituições privadas que mercantilizam o ensino transformam a educação em serviço e procuram satisfazer os desejos da sua clientela/alunado. São também cada vez mais procuradas pela sociedade dos novos tempos.

Nesse sentido, percebe-se o deslocamento do papel do professor para o de consultor/facilitador, que busca, mediante uma literatura de autoajuda, ensinar os caminhos mais fáceis para se obter o sucesso. Como este último se torna cada vez

¹⁹ Foi um dos mais importantes escritores italianos do século XX.

mais efêmero e volátil, o caminho de hoje não servirá mais para o de amanhã. Mas o importante é sentir que fazemos parte dessa engrenagem, desse sistema em constante de-formação.

Vejamos os discursos produzidos nos encontros com os docentes quando essa questão foi trazida especificamente em relação ao Curso de Administração:

Pode ser que eu esteja errado, mas o que sinto é que, quando o aluno se matricula no curso de Administração, ele já tem como pressuposto que o objetivo dele é ganhar dinheiro... é fazer funcionar essa máquina do sistema, que ele não vai funcionar pelo sistema, ele quer funcionar para ele mesmo. Mas funcionando para ele mesmo, ele está funcionando para o sistema, e o sistema agradece (Professor B).

Eu acho que essa percepção vai-se refinando ao longo do curso. Quando você escolhe o Curso de Administração, você tem algumas ideias já prontas, já formuladas. O que percebo é que o aluno que escolhe o curso de Administração, de certa maneira, ele quer funcionar dentro do sistema, ele quer ter seu lugar dentro do sistema. Assim como em outros cursos, na Administração mais especificamente. Nesse caso, o questionamento só tem a função apenas de melhorar o sistema (Professor J).

Vence a universidade que atende a essa nova demanda de consumo de educação, que não desafia o aluno à prática da reflexão, que não lhe dá o direito de elaborar seus problemas, suas indagações, mas, sim, que lhe ofereça um ensino que lhe traga soluções e respostas a serem aplicadas a diversas situações de vida pessoal e profissional.

Essa dinâmica acaba sendo legitimada pela própria postura do MEC que, ao instituir critérios de avaliação, como o ENADE, reconfiguram toda uma prática docente que passa ser avaliada pelos resultados que o curso obtém. Diante disso, a prática docente fica submetida e subjugada a uma realidade que cala, que emudece, que despotencializa a educação.

Além disso, a preocupação com a qualidade do ensino “prestado” surge de maneira enfática apenas quando as instituições pretendem alçar novas instâncias, transformando suas faculdades em institutos de ensino superior e, assim sucessivamente, chegando ao patamar de universidade. Aqui

temos a manifestação da racionalidade instrumental, na qual a preocupação com qualidade é apenas um meio para se atingir um fim. Desse modo, ao propagar um ensino que prima pela qualidade, a instituição de ensino superior poderia consolidar sua imagem junto ao público (PETINELLI-SOUZA; BARROS, 2010, p. 376).

O interessante é que muitos docentes percebem que esse movimento econômico/educacional os leva para um caminho que legitima, que naturaliza a sua perda de autoria da sua própria prática. Tal constatação fica clara na fala a seguir:

Por exemplo, eu ministro aulas em curso onde eu dava alguns textos de sociologia variados, à minha escolha, que eu acho interessante para formar a percepção do aluno em relação ao sistema que a gente vive. Só que esse curso foi mal avaliado nos últimos anos pela prova do ENADE. Eles tiveram que mudar tudo, eles deram para a gente o que devíamos usar na bibliografia, e, aí, dentro do que foi dado, você escolhe algumas coisas que você vai aplicar; e até assim eu tentei manter minha individualidade, meu direito de autoria sobre minha aula, porque, mesmo estando cerceado por uma bibliografia predeterminada, eu busco apresentar aos meus alunos aquilo que eu acredito que vai expandir sua percepção daquilo que está sendo estudado. Então, até aquilo que está formatado, eu busco outros caminhos, ou outras opções que permitam manter minha individualidade na prática docente. Claro que nos cursos que tiveram boa avaliação no ENADE, minha liberdade é muito mais expressiva (Professor F).

As vantagens de estudar nessa ou naquela IES, dependendo da forma de ingresso, da avaliação, do índice de reprovação, entre outros, é que determinam a escolha do aluno/cliente. A possibilidade de mudar de IES a cada dificuldade encontrada faz do cliente/aluno o “rei” da situação.

Em julho de 2010, o jornal O Globo publicou um artigo escrito por Leonardo Cazes intitulado *Carrasco ou mamata? Universitários criam site para estudantes classificarem seus professores*. Nesse artigo, o jornalista descreve como universitários de instituições públicas e privadas criaram um *site*, com o objetivo de difundir para os futuros alunos da disciplina o grau de rigor das avaliações realizadas pelos docentes. Na entrevista, os criadores do *site* pontuaram:

A ideia veio do “Rate my professor”, mas deixamos o site com uma cara carioca, mais simples e cheio de bossa. Pedir para dar estrelinhas ou notas

ficaria meio quadrado, parecendo coisa do século passado. Então preferimos ser objetivos e perguntar o que todo mundo quer saber: vai ser mole ou difícil? – Explica Dahis (CAZES, 2011, p. 21).

Mediante o consumo, o capitalismo pode criar e recriar desejos, mostrando a necessidade de aquisição de produtos sempre mais modernos, embora, na maioria dos casos, desnecessários. Bauman (2010) levanta a importância da evolução das novas tecnologias nesse comportamento de consumo exacerbado e perecível, característico da modernidade líquida, que leva aos jovens a crença de que sua permanência em uma ideia, em um pensamento, em um conhecimento, em uma relação com o outro pode durar o tempo que o dedo indicador leva para ligar ou desligar o computador. A sociedade de consumo sofre com o excesso da perda de tempo. A próxima onda pode ser melhor que a anterior, não importando aonde ela vai levá-la. Portanto, consumir para existir passa a ser um mantra de uma era em que tudo é fluido e efêmero.

O consumo é um processo social profundamente elusivo e ambíguo. Elusivo porque, embora seja um pré-requisito para a reprodução física e social de qualquer sociedade humana, só se torna conhecimento de sua existência quando é classificado pelos padrões ocidentais como supérfluo, ostentatório [...] é ambíguo porque [...] significados positivos e negativos entrelaçam-se em nossa forma cotidiana de falar sobre como nos apropriamos, utilizamos e usufruímos do universo a nossa volta (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p. 21).

Esse novo capitalismo vai-se fortalecendo devido às diversas interfaces que lhe vão garantindo uma flexibilidade, uma fluidez, que propicia a instauração do consumo, que percebe na desterritorialização do capitalismo entradas para disseminar bens e serviços, que produz o que deve ser desejado pelo indivíduo. Vejamos a fala abaixo:

Tenho a impressão de que, às vezes, encontro-me em um grande self service, em que as pessoas se servem daquilo que desejam ou lhes apetece. Cabe ao dono do empreendimento ter uma variedade de produtos que atendam as demandas de seus clientes. Será que existe muita diferença entre o negócio de restaurante e do ensino superior privado? (Professor C).

Diante disso, a sociedade de consumo vem preencher uma lacuna que vai além da satisfação de necessidades materiais. Segundo Deleuze (2000), o consumo pode ser entendido pela lógica do *marketing*, que, muito mais do que simplesmente

reproduzir uma realidade, vai criá-la. A fala do professor acima retrata o quanto as necessidades dos alunos se tornam fundamentais como uma estratégia mercadológica.

Tavares Junior (2007) pontua que, independente das diversas interpretações ou abordagens dadas ao consumo no campo da Psicologia, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Administração, entre outros, é de suma importância percebê-lo e considerá-lo como um acontecimento de um tipo de capitalismo rizomático, que exerce seu poder mercantilizando o desejo.

Bauman (2001) afirma que o novo capitalismo vive de valorizar o consumo. Este, por sua vez, pode despertar situações paradoxais como oportunidades de desejo, gerando ameaças de desestruturação. Realizando desejos, as pessoas tendem a ter bons sentimentos. Caso contrário, os sentimentos serão de fracasso e pequenez. A sociedade de consumo é a sociedade do descartável. Nessa avidez por consumo, desejo e realização são inseparáveis (EIZIRIK, 2005).

A busca por satisfação pelo consumo é uma doença que assola a humanidade moderna. Problemas pessoais, profissionais e emocionais são motivos para gerar consumo. Consumindo, as pessoas imaginam encontrar solução para suas mazelas. O novo capitalismo aproveita-se desse tipo de fraqueza humana para instalar seu domínio.

Sennett (1999) alerta para a inexistência do longo prazo no capitalismo flexível. Todas as relações são frívolas, supérfluas, rápidas demais para permitir a criação de vínculos, de laços de confiança.

O novo capitalismo prega uma falsa ideia de libertação, que é questionada por Bauman (2001). Seria ela benção ou maldição? Argumenta que muitos não querem ou têm medo de assumir os riscos e responsabilidades que a liberdade traz. Ser livre, portanto, é ser deixado com seus próprios recursos para suprir suas necessidades. Ser livre, lembra o autor, não é garantia de felicidade.

Vivendo assim, a sociedade evita a anomia (ausência ou falta de clareza das normas), que pode incapacitar as pessoas de viverem sua rotina. Sennett (1999), comparando as visões de Adam Smith e Diderot sobre o assunto, comenta: “a rotina

pode apequenar, mas proteger”. Smith acreditava ser a rotina degradante, enquanto Diderot defendia que a rotina podia construir uma história de vida, dar sentido a uma existência.

Levinas (apud BAUMAN, 1998, p. 75) lembra que “[...] o destino de uma sociedade justa é permanecer eternamente insatisfeita com o nível de justiça alcançado”. Assim, a justiça tão almejada pela sociedade torna-se um objetivo inalcançável. Mathiesen (apud BAUMAN, 2001) alerta que a sociedade, ante as exigências do novo capitalismo, vem mudando do estilo panóptico de controle, em que muitos são vigiados por apenas um, para o sinóptico, em que poucas pessoas são vigiadas por muitos. Nesse caso, a obediência às normas tende a ser conseguida pela sedução, ao invés de sê-lo pela coerção, usando o disfarce da livre escolha no lugar da força. Na sociedade sinóptica, tanto os ricos quanto os pobres são atacados pela sedução. Quanto maior o risco de sucumbir à sedução, mais irresistível o desejo de experimentar novas tentações.

A situação tende a agravar-se, uma vez que não há indícios de que o abismo que separa a sociedade em pobres, de um lado, e ricos, do outro, seja diminuído, revertido ou detido. Ao contrário, aumenta a cada dia a possibilidade de os pobres se tornarem cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos (BAUMAN, 1998).

Bauman (2001) pondera que, na sociedade de consumo, o trabalho mudou de caráter. Tornou-se mais formado que formador, mais resultado de oportunidades que de planejamento; perdeu sua centralidade e sua constituição ética tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Não tem foco no bem que pode fazer à humanidade. Procura satisfazer o consumidor, e não o trabalhador que o realiza.

Nesse sentido, Barbosa e Campbell (2006) alertam para o fato de o valor do trabalho ser moralmente superior ao do consumo. O trabalho está ligado a criatividade e identidade, enquanto o consumo é sinônimo de alienação, individualidade e desagregação.

O novo capitalismo encontrou uma forma de distanciar-se de sua dependência do trabalhador. Chegou à conclusão de que trabalhar focado no consumo é mais rentável do que centrar-se na colaboração. Usando a colaboração, o capital apropria-se dos saberes do trabalhador e desfruta disso por algum tempo. A

cooperação/colaboração transforma o esforço coletivo em algo positivo. O consumo, ao contrário, dispensa a colaboração. É atividade solitária, que não necessita dos laços humanos (BAUMAN, 2001).

Barbosa e Campbell (2006) apontam duas razões principais para o consumismo que assola a humanidade moderna: o processo de querer/desejar e a característica individualista do consumo. Para esses autores, o fato de alguém desejar algo para satisfazer as suas necessidades e, ainda melhor, não depender de ninguém para realizar o ato de consumir explica o consumismo moderno.

Bauman (2001) reforça essa ideia, ao afirmar que os centros de consumo passam a falsa sensação de igualdade e segurança. Todos supõem que têm ali os mesmos propósitos e motivos.

Para esse autor (2010), a economia centrada no consumidor caracteriza-se pelo excesso de ofertas e pelo rápido envelhecimento do que oferece, transformando-se em uma economia do desperdício. O estilo consumista dessa economia é baseado na obsolescência hoje do que foi ofertado ontem. Nesse tipo de economia, a solidez das coisas ou dos laços humanos ou qualquer tipo de fidelidade ou compromisso de longo prazo são uma ameaça, algo repulsivo e apavorante. Essa constatação pode ser estendida ao cenário educacional, como podemos ver nas falas abaixo:

Quantas vezes nós já ouvimos de nossos alunos que preferem fazer ou já fizeram disciplinas equivalentes em outros cursos, por serem mais fáceis ou terem uma carga horária menor do que a ministrada no Curso de Administração?! Quantas vezes nossos alunos colocam, de forma até meio desafiadora, que, se não conseguirem passar, mudarão de Instituição? (Professor O).

O que o professor (O) levantou é muito importante. Sinto que é a lei do menor esforço. Eu já cheguei a ouvir de um aluno, recentemente contratado de uma multinacional, que não ia permanecer na Instituição porque nós, docentes, cobrávamos muito, e que tínhamos que ser menos rigorosos, uma vez que, por ele trabalhar muito, não tinha tempo para acompanhar o que lhe era solicitado. Ainda segundo esse aluno, se ele não trabalhar, não tem dinheiro para pagar a faculdade (Professor P).

É impressionante como alguns de nossos alunos (não quero generalizar) querem tudo fácil. Será que eles pensam que até a educação, que muitos custeiam com seus próprios salários, deve ser tão efêmera? Como chegamos a esse ponto? (Professor H).

Se analisarmos a fala desses professores, vamos concordar com Bauman (2010), quando afirma que Karl Max insistia em que os homens constroem suas histórias com base em suas condições, não em suas escolhas. Assim, as probabilidades das escolhas humanas são manipuladas. A maioria tende a escolher as alternativas que sejam menos custosas, menos penosas, mais fáceis. É assim que se torna maioria.

Atender as necessidades de uma nova economia tem conduzido as organizações a trabalhar cortando custos e maximizando a produtividade. Como consequência quase imediata, há demissões em massa, que causam para aqueles que permanecem na empresa acúmulo de trabalho e extensas jornadas laborais. Essa lógica capitalista vem provocando mudanças no mundo do trabalho, possibilitando o desdobramento de diversos tipos de trabalhador. A fim de se manter presente na vida social, o capitalismo necessita de constante metamorfose, que garanta a sua sobrevivência. Bauman (2010) pontua o caráter parasitário desse sistema, que sempre vai buscar novas formas de existência no sistema social. As características desse novo capitalismo²⁰ são o curto prazo nas relações e o estímulo ao consumo exacerbado.

Na área da educação no ensino superior, tais movimentos podem ser percebidos na ênfase que as instituições de ensino, notadamente as particulares, dispensam para se adequar às demandas ditadas por uma nova constituição de docentes, massacrados por uma produtividade que se efetiva naquilo que consigam produzir, seja na forma de pesquisas e publicações, seja na de orientação de alunos, aulas, entre outros.

Chauí (2003) traz à luz considerações sobre essa nova forma de se praticar a docência, que busca por meio de manuais de fácil entendimento disseminar conhecimentos superficiais que promovam a compreensão pelos alunos. A autora ressalta que essa docência, como reprodutora, garante uma seleção de professores

²⁰ Termo cunhado por Richard Sennett (2006) no livro *A cultura de um novo capitalismo*.

que se submetem à precarização dos contratos de trabalho, que impõem um aumento de horas-aula, de orientação de alunos, de produção acadêmica, a fim de justificar o custo-benefício. É a partir dessa e com essa efemeridade que os trabalhos de caráter temporário passam a prevalecer nas IESs.

Diante disso, a precarização ronda a prática docente, que fica exposta a extensas jornadas de trabalho, a uma carga horária pesada, impelindo muitas vezes os docentes a assumir outras atividades acadêmicas e administrativas, a fim de completar a carga horária mínima estabelecida pela Instituição.

Em termos de regime de trabalho, a categoria pública alcança, em 2010, o correspondente a 80,2% de contratos em período integral, a partir de crescente elevação desde 2001. Por outro lado, a categoria privada conta, ainda em 2010, predominantemente com horistas (48,0%), apesar do aumento da participação percentual dos regimes integral e parcial de 2001 a 2010 (BRASIL, 2010, p. 53).

Tal subjugação justifica-se para atender a uma necessidade de sobrevivência, e ainda que muitos estejam cientes do papel importante que a educação tem na formação de uma sociedade mais digna e justa, colocam esse ponto de vista em segundo plano diante da possibilidade de perderem seus empregos, caso o número de alunos diminua ou as reclamações sobre o trabalho que desempenham se amontoem nas instâncias superiores da Instituição. A prioridade, infelizmente, não é mais o ensino de qualidade, mas a quantidade dos alunos que entram nas IESs, aumentando a receita das instituições a cada novo período letivo. Essa realidade pode ser percebida na fala abaixo:

Eu tenho total consciência de que sou um produto de um mercado de ensino. Não deveria ser desta forma, eu sei! Mas eu sou; às vezes, fico pensando se não estou aceitando isso com muita naturalidade. Afinal, sai ano, entra ano e eu me vejo sempre correndo atrás de carga horária, negociando com coordenadores para aumentar minhas aulas no curso, sem falar nos e-mails que já enviei de forma indiscriminada pedindo aula (Professor R).

Toda vez que começa um período, eu nunca sei se vou conseguir fechar a carga horária mínima. É comum alguns cursos não terem o número mínimo exigido pela instituição para abrir uma turma, ou seja, o que prevalece é o custo-benefício (Professor G).



Em *A ciência como vocação*, publicado em 1918, Weber tece a seguinte consideração sobre a permanência do professor nas universidades, utilizando como base uma comparação entre as instituições dos Estados Unidos e as da Alemanha.

De qualquer modo, ele começa com uma posição aparentemente segura, pois recebe um salário fixo. A regra, porém, tal como acontece com os nossos assistentes, é ele poder ser despedido, e deve contar com isso de forma impiedosa se não corresponder às expectativas. Consistem essas em ele ser capaz de “encher a sala”. Eis algo que não acontece a um Privatdozent²¹ alemão. Uma vez nomeado, já não pode ser destituído (WEBER, 1999, p. 2).

Essa absorção esmagadora de tempo de trabalho apresentada leva, como consequência, à impossibilidade de se planejar adequadamente as aulas, pesquisar novas fontes, aplicar e corrigir exercícios, preparar provas mais elaboradas e dar atenção às necessidades específicas dos discentes, que se amontoam em grande número nos reduzidos espaços das salas de aula. Também não há tempo para elaborar aulas mais criativas, tampouco pesquisas que incentivem o pensamento

²¹ É um título universitário próprio das universidades de língua alemã.

analítico, crítico e reflexivo tão necessário às demandas do mundo moderno. Os discentes, por sua vez, acabam naturalizando um tipo de ensino com base em soluções prontas e receitas decisórias que, via de regra, não funcionam em situações específicas.

Sobre esse panorama de curto prazo tão enfatizado no novo capitalismo, Bauman (2010, p. 112) adverte:

Como pode alguém investir numa realização de vida inteira, se hoje os valores são obrigados a se desvalorizar e, amanhã, a se dilatar? Como pode alguém se preparar para a vocação da vida, se habilidades laboriosamente adquiridas se tornam dívidas um dia depois de se tornarem bens? Quando profissões e empregos desaparecem sem deixar notícia e as especialidades de ontem são antolhos de hoje?

2.3 OS ENTRELUGARES DO SER PROFESSOR

Algumas coisas colocadas de uma maneira organizada e caótica ao mesmo tempo, talvez nessa organização, talvez nessa disposição, nesse conjunto de brechas, nesse conjunto de espaço entre os fragmentos que um corredor de livros e revistas pode nos indicar como uma potencialidade. [...] No fragmento do espaço entre (ANTONIO CARLOS AMORIM).

Como pensar o lócus universitário, a prática docente, tendo como elemento central o sujeitoprofessor que o habita, o produz e o simboliza. Pensar nos entrelugares constituídos pelos docentes é necessariamente pensar no lugar e no não-lugar do docente na instituição de ensino privado. Observemos a percepção sobre os entrelugares do professor na fala abaixo:

Um professor que gosta de muitas respostas e muitas definições não serve para ser professor. Estamos sempre em busca, em estado de alerta. Acho que, quando perdemos isso, saímos dos nossos entrelugares, como você falou, e entramos nos lugares criados, valorizados e legitimados da e pela instituição. Mas o que me preocupa é que nossos alunos querem esta constituição de ser professor: aquele que é um cardápio de respostas (Professora A).

Esse lugar que territorializa, que busca conectar aqueles que nele vivem para lhes dar um sentido, um porquê, uma forma, uma imagem, mantém-se muito mais pela solidão que provoca naqueles que o habitam. É como estar em contato com o outro, sem de fato estar com ninguém.

Diante disso, esse lugar tão privilegiado e aclamado pelas Instituições, que orquestram ritmos para dar compassos a essa solidão, são também não-lugares, ou seja, espaços de passagem incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade, a qualquer tipo de conexão. No espaço universitário, esse não-lugar pode ser reconhecido na própria política de contratação, que privilegia mais a dedicação parcial e o horista, fazendo da permanência do docente nesse espaço apenas uma passagem, já que ele só fica na instituição durante o período de suas aulas.

A política de formação continuada também se traduz como um não-lugar do docente, já que é posta em prática muito mais para atender demandas mercadológicas, que garantam a competitividade no “mercado educacional”. Os professores acabam ocupando um não-lugar “[...] marcado pela individualização das referências, assim como pela compressão espaço temporal (CARVALHO, 2005, p. 99)”. Vejamos um diálogo sobre esses movimentos, que se deu nos encontros com os docentes.

Fica muito difícil pensar isso. Eu vivo correndo de um prédio para outro, de um curso para outro... tem dias que ministro aulas de manhã e à noite em três cursos, conseqüentemente, com três coordenações diferentes, com três línguas e linguagens absolutamente distintas em relação aos discentes e às normas da instituição... Eu corro tanto dentro do mesmo espaço que nem consigo enxergar qual é o meu lugar (Professor L).

Às vezes, sinto falta de ter mais tempo para conversar, para fazer trocas com meus colegas, com os meus pares, se bem que é complicado falar em pares, porque cada um aqui faz suas trocas muito mais por suas necessidades individuais. Quando me perguntam qual a minha profissão, eu prefiro responder que sou administrador; eu consigo me reconhecer mais nessa profissão, mas, como professor, eu não sei... É bem diferente do que eu esperava que fosse. Não consigo sentir-me fazendo parte de um projeto pedagógico, de um projeto de pesquisa, de uma universidade, pelo menos da

universidade que idealizo como um espaço de troca. Então! Sou mais um administrador que ministra aulas (Professor P).

Esses fatores fragilizam as referências coletivas, gerando um individualismo exacerbado, que se caracteriza por não ser relacional. O lócus da universidade passa a ser configurado como um lugar transitório, de passagem; o compromisso dura o tempo de uma aula.

É tarde, é tarde até que arde... Ai, ai, meu Deus, alô, adeus, é tarde, tarde, é tarde. Não, não, não, eu tenho pressa, pressa... Ai, ai, meu Deus, alô, adeus, é tarde, é tarde, é tarde.

Lewis Carroll.

Que outras composições e movimentos são constituídos em um espaçotempo da universidade dando sentido à prática docente, dando sentido ao ser professor, que escapam de uma prática maior²², institucionalizada, que “[...] estabelecem limites sobre o que é permitido pensar e têm efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 53)?

Bem! O que me move, como posso dizer o que é isso [...] o que me move é o mesmo prazer que move o vírus, já que não concordo com esse sistema. E tento virar um homem bomba nesse aspecto; eu não quero bater de frente com a lógica da Instituição e do Curso de Administração, mas acho que devem existir movimentos que mexam, que baguncem com essas padronizações, com essas verdades, ou pseudoverdades, não sei... Porque eu realmente acredito que é só a partir disso que ocorrem os movimentos, a mudança (professor H).

Eu vou me constituindo professor também por aqui, na instituição, não posso negar isso! As coisas aqui me afetam, às vezes bem mais do que eu desejaria que afetassem, mas é exatamente nessas imposições, nessas formas de nos “mutilar”, que eu encontro forças para perseverar, para manter a minha dignidade profissional. Como faço isso? No lugar onde posso praticar a docência com autonomia, na sala de aula... na aula do dia a dia (Professor O).

²² Deleuze e Guattari utilizam essa expressão com o termo maior designando aquilo que é legitimado, normatizado, normalizado, ou seja, aquilo que é estabelecido.

Essas falas pulsantes, de pura intensidade e intencionalidades, mostram que os entrelugares habitados e praticados pelos professores não são necessariamente lugares clandestinos ou arquitetônicos, mas, sim, lugares de encontros, pois é no encontro com a turma, com os movimentos ali produzidos que outros possíveis acontecem, tecendo outras composições, onde a conectividade é sentida nos olhares, nos risos, nos movimentos, na entrega, ou seja, no que se traduz em pura potencialidade.

Não se pretende aqui destituir os movimentos molares ou macropolíticos da prática docente, nem dizer que eles, por serem processos de modelização, perdem sua contribuição na produção dessa prática, ou que o macropolítico e o micropolítico devem ser compreendidos como categorizações. As narrativas no decorrer deste capítulo mostram-nos o que Deleuze e Guattari já pontuavam sobre a compreensão desses movimentos: “O molecular, como processo, pode nascer do macro. O molar pode se instaurar no micro” (ROLNIK; GUATTARI, 2010, p. 150).

No Capítulo III, retomamos o pensamento dos filósofos já citados – Deleuze e Guattari – e convidamos para se juntar a eles um filósofo que viveu no século XVII e que Deleuze, em particular, estudou para apresentar suas próprias ideias.

CAPÍTULO III

3 ESPINOSA, DELEUZE E A PESQUISA

Neste capítulo, buscamos apresentar algumas ideias e conceitos de dois filósofos que, durante todo o processo desta pesquisa, estiveram margeando nossos pensamentos, a nossa escrita. O que pensa Espinosa? O que pensa Deleuze? Em que ponto suas ideias influenciam esta pesquisa produzindo uma potência?

Espinosa permeia a obra de Deleuze, Deleuze permeia o entendimento da obra de Espinosa e ambos permeiam nossa escrita, ficando difícil distinguir onde começa a ideia de um e onde começa a ideia do outro. Criar limites, barreiras, linhas divisórias dessas obras nesta pesquisa é completamente impossível, por isso sentimos uma necessidade pujante de dedicar um capítulo a esses dois filósofos que, vivendo em séculos diferentes, falam ou se propõem falar de temas tão viscerais, como desejo, encontro, potência e paixões. Devemos ressaltar que este capítulo não tem a intenção nem a pretensão de discorrer profundamente sobre os temas acima citados, mas, sim, de trazer ao leitor, de forma cuidadosa, as linhas que atravessaram nossa trajetória de mestrandia com as quais dialogamos neste trabalho.

3.1 UM ENCONTRO COM ESPINOSA

Como uma bruma dourada, a ponte ilumina a janela. O manuscrito perseverante aguarda já carregado de imensidão. Alguém está criando um Deus no crepúsculo. Um homem inventa Deus. Ele é um judeu de olhos tristes e tez pálida. O tempo o carrega como o rio carrega a folha pela correnteza. Não importa. O encantado insiste e concebe um Deus em delicada geometria. Desde sua enfermidade, desde seu nascimento, ele seguiu construindo Deus com as palavras. O amor supremo foi garantido a ele. Um amor que não esperava ser retribuído.

Jorge Luís Borges²³

²³ Poeta e escritor argentino que, em seus últimos trabalhos, busca estabelecer um diálogo com o pensamento de Espinosa. O poema Espinosa está inserido em sua obra *A nova antologia pessoal*, publicada em 1983.

No livro *Ética*, sua obra mais primorosa e magistral, Espinosa (2007) defende a ideia de que a liberdade só é alcançada através do conhecimento, que o filósofo divide em três gêneros: a imaginação, a razão e a intuição intelectual.

A imaginação, como primeiro gênero do conhecimento, sempre nos mostra uma ideia inadequada, por se originar de forças ou coisas externas. Diante disso, nos aproximamos das coisas que nos parecem semelhantes e nos afastamos das que nos parecem diferentes. O nosso conhecimento é pautado em opiniões que postulamos como corretas, devido às semelhanças encontradas, portanto, dignas de nossa confiança até o momento em que outra ideia inadequada suplante a anterior. Não se trata de adjectivá-las como falsas ou verdadeiras, apenas são imperfeitas porque se formam a partir do modo como as forças externas nos afetam, sem que conheçamos as causas verdadeiras que as originaram, produziram (CHAUI, 2009).

A razão, como segundo gênero do conhecimento, afasta-nos da ideia de sermos apenas resultado de opiniões externas e permite-nos conhecer, ter consciência dessas forças externas. Para tanto se faz necessário identificar as relações entre o todo e suas partes, mas sem ainda poder atuar de forma criativa sobre elas (CASTRO, 2007).

A intuição intelectual, o terceiro gênero do conhecimento, possibilita-nos conhecer as coisas por suas causas e efeitos, isto é, “[...] as ideias das coisas enquanto essências singulares” (CHAUI, 2005 p. 36). Portanto, é nesse conhecimento que entendemos o homem como parte da Natureza, e não como algo que está fora.

Enquanto a imaginação é um defeito do nosso conhecimento, fazendo-nos acreditar em ideias inadequadas, a razão é a nossa conselheira, que recusa a ilusão e diferencia a ideia verdadeira de todas as outras ideias e/ou percepções. Mas é somente no terceiro gênero que o homem tem possibilidades de ir além do conhecimento do que é verdade na Natureza, e assim atravessar, transpor e produzir outros modos de vida, outras linhas, outros possíveis. Para Espinosa, só dessa forma o homem se torna livre.

Diz-se coisa livre o que existe unicamente pela necessidade da sua natureza²⁴ e por si só é determinada a agir: também necessária, ou antes, constrangida, a que é determinada por outro a existir e a operar de determinada maneira (ESPINOSA, apud FRAGOSO, 2007, p. 27).

Quando pensamos sob a ótica espinosista, necessário se faz compreender que a liberdade está diretamente ligada à ideia de causa. Só é livre aquele que pode agir por sua essência, sem sofrer nenhum tipo de constrangimento por isso. Nesse sentido, somente Deus consegue ser livre, pois age de acordo com a sua natureza, sem nenhum tipo de constrangimento, até porque tudo o que existe, existe em Deus, *Substância Absoluta*; portanto, liberdade é uma propriedade exclusiva de Deus (FRAGOSO, 2007).

Liberdade traduz-se como autodeterminação, ou como o agir por si só, e é a causa dessa ação. O constrangimento seria qualquer força que faça com que a ação tenha como causa uma determinação externa, ou seja, o ser é coagido ou constrangido a agir de conformidade com essa força.

De acordo com esse pensamento, o homem estaria constantemente em estado de servidão, já que, por ser constituído de forças externas, não conseguiria ser ativo em suas ações, ou seja, agir de acordo com suas forças internas, com sua natureza.

A servidão, para Espinosa, relaciona-se ao fato de o homem viver possuído pela ideia de impotência, de exterioridade, de ser prisioneiro de ilusões, de acreditar que a vontade de Deus é a que rege sua existência, como se tudo já estivesse determinado. “Servidão é a maneira de ser quando estamos literalmente possuídos pela exterioridade de contingente cujo nome a filosofia jamais cessou de pronunciar: a caprichosa fortuna²⁵” (CHAUI, 1993, p. 65). Pensar a servidão como uma forma de liberdade era o pensamento que Espinosa buscava contestar em sua obra. Para ele, a liberdade alcançada pelo homem só poderia ocorrer pelo caminho do entendimento das causas de como essa ilusão (servidão como forma de liberdade) afeta a potência de agir do homem. Chauí (2005) termina a primeira parte do seu livro *Espinosa: uma filosofia da liberdade* com as seguintes indagações:

²⁴ Natureza, com minúscula, tem o sentido de essência.

²⁵ “A fortuna designa a variabilidade dos eventos susceptíveis de nos parecer bons ou maus. [...] Se a lista dos bens da fortuna é clássica (saúde e segurança exterior), a fortuna não é qualquer coisa que seja preciso vencer”, conforme escreveu Jacqueline Lagrée (apud ROCHA, 2006 p. 80) sobre o conceito de fortuna, tal como aparece no Capítulo III *TTP*.

Que é Deus-Natureza de Espinosa senão nós mesmos quando descobrimos a força para pensar e agir livremente na companhia dos outros? Que é a filosofia espinosana senão o mais belo convite a perder o medo de viver em ato? (CHAUI, 2005, p. 75).

Essas indagações suscitam em nós pensar o que é potência e afeto para Espinosa? Por que essas dimensões se tornam fundamentais para compreendermos o pensamento desse filósofo?

Existir significa causar. *Não existe nada de cuja natureza não se siga algum efeito.* Existir significa ter potência, significa participar da potência divina pela expressão de graus diversos do dinamismo causal da Natureza. [...] A potência humana não transcende a Natureza, mas a exprime (MERÇON, 2009, p. 40-41, grifo nosso).

Esse pensamento de Espinosa mostra-nos que nossa vida é constituída de encontros de corpos. Para o filósofo, não há separação entre corpo e alma, muito menos a crença de que o corpo padece em relação à alma, ao contrário do pensamento predominante em sua época. Sua tese defende que corpo e alma fazem parte de um único ser, ou seja, são modos²⁶ de uma mesma substância.²⁷

Diante disso, podemos compreender o corpo e a mente por meios de suas potências, de suas ações, de sua capacidade de agir. Portanto, um corpo se distingue dos outros pelos seus movimentos, pelas suas intensidades, pela velocidade, pela lentidão. Ele é afetado de diversas maneiras por outros corpos exteriores, o que também acontece consigo mesmo como um todo, ou seja, como poder de afetar e de ser afetado.

Em um dos encontros, após terem assistido a fragmentos do filme *O espelho tem duas faces*, um dos professores iniciou a conversa com a seguinte narrativa:

O aluno percebe claramente o nosso entusiasmo e ele acaba contagiado por esse entusiasmo. Eu acho que é isso que me faz querer dar aula. Quando esse entusiasmo ocorre, a aula se torna prazerosa, falamos na mesma sintonia, eu percebo os movimentos corporais dos alunos. Inclina-se mais para a frente, param de ficar mexendo nos celulares, sentem-se mais

²⁶ O que é dependente, finito e sujeito a causas externas (MERÇON, 2009, p. 37).

²⁷ Aquilo que é autocasado, independente, infinito e eterno (MERÇON, 2009, p. 37).

à vontade para perguntar, para colocar suas questões. Eu também me sinto mais à vontade para essa troca. É importante que isto ocorra para que, juntos, possamos encontrar o compasso da aula (Professora I).

A experiência desse professor remete-nos ao pensamento de Espinosa, quando pontua que um corpo não pode ser definido pelo gênero ou pela espécie, mas, sim, por sua capacidade de afetar e ser afetado, ou seja, por tudo aquilo que pode, pelos afetos, tanto em ações como em paixões (DELEUZE; PARNET, 2004).

Portanto, a potência leva a existência aos seus limites extremos. A esse fenômeno Espinosa deu o nome de *conatus*, o esforço para perseverar no ser. Deleuze denomina essa força de *desejo* e completa sua ideia afirmando que este é determinado por afecções.

Onde a ação e as paixões apresentam características distintas, a primeira (ação) deriva da essência do homem de ser afetado; já a segunda (paixões) justifica-se por outros motivos e tem sua origem no exterior. “Um indivíduo é antes de tudo uma essência singular, isto é, um grau de potência” (DELEUZE, 2002, p. 33).

Toda paixão, alegre ou triste, tem como princípio preencher a nossa capacidade de sermos afetados quando nos deparamos ou nos encontramos com um corpo exterior, que não se compõe com o nosso. Nossa potência para agir fica diminuída. A essa paixão Espinosa deu o nome de tristeza. Mas, quando encontramos um corpo que se compõe com o nosso, cuja potência se soma à nossa, a essa paixão Espinosa deu o nome de alegria. A fala dos professores ajudam-nos a perceber como essas potências reverberam em nossa prática docente.

Tem dias, e olha que não são poucos, que começo a aula, e o único movimento que percebo dos alunos na sala é o entrar e sair, ou o dos dedos teclando no celular. A impressão que tenho é que eu não faço parte daquele contexto. Quando faço uma pergunta ou peço a opinião deles, eu consigo perceber bem o “efeito bóia”... tá todo mundo boiando... tá todo mundo em outro lugar que não é a sala (Professor G).

Uns dois semestres passados, eu tinha recebido a tarefa de ministrar outra disciplina no curso. Confesso que, no começo, fiquei bem assustada, já que a mesma fugia completamente

daquilo que ministrava até então. Mas, enquanto eu estava fazendo as pesquisas, lendo artigos, livros, minha percepção sobre alguns assuntos foram se modificando; às vezes eu concordava, outras vezes não, mas isso não importava porque a vontade que eu tinha de cada vez mais me aprofundar nos tópicos da matéria era tão grande que eu estou para dizer que aquelas foram as melhores aulas que já dei (Professor L).

Segundo o filósofo, paixões alegres potencializam-nos em nossa capacidade de agir, ao contrário das paixões tristes, que podem até levar-nos ao adoecimento. É dessas tristezas que o Estado precisa; é sobre elas que os poderes estabelecidos operam, garantindo que, pela diminuição da nossa capacidade de agir, nos façam seres mais dóceis, mais angustiados, atendendo a um plano de organização que mantém a soberania sobre esses corpos e as almas doentes, em constante transfusão de sentimentos de castração. Romper com isso não é fácil, pois implica o agenciamento de linhas de fugas que nos proporcionem uma desterritorialização, outros encontros, outras formas de organização, que aumentem nossa potência de agir, de ser afetados por alegrias e perseverar. Vejamos a fala abaixo e observemos como reflete o pensamento do filósofo sobre o desejo de perseverar:

Qual o problema que nós temos em educar? É incentivar o aluno a aprender, é tentar manter o interesse; e esse movimento está no encontro que temos com a turma. O desafio começa aí: Como fazer com que ele tenha essa vontade de participar daquilo que acontece na aula? Como fazer com que o que acontece na sala se torne uma alegria para o aluno, que ele veja aquilo com interesse, com vontade? Esse é o desafio que a gente tem que acabar nos forçando a sempre buscar formas de fazer com que a aula seja interessante e instigante (Professor M).

Em outro encontro com um grupo de docentes, o professor Q mostrou como a formalização, a educação maior, que formata, que condiciona e legitima um pensar hegemônico, se faz presente nos movimentos e nos discursos, especificamente quando a conversa versa sobre a produção acadêmica.

Em relação à publicação, já que meu colega tocou nesse assunto, eu acho que, devido a todas essas regras, a toda

essa educação maior²⁸... faz com que as publicações fiquem cada vez mais escassas. Na minha visão, não adianta fazer um artigo, por exemplo, revisitando Marx, primeiro porque acho complicado esse termo “revisitando”, segundo porque hoje as normas da ANPAD já têm definido o que interessa a eles publicar. Eu suma, se quero publicar, tenho que seguir isso. Quando levamos isso para a realidade da instituição privada, acho que o cenário fica mais comprometido, já que não há espaço e tempo para se dedicar minimamente à pesquisa e, conseqüentemente, à produção de artigos, e, quando conseguimos produzir, isso acontece no espaço que a gente cria, que a gente dá um jeito de escapar, porque não percebo uma política clara de incentivo à pesquisa. Esse incentivo abrange absolutamente tudo, desde condições financeiras até condições de produção (Professor Q).

Essa fala corrobora as reflexões de Merçon (2009), que nos apresenta algumas indagações referentes à educação. A autora aborda uma discussão sobre como os poderes educacionais, representados por diversos atores sociais, acabam sendo tradutores de uma moral que generaliza o bem e o mal, buscando dessa forma manter o bem comum, mesmo que para isso se desvinculem de uma liberdade política e sucumbam a potências maiores e contrárias, que desejam garantir outra funcionalidade à educação, cujos encontros por ela promovidos sejam mais cheios de afetos passivos, de modo que não possibilitem relações potencializadoras que expandam o exercício do nosso pensar.

Esse pensamento da autora leva-nos a indagar: Quais os movimentos das IESs no cenário educacional? Quais os encontros que potencializam? Como os corpos coletivos afetam essa relação e são afetados por ela? Merçon (2009) ressalta que nossa potência para agir e pensar deve ser favorecida pela educação. Assim, cabe a ela promover a ativação do nosso pensar.

Embora a educação nos possibilite encontros que potencializam nosso pensar, não podemos deixar de destacar o papel que também desempenha quando nesses mesmos encontros assume o poder de definir aquilo que é útil, ou aquilo que supostamente fomenta nosso pensar. Dessa forma, vai reproduzindo conceitos e pressupostos que somos forçados a incorporar (MERÇON, 2009).

²⁸ Termo utilizado no vídeo *Deleuze e a educação* organizado por Sílvia Gallo, que propõe uma discussão sobre educação, trazendo o pensamento de Kafka sobre uma literatura menor, vastamente trabalhada por Deleuze.

É nas linhas moleculares que o inesperado pode fazer-se presente, levando-nos a outros encontros, em que linhas de fuga compõem um plano de consistência. Portanto, a educação, ao mesmo tempo em que pode servir para atender a um plano de organização, que garanta um pensar hegemônico, também pode proporcionar encontros em que paixões alegres potencializem “um pensar e um agir” alternativos aos planos, formas e funções instituídos e polivalentes arbitrados (MERÇON, 2009, p. 126).

Diante disso, é esse pensar hegemônico, instituído por uma lógica capitalista, que norteia a atuação do ensino nas IESs privadas, que, mais do que um lócus de educação, são também um lócus mercadológico. Portanto, devem garantir com estratégias competitivas sua sobrevivência.

Refletir sobre formação continuada e prática docente nesse cenário é compreender como as relações com a educação e com o aluno produzem entrelinhas de fugas e, por pequenos acontecimentos, outros sentidos de ser professor.

3.2 A VIBRATIBILIDADE COM DELEUZE

Tudo é uma questão de linha, não há diferenças consideráveis entre a pintura, a música e a escrita. Estas atividades distinguem-se pelas suas substâncias, os seus códigos e suas territorialidades respectivas (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 93).

Segundo Deleuze e Parnet (2004), a vida é constituída por linhas de desejo que não atuam de forma independente e em momentos distintos; muito ao contrário, a todo momento somos atravessados por tais linhas, que se imbricam umas nas outras. Para facilitar a compreensão dessas linhas e sua amplitude, faz-se necessário apresentá-las separadamente.

A primeira linha é a da segmentaridade dura, que marca ou fixa territórios, existências bem delineadas, e nos organiza em estruturas representacionais que constroem papéis bem definidos e/ou esperados pelo sistema. Vejamos a fala abaixo sobre “domínio de turma”, um dos quesitos que fazem parte do instrumento

de avaliação de desempenho da instituição, e sobre como as regras e os papéis desempenhados pelos docentes e pelos alunos assumem uma importância para o reconhecimento na profissão.

Domínio de turma, para mim, é você conseguir controlar a turma. Isso não quer dizer que seja necessário o uso do autoritarismo, mas é necessário que os alunos percebam sua autoridade como professor; é você conduzir o aluno na aprendizagem (Professor L).

Em todo lugar existem regras. Em uma universidade isto não é diferente. Nossos alunos devem saber o que esperamos deles do mesmo modo que eles sabem o nosso papel. Somos e devemos ser reconhecidos dentro e fora do nosso local de trabalho pela nossa capacidade de cumprir este papel (Professor R).

Portanto, papéis como os do professor, do aluno, dos currículos, das políticas educacionais, do público e do privado são sedimentados por uma máquina binária que, antes de ser dualista, é dicotômica, na qual diversos tipos de dispositivos de poder fixam códigos e territórios que são sobrecodificados por uma máquina abstrata, produtora de rostidade, que serve para escrever um modo de domínio que expressa estratégias de poder e funciona como um sinalizador de normalidades. Deleuze (2004) pontua que todo sistema precisa de um rosto e que não existe nada menos pessoal do que um rosto.

Essa linha e as redes de conversões que permeiam a instituição em diversos espaçostempos tornam-se agenciamentos de uma máquina abstrata, que garante a homogeneização dos diferentes segmentos, garantindo a convertibilidade de um mesmo pensar, uma tradutibilidade que propicia os dispositivos de poder que caracterizam um plano de organização (DELEUZE; PARNET, 2004). Essa constatação é percebida no discurso destacado abaixo:

Acho que o afastamento que existe entre as empresas e as instituições de ensino superior, a meu ver, é um grande obstáculo que estamos vivenciando. Se houvesse um intercâmbio maior entre estas, algumas empresas poderiam apontar o que gostariam de um determinado tipo de escrita, de

publicação que pudesse estar ao encontro do que o mercado está querendo (Professor E).

Ao mesmo tempo em que somos formados por essa linha, também encontramos uma segunda linha, esta mais flexível, molecular. É nessa linha que ocorrem as quedas e os desvios que nos fazem desejar outras formas, outras conectividades com as práticas docentes. Mas é a terceira linha, a de fuga, a de ruptura, que nos impõe outros movimentos, outras velocidades que imprimem o processo de desterritorialização, em que a máquina de guerra não tem somente a função de fazer circular o sentido de transgredir, de romper os limites, de sair de um cercado, mas também a de exprimir toda uma ambivalência, que consiste em nos fazer explorar todas as linhas de desterritorialização (DELEUZE; PARNET, 2004), tal como nos apresenta a fala abaixo.

O meu prazer é poder mexer com esses cenários prontos e acabados que encontrei nas falas dos nossos alunos. Eu acredito que todo organismo que queira evoluir necessita de algo ou de um sentimento que coloque em xeque esta forma de evolução. Eu não me canso de perguntar o que acontece com o aluno que sai do segundo período questionando e chega ao quinto período passivo. Depois de tanto pensar, eu cheguei a uma conclusão muito peculiar: eu quero que esses alunos se percam na minha aula; eu não gostaria que eles se encontrassem, porque se encontrar nesse cenário é se padronizar, é acreditar que tudo pode acontecer na lógica da própria estrutura que consegue lidar com todas as variáveis, ou pelo menos, acha que consegue.

Para mim, não funciona desta forma; eu busco o envolvimento dos alunos pelos movimentos que estes apresentam durante a aula, produzindo algo que acontece dessa nossa relação. E, juntos, criamos uma paisagem intelectual para nós habitarmos (Professor B).

O estudo dessas linhas permite-nos compreender as modificações das relações de velocidade e lentidão que vão constituindo o docente em suas práticas. Com elas, portanto, cartografar tais movimentos torna-se fundamental para apreender “[...] como o molecular, como processo, nasce do/no macro, o molar pode se instaurar no micro” (ROLNIK, 2007, p. 150).

Para tentarmos entender quais os movimentos que se estabelecem na interseção da micropolítica com a macropolítica, faz-se necessário apresentar alguns conceitos que nos permitam perceber como essa inserção se agencia no campo educacional, particularmente na formação continuada e nas práticas docentes.

Rolnik e Guattari (2010, p. 150) apresentam como macropolítica a análise dos enunciados de formação do desejo no campo social, considerando como molar “[...] o nível de política de constituição das grandes identidades”, em que os equipamentos coletivos têm a função de teleguiar, de cifrar comportamentos, pensamentos e sistemas de valores para garantir a produção da subjetividade capitalística, que nos atravessa com a falácia da pseudopersonalização. Em um dos encontros com os professores, utilizamos como disparador da conversa fragmentos do filme *Filósofos e a educação*, em que Gallo faz uma correlação da obra *Kafka: para uma literatura menor*, de Deleuze e Guattari, com a educação menor e a educação maior.

No livro sobre Kafka eles focam nestas questões de maior e menor quando eles falam na existência de uma literatura maior que se faz no âmbito de uma língua estabelecida. [...] Também no campo da educação nós temos ações maiores, por exemplo, quando se fala de uma instituição do pedagógico, uma instituição dos atos pedagógicos que se constroem e se estabelecem (SILVIO GALLO).

Com base na colocação do autor, um professor expôs seu pensamento:

A educação maior nesses setores²⁹ não está dimensionada para o problema educação, por isso que a gente não tem espaços. A nossa produção é sentida e medida pela quantidade de aluno em sala, de pautas preenchidas e de cumprir os horários. É essa produção visível que é valorizada, mas aquela produção que não se pode acompanhar por não ser visível e controlável passa a ser desprezada (Professor F).

É como se estivéssemos aprisionados em um sistema de signos e significados em que a única possibilidade de lidar com a supressão de nossa identidade fosse pela oportunidade de personalizar aquilo que nos é imposto como certo e aceitável. Ou seja, mais do que a modelização do papel do docente em suas diversas conexões

²⁹ Setores, aqui, refere-se aos setores privados, às instituições privadas.

com a educação é a modelização do seu pensar, do desejo de se constituir como docente.

Concomitante a esses fluxos molares, encontramos fluxos moleculares que, dentro de uma relação rizomática, estabelecem outra velocidade e lentidão, num movimento de fuga em que processos de desterritorialização levam a outras paisagens, a outros agenciamentos de processos de singularização (ROLNIK; GUATTARI, 2010). Vejamos como a fala abaixo corrobora o pensamento dos autores acima citados.

Nossos alunos sofrem em busca de respostas; eles entram em sala para obter respostas. Isso talvez seja mais sentido no Curso de Administração por ter um viés mais pragmático, onde os caminhos para os acertos são predefinidos. [...] Eu adoro quando esta necessidade é explicitada, porque só assim eu posso propor a eles um novo modo de se discutir a Administração (Professor M).

Diante disso, outras relações são estabelecidas, em que o desejo, ou o que se deseja, vai constituindo outras conexões, outras capturas, outras revoluções moleculares que “[...] não se restringem às minorias, mas a todos os movimentos de indivíduos, grupos, etc., que questionam em sua dimensão da produção de subjetividade” (ROLNIK; GUATTARI, 2010, p. 162).

Não se trata de tentar mostrar quais desses modos sobressaem ou qual pode ser considerado potencialmente bom ou potencialmente mau, mas, antes de tudo, considerar que os problemas surgem sempre ao mesmo tempo, nos dois modos. Portanto, a análise micropolítica se situaria nessa intercessão, em que a questão a ser compreendida “[...] é a de como reproduzimos ou não esses modos de subjetivação dominante” (ROLNIK; GUATTARI, 2010, p. 155).

Segundo esses autores, não se trata de culpabilizar grupos ou sistemas; esse tipo de atitude expropriaria a nossa sensibilidade e nos levaria a um bloqueio dos processos de transformação do campo subjetivo, ou seja, o de estarmos abertos àquilo que esse processo nos possa trazer no que se refere a outras possibilidades, a outros campos. O professor de uma disciplina não contemplada como profissionalizante fez a esse respeito a seguinte colocação:

Eu sei que minha disciplina e minha proposta de trabalho estão mexendo com coisas ou verdades essenciais para essas pessoas. Então, independente do tipo de atitude, busco ter certa cautela... cautela acho que não exprime nem imprime o que quero dizer, [pausa] acho que o melhor verbo é cuidar; cuidado com o aluno, cuidado comigo, cuidado na elaboração da aula. Nosso aluno lida com as coisas de forma bem funcional, acho que Administração ensina isso: as funcionalidades das relações humanas econômicas (Professor J).

Esses campos propiciam-nos uma análise da formação do professor que vai mais além do que os antigos esquemas, que nos levavam a uma atrofia das experimentações, mas que, antes de tudo, nos possibilite perceber e traduzir pistas menos legíveis de movimentos considerados insignificantes e desprezíveis numa cultura hegemônica, que não abre espaço para a pluralidade (LINHARES, 2004).

Todas essas composições de discursos que permeiam o ambiente universitário reverberam em processos tanto de subjetivação como de singularização docente, nos quais capturas se processam, possibilitando a invenção de outros modos de se ser professor, por onde circulam outros desejos, outros balbucios, outros gaguejos (LINHARES, 2004).

3.3 OS OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA: DA SEPARAÇÃO À UNIFICAÇÃO COM A CIÊNCIA E O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Experiência... Quando procuramos o significado dessa palavra (não nos estamos referindo a sua potência, a sua força), encontramos o seguinte: *experiência é o mesmo que experimentar*. Então procuramos o significado de experimentar e observamos que diversos sentidos são dados ao termo: 1) verificar por meio da experiência; 2) ensaiar, provar, tentar; 3) ver se se pode conseguir; 4) sentir, ter; 5) receber, achar, passar.

Mas os sentidos conferidos a experiência remontam a Platão, para quem a experiência era considerada como um conhecimento inferior quando comparado ao conhecimento adquirido pela contemplação. Segundo esse filósofo, a experiência

nos daria a capacidade de acesso ao mundo material, imperfeito, que estaria sempre em constante mutação, pautado em opiniões que caracterizam uma visão particularista e fugaz. Portanto, a experiência sensível, subjetiva não pode ser considerada um caminho para o conhecimento verdadeiro; este, por sua vez, só é alcançado em um mundo imutável e perfeito de ideias, cujo acesso só poderia acontecer pela contemplação, e não pela experiência (GELAMO, 2006).

Aristóteles defendia que a experiência era um dos princípios da ciência. Ao contrário de Platão, acreditava que a experiência era necessária para que o conhecimento ocorresse, mas não podia ser o único meio pelo qual ele se constituísse porque a experiência é uma percepção singular, individual, e a ciência é uma percepção universal; por isso, a experiência é insuficiente para determinar um conhecimento científico. “Nesse sentido, a experiência significa a confirmação de juízos sobre a realidade dos meios de uma verificação sensível” (MEINERZ, 2008, p. 21).

Nessa linha de pensamento, podemos encontrar outros filósofos que fazem distinção entre experiência e ciência, corroborando a ideia de que a única forma de se conhecer a realidade é por meio da ciência. Leibniz pontuava que a experiência fornece somente ideias eventuais, contingenciais, mas a verdade eterna, sem questionamentos, sem outras interpretações, só poderia ser fornecida pela ciência. Descartes, por sua vez, afirmava que os sentidos enganam, e, como a experiência está ligada ao sensível, não pode ser tomada como fonte de uma verdade universal. Larrosa expõe:

Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou, ainda, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro, para a verdadeira ciência (LARROSA, 2004, p. 21-22).

Já a ciência moderna traz-nos outra dimensão para a experiência, esta não mais separada do conhecimento, da verdade, da razão; portanto, ciência e experiência referem-se a um único sujeito. Diante disso, estabelece-se um novo *status* para experiência, agora percebida como método, como experimento, como caminho cujo papel é o de provar, de instituir, de legitimar uma tese, uma ideia, um pressuposto (MEINERZ, 2008). O sujeito do experimento entende a experiência como prática,

como ação, como algo que deve ser testado, confrontado e, principalmente, comprovado. Esse sujeito não está aberto ao sensível porque

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências de um dia para o outro, ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, apud LARROSA, 2002, p. 25).

Essa citação trazida por Larrosa dá sentido ao tema que pretendemos discutir, pois pensar a experiência como uma prática, como uma ação, é no mínimo uma forma reducionista e pouco magistral da abrangência dessa expressão, que vem carregada de sensibilidade.

Diante disso, podemos entender a potência da experiência pela representação do jovem e do adulto³⁰: o primeiro é aquela pessoa que está encharcada de desejo de viver outros possíveis, que se lança em experiências sem amarras, em queda livre aos/nos acontecimentos, que, por não se sentir preso ou privado, é capaz de uma experiência carregada de sensibilidade; o segundo, por estar preso ao tédio e à monotonia de seus anos de compromisso, cala seu espírito da juventude e se mutila para outros possíveis, tornando-se incapaz de outra experiência carregada de sensibilidade (MEINERZ, 2008).

Conforme o exposto acima, a experiência passa a ser, portanto, abrir a capacidade do sensível, o que não é tão simples, pontual e fácil assim, e tendemos a dissimular/mascarar essa experiência para conseguir dar conta da linha segmentária. Somente quando somos afetados pelos acontecimentos que se dão no encontro, compreendemos como essa experiência altera, transforma e possibilita outras expressões que se desenham. É essa vibratibilidade do sentido que nos permite ser afetados por aquilo que nos toca. É um devir que já está anunciado na sensibilidade (ROLNIK, 2007). Vejamos a fala abaixo:

³⁰ Experiência do filisteu e do jovem adulto, citada por Meinerz em sua tese de doutorado.

Eu estou aqui ouvindo vocês falarem e fiquei pensando: o que te despertou para querer ser professor, para seguir essa profissão. Devo confessar que sempre me pergunto isso. Meu Deus! O que eu estou fazendo aqui? O que eu tô sentindo aqui? Qual o sentido disso aqui? E vocês vão achar que é brincadeira ou lugar comum o que eu vou dizer, mas eu tenho muita inveja dos meus alunos, porque, se eu estivesse no lugar deles, eu ia querer muito ter um professor como eu sou... (risos na sala; os outros participantes se entreolham). É verdade! Eu sei que nesse primeiro momento vocês devem estar pensando: “Mas que cara metido!”, mas não sou não, porque o que me fez desejar tanto essa profissão foi uma experiência que tive no meu segundo grau com um professor de História. Ele entrava em sala e apenas fazia um desenho no quadro: o mapa da Grécia, e dizia assim: “Quando eu e Deus fizemos a Grécia”... vocês imaginem os rostos na sala: uns riam, outros olhavam com cara de espanto e até de medo, mas o professor continuava como se nada percebesse e completava: “Nós colocamos muitos morros, muitas pedras, e falávamos para os gregos: “Vai, grego, vai para o mar; aqui não tem como você plantar, aqui o solo é difícil, você precisa ir por mar, precisa desenvolver sua indústria náutica, você precisa pescar...” E todo o momento o professor enfatizava: “Quando eu e Deus”...

Esse negócio de se transformar no objeto de ensino, ele como cocriador do que ele estava ensinando, de ser tão dele a matéria naquela hora, de se apropriar daquela história, de ser tão autoral, acabou me despertando uma vontade gigantesca de dar aula.

Sei que muitos colegas tiveram uma leitura bem diferente da minha, mas a minha leitura foi: “Eu sou tão misturado com aquilo que vim ensinar que eu posso me entregar com e para vocês”, e isso é como uma onda: ela bate na praia, mas volta para você, e aí bate mais fundo e volta para você, e esse movimento, ora em ritmos diferentes, é que nos constitui permanentemente. E é isso que faz com que eu me sinta professor: poder ser tanto aquilo ali que acontece na sala; e toda vez que entro em sala, ou que estou preparando um material, eu me pergunto: “Eu me apropriei do que vou ensinar hoje?” Ser professor começa com essa relação com o outro, que te instiga, que provoca, que te inspira (Professor N).

Essa narrativa remete-nos ao que Larrosa (2004) apresenta como significado de experiência: aquilo que nos acontece, que nos toca, que nos atravessa. É no processo da experiência que podemos descobrir outras sensações, que vão muito

além de um repertório de representações que nos situam e nos apaziguam para que possamos comunicar-nos e localizar-nos (ROLNIK, 2007).

A experiência é algo que nos marca, que nos forma e nos transforma, portanto, é singular e subjetiva. Larrosa (2011) pontua que a vivência da experiência perpassa o princípio da singularidade, da irrepetibilidade. Retornemos à fala do professor sobre sua experiência na aula de História: é inegável que todos os alunos presentes na sala viveram a mesma situação, mas o significado daquela experiência pode não ter sido o mesmo para todos. Portanto a experiência não pode ser repetida nem reproduzida, uma vez que cada aluno, se tiver que falar sobre ela, o fará com base no que aquilo significou para ele. No fato narrado acima, podemos perceber como a vivência da experiência o tocou, atravessou e transformou. Essa experiência torna-se atemporal, intensa e traz o frescor de uma primeira vez, algo surpreendente e inédito.

O sujeito da experiência, para Larrosa (2002), é como um território com uma superfície sensível para afetar e ser afetada, ou seja, sensível para produzir afetos. O sujeito da experiência não é o sujeito da ação, da habilidade, da capacidade, mas o sujeito da receptividade, da abertura, da sensibilidade, da experiência do sensível. “A experiência não é a prática, não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição” (LARROSA, 2012, p. 290).

Falar da experiência do sensível e do que a constitui ou não constitui é estar aberto para aquilo que nos escapa, para aquilo que não vai encontrar coerência, resposta, fórmula, regra, mas que se produz no encontro e pelo encontro com o acontecimento, que tudo pode ser exceto predizer. Portanto, é preciso fazer da prática docente um espaço-tempo de outras possibilidades, que produzem redes tecidas a partir de outros movimentos, de outras linhas, que insistem e persistem em não existir como um modelo, que se propõem dar conta de uma rostidade imprimindo uma identidade, uma marca, uma imagem. Diante disso, o sentido de ser professor é sobrecodificado por uma máquina abstrata que assegura a homogeneização de um agir docente.

É a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e os sentimentos que a fazem prevalecer sobre os outros. [...] Esta

máquina abstrata de sobrecodificação assegura a convertibilidade, sua traductibilidade, regula as passagens de uns aos outros, e sob que tipo de prevalência (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 156).

Rolnik (2007) expressa que se abrir para a experiência do sensível não é algo tão fácil como muitos podem imaginar. Provavelmente, quem pensa dessa forma ainda aposta em que um dos sinônimos de experiência é prática. Pensa nessa experiência como algo que pode ocorrer nos diversos espaçotempos de uma universidade constituída por códigos próprios, por um plano de organização que busca a homogeneização e hegemonização, dando uma língua ou um sentido único e útil para prática docente. Vejamos a narrativa abaixo sobre a experiência:

A minha prática como professor é a junção dos anos dedicados ao mercado empresarial com o tempo na academia. Eu percebo claramente que meus alunos gostam das minhas aulas pelas experiências que tive como gestor de empresa. Sem dúvida que são estas que me possibilitam responder às dúvidas dos meus alunos (Professor S).

Portanto, apostar nessa prática docente é também apostar em que outros movimentos de linhas moleculares podem ocorrer, desenhando entre esses espaços constituídos fluxos de desterritorialização, que não cortam nem amputam o que se pensa estar instituído, mas que possibilitam novos sentidos, fazendo inéditas composições.

No *Abecedário*, Deleuze (1988), ao explicar o verbete “animal”, faz uma aproximação do animal com o escritor, no que tange à capacidade do primeiro de estar sempre à espreita, sempre atento a todos os movimentos que ocorrem ao seu redor. Se pensarmos no cotidiano docente, podemos dizer que também o professor deve estar atento a todos os movimentos que permeiam sua prática. Estar à espreita, nessas composições, é estar sensível a todos os movimentos produzidos nos encontros que potencializam e nos abrem para a experiência do sensível na prática docente, que é constituída de expressões individuais, mas, sobretudo, de expressões coletivas e políticas.

Tais expressões tornam-se o cerne do Capítulo IV, em que essas e outras provocações nos fazem pensar de que forma nossa prática docente é potencializada

a partir das produções acadêmicas, que são percebidas tanto como movimentos molares de expressão do cotidiano educacional quanto como equipamentos coletivos que praticamente teleguiam e codificam condutas de um sistema de valor difundido na comunidade acadêmica por meio de congressos, publicações, entre outras ações.

CAPÍTULO IV

4 NOVOS MODOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPRESSÃO DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO

Uma aula é algo que é muito preparado. [...] Se você quer ter 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem que fazer uma longa preparação. [...] Uma aula é ensaiada. É como o teatro e as canções. [...] Se não tivermos ensaio o bastante, não estaremos inspirados (DELEUZE, 1988).

A preocupação com essa temática pode ser observada desde a década de 1970, época em que as produções acadêmicas e os fóruns de debate davam especial atenção aos temas referentes ao trabalho docente e à gestão organizacional. Tais temas alavancaram a necessidade de se expandir o campo de investigação e de estudos referente à profissionalização do docente, ao caráter proletariado do trabalhador docente, à feminização do magistério, entre outros aspectos (HYPÓLITO, 2004, apud TUMOLO; FONTANA, 2008). Esse cenário abriu uma brecha para que, no final da década de 1980, temas como cultura e formação do docente comesçassem a despontar nas publicações da comunidade acadêmica. Essas reflexões reverberavam nas discussões que ocorriam no cenário legislativo nacional, referentes às reformas educacionais, culminando na nova LDBEN, sancionada em dezembro de 1996 e publicada no DOU em 23 de dezembro de 1996 (DEMO, 2010).

Um dos focos apresentados por essa lei pode ser observado no Art. 67, referente à formação dos profissionais da educação, que estipulava que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização desse profissional, propugnando que, para tanto, se fazia necessário perceber o docente como alguém responsável pelo

desenvolvimento de habilidades e competências que atendessem aos objetivos do mercado em constante mutação.³¹

A fim de contemplar esse mercado, que reconfigurou o mundo do trabalho, o foco dado à formação continuada dos docentes assumiu um viés funcionalista. Nesse sentido, os programas de treinamento, os cursos de reciclagem e as palestras, normalmente idealizados pelas Secretarias de Estado da Educação (SEDUs), pelas Secretarias Municipais de Educação (SEMEs) ou pelo MEC, buscavam garantir, pelo desenvolvimento de multiplicadores, a capacitação profissionalmente de seus pares. Essa perspectiva foi sendo reforçada com as políticas de progressão funcional, baseadas na titulação ou na avaliação do desempenho do professor por meio de instrumentos institucionais definidos por órgãos legitimados (Art. 67, inciso IV da LDBEN).

Carvalho e Rangel (2009) pontuam que toda formação continuada que não é pensada em redes compartilhadas ou articuladas com os professores perde sua potência de gerar outros movimentos. Compreender os docentes como meros executores de programas oficiais é uma forma reducionista de percebê-los como sujeitos apolíticos. Toda formação que se efetiva em espaçotempos coletivos ocorre em dimensões tanto macro como micropolíticas.

Segundo esses autores, torna-se fundamental pensar uma formação que escape de modelos, de conjuntos de habilidades e de treinamentos definidos por uma linha de segmentaridade dura. A formação continuada está para além de ações pontuais, que buscam dar conta de uma instrumentalização técnico-formal do professor.

Portanto, pensar em formação continuada é pensar em uma prática individual e coletiva, em que os atores educacionais produzam saberes pedagógicos a partir das possibilidades de troca vivenciadas no cotidiano educacional. “Fusari e Rios (1995) afirmam que o ethos se realiza na pólis e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum” (SIMÕES; CARVALHO, 2002, p. 174). Vejamos a fala do professor M:

³¹ A capacidade de inovação rápida é essencial para a competitividade, razão pela qual o conhecimento está aprisionado no mercado, fugindo, de certa forma, das instituições educativas (DEMO, 2010, p. 47).

Eu acredito que a gente que lida com a educação, o mínimo que a gente pode ter é amor por saber mais, não importa o quê. Se você escolheu uma área para você estudar, o fato que aquela área te interessa pelos motivos que você sabe, e se te interessa e você lida com educação, você, querendo ou não, vai ter que buscar por essa informação constantemente e por todos os meios disponíveis. Então, para mim, é muito mais que uma formação do ponto de vista da formalidade, ou seja, você fazer parte de uma instituição é muito mais a busca da formação por si só. Eu acho que as instituições podem dar os títulos, elas podem ter bons profissionais que te ofereçam boas orientações, mas não necessariamente a formação passa por isso. É claro que o MEC pede toda a formalidade, e nós buscamos essa formalidade, mas para mim a formação continuada vai muito além disso; você pode ter muitos títulos, mas não ser apaixonado pela busca do conhecimento; você escolhe um para conseguir o título. Assim mesmo, esse um é muito, por exemplo, para um aluno que escuta uma aula de um doutor. Então para mim a formação continuada depende muito da disposição que você tem em relação à busca de conhecimento (Professor M).

Alves (2010) apresenta a necessidade de se pensar o processo de formação continuada a partir das dimensões políticas e práticas, que não devem ser trabalhadas como potencialmente opostas ou excludentes, ou seja, devemos ver “[...] as políticas como sendo práticas coletivas dentro de um campo qualquer” (ALVES, 2010, p. 1). Deleuze e Guattari (1996, p. 86) pontuam que “[...] toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”.

Considerar as políticas educacionais apenas como resultado do pensar de grupos hegemônicos na dimensão macropolítica é, no mínimo, uma reflexão reducionista, pois grupos não hegemônicos também produzem, em suas práticas políticas, o que pode ocorrer. É uma espécie de miopia que impossibilita os que analisam tais políticas de enxergar e apreender o que não é hegemônico, pois, de certa forma, somos atravessados por imagens, ações, mensagens explícitas e implícitas que garantem o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010). Analisando a fala abaixo, podemos perceber como vem ao encontro das ideias apresentadas pela autora.

A universidade, acredito eu, devia ser um lugar de discussão de ideias entre os próprios profissionais da área; mas aqui eu vejo a coisa de uma outra maneira; aqui eu vejo que as pessoas vêm para ganhar seu dinheiro, seu salário, vendendo

as informações que ele adquiriu no longo da vida; não, por exemplo, o profissional que vem aqui para troca de ideias. Você, veja bem, nós estamos conversando isso porque você precisa fazer o seu trabalho, mas se se coloca esse tema na sala dos professores, ou se você senta para conversar com alguém sobre esse tema, acho que não vai muito longe; as pessoas têm mais ou menos a mesma ideia, normalmente sobre as vantagens em geral, mas nunca pelo conhecimento em si; mas o envolvimento não acontece – eu acho que as pessoas não são apaixonadas pelo conhecimento. Aí é que está o grande ponto. Nesse aspecto, acho que acabamos tendo uma instituição funcional que vende informação. Não é essa instituição em si, mas o perfil do profissional que entra aqui é vender informação. Porque nas públicas, pelo menos na que eu estudei, existia um fórum de ideias para discussões. Bem, pode ser também que a questão da geração influencie esse comportamento. Mas o que estou me referindo é sobre os professores mesmo, não sinto um desejo de pôr em discussão ideias e reflexões (Professor I).

Diante disso, antes mesmo de nos constituirmos como professores em nossas práticas cotidianas, aprendemos em nossa trajetória de formação inicial e, muitas vezes, na formação continuada gestos, expressões, condutas, comportamentos que nos auxiliam a dar sentido àquilo que acreditamos ser fundamental na relação professor-aluno, aluno-professor, professor-escola, escola-comunidade. A forma como essa aprendizagem nos atravessa e nos marca em diferentes situações é que define as nossas ações docentes (ALVES, 2010). Assim, confrontamo-nos desde cedo com modelos de educação, de profissionalidade, de trabalho e de docência (LINHARES, 2002). Vejamos como as falas abaixo corroboram o pensamento da autora.

Desde a revolução industrial, o que nós vendemos é nosso tempo. Aqui não é muito diferente, nós entramos na sala durante 50 minutos e depositamos informações. Quando esse tempo acaba, pegamos nossas coisas e vamos para outra sala fazer o mesmo procedimento. Acho que aqui vendemos nosso tempo (Professor N).

Talvez isso ocorra pela própria organização do trabalho que temos. Somos em maioria horistas, sempre estamos chegando de outro trabalho e partindo para outro trabalho. Nossa convivência, às vezes, se resume em um esbarrão no corredor, mas, particularmente, eu não considero esse o único motivo. Acho que perpassa muito mais pela falta de tesão pelo

conhecimento, também gerado por uma sociedade onde as pessoas buscam muito mais o entretenimento. Eu vejo muito isso... até mesmo na instituição universitária, inclusive, porque a gente vive em um contexto assim de massa, nessa cultura de massa. Na universidade particular, isso se mostra de maneira mais clara porque aqui, querendo ou não, nós somos parte do capital. Diante desse cenário, eu acho que a formação continuada se esvazia; talvez seja até uma estratégia do capital... (Professor C).

Assim, pensar o processo de formação continuada é pensar os diversos contextos da formação, como os das praticasteorias da formação acadêmica, das praticasteorias pedagógicas cotidianas, das praticasteorias das políticas de governo, das praticasteorias das pesquisas em educação, das praticasteorias de produção e dos usos de mídias, entre outros (ALVES, 2010).

Segundo a autora, essa concepção de formação continuada aposta em que é nos múltiplos espaçotempos formativos, entre eles, os espaços escolares, que essa formação se efetiva, pois estar inserido na realidade escolar torna-se fundamental para que se aprendaensine o que é necessário.

Portanto, as possíveis relações que se estabelecem com os diferentes atores sociais (alunos, professores, líderes comunitários, pais, entre outros) nesses múltiplos espaçotempos formam uma rede compartilhada de afetos, saberes e poderes que são fundamentais para o enriquecimento dos processos de formação continuada, principalmente no que tange aos modos de subjetivação³² do trabalho docente.

O indivíduo, para Foucault (1999), está sempre abalado, transformado por forças múltiplas. O subjetivo não é algo íntimo ou fixo, mas algo transitório e coletivo, constituído por processos de subjetivação. Toda decisão tomada por um agente, mesmo em nível individual, é uma ação coletiva (SOUZA; PETINELLI-SOUZA, 2010).

Uma atividade de envolvimento coletivo construída pelos professores e com os professores [...]. Não pode deixar de considerar as redes cotidianas que são tecidas. [...] e nas possibilidades de seu coletivo se constituir como uma comunidade compartilhada de conhecimentos ou mesmo uma comunidade

³² Refere-se à criação de modos de existência, de territórios existenciais provisórios e circunstanciais. A subjetividade é uma produção social, que, no entanto, é assumida e vivida pelos indivíduos em seus modos de existência própria (ROLNIK; GUATTARI, 2010).

plural. [...] é desse desejo social, da coletividade definida como corpo político, que se inscreve a perspectiva da formação continuada (CARVALHO; RANGEL, 2009, p. 11-12).

Barros (2004) e Carvalho e Rangel (2009), em momentos distintos, ressaltam a importância de se privilegiar a experiência dos que estão diretamente envolvidos com o processo produtivo. Entretanto, tal processo não se constitui em modos de subjetivação que apontem diretamente para práticas de si mesmo e de “verdades”, nas quais estariam evidentes as formas de liberdade, visto que somos, ao mesmo tempo, sujeitos assujeitados e produtores de modos alternativos de existência (FISCHER, 2009).

Eu percebo claramente que na instituição privada não existe incentivo ou até mesmo investimento na formação continuada do docente, como existe nas instituições públicas. Você consegue vislumbrar aqui um docente saindo por meses para fazer sua formação recebendo seu salário integral? Nas privadas, a responsabilidade é da gente; se você quiser, você que faça. Se quiser continuar empregado, obtenha o título. Na verdade, não há um interesse do que veem nessa titulação, Ainda bem que dessa titulação existe o exercício do pensamento, a busca de conhecimento que se reflete em produção. Eu acredito que todo esse movimento que acabei de falar nos dá a chance de pensarmos sempre em formas alternativas, que escapam, que fogem daquilo que a instituição acredita que está nos impondo (Professor R).

A formação continuada é um processo que busca fugir da ideia de produzir trabalhadores sem projetos, sem afetos, que são apenas reconhecidos e percebidos como mercadoria, pois é nas trocas, nas possíveis conexões da constituição de grupos que o processo de formação continuada acontece (BARROS, 2004).

Dessa forma, pensar todo o processo que envolve a formação continuada leva-nos a perceber a importância das comunidades ampliadas, onde outros possíveis propiciem movimentos de transformação da paisagem. Pensar a formação continuada em redes compartilhadas é acompanhar o processo da transformação na ação, que nos possibilita cartografar as trilhas, os fluxos, as relações rizomáticas que se formam e se estabelecem na intercessão entre a macropolítica e a micropolítica (ALMEIDA, 2004).

O foco das discussões sobre os processos de formação continuada reside quase que exclusivamente no registro de uma lógica macropolítica, constituída por linhas molares, identitárias e territorializadas. Autores, como Barros (2004), Linhares (2004), Carvalho (2005), Fischer (2009), Alves (2010), buscam situar a discussão sobre essa temática na perspectiva da micropolítica, ou seja, na busca de uma modalidade de investigação no plano das afecções, dos encontros, das relações de intensidades e da produção de subjetividades compartilhadas nos múltiplos contextos educativos em redes de poderes, saberes e fazeres.

O processo de formação continuada, portanto, ocorre em diversos lugares, até porque a docência, segundo Fischer (2009), é um lugar privilegiado de experimentação de transformação. É nos entrelugares da prática docente que podemos pensar não naquilo que nos aprisiona, que nos mutila, que nos paralisa, mas naquilo que nos potencializa, que nos movimenta.

Não existe um professor acabado, pronto; só existe um professor em produção, que precisa se desconstituir para se constituir. Nós somos profissionais privilegiados porque temos esse espaço, que tem a dúvida, as indagações, os questionamentos como elementos fundamentais para o processo de produção e de ação (Professora A).

Os modos de organização, da funcionalidade do trabalho em específico, no que tange à formação continuada do professor, requerem um olhar, uma atenção para aquilo que escapa, que burla as prescrições. Desse modo, torna-se necessário buscar compreender as linhas de fuga ou as linhas flexíveis que nos atravessam e possibilitam transformar o trabalho e o cotidiano, visto que, ao fazerem esses movimentos, essas ondulações, criam outros modos de ser professor, de estar em sala (PETINELLI-SOUZA, 2009).

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRODUÇÃO ACADÊMICA

O Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer n.º 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965, que formaliza os cursos de pós-graduação, especificando a distinção e abrangência entre o *lato sensu* e o *stricto sensu*. Segundo Bertero (2006), essa distinção se faz necessária para demarcar os caminhos que os

discentes podem seguir em suas carreiras. Aqueles que optam pela formação *lato sensu* estão investindo no exercício da profissão dentro de um contexto organizacional/empresarial; já aqueles que optam pela formação *stricto sensu* estão investindo na carreira acadêmica como docentes e pesquisadores.

Esse cenário passou a apresentar outras paisagens na década de 1990, com os movimentos de inclusão do mestrado profissional³³ como um curso de pós-graduação *stricto sensu* que, conseqüentemente, confere ao concluinte o título de mestre.

Muito se tem discutido sobre a aceitação dessa modalidade de curso como formação continuada para a academia em razão do que estabelece o Art. 2.º da Portaria n.º 47/95:

[...]

Exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de se expressar lucidamente sobre ele.

[...].

O conteúdo desse artigo leva alguns acadêmicos a discordar ou, pelo menos, colocar em debate a descaracterização do objetivo de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mas as discussões acabam ofuscadas pela Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009, mediante a qual o Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, assegura:

[...]

Art. 2.º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico.

[...]

³³ Este segmento de mestrado foi instituído pela Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995.

A Portaria Normativa n.º 7/2009 também dispõe sobre o trabalho de conclusão de curso, que não obrigatoriamente deve ser uma dissertação, podendo apresentar-se com outras configurações, conforme regulamentadas no Art. 7.º:

[...]

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas, produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, *softwares*, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e *kits*, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

[...].

Atualmente, a CAPES recomenda 417 programas de mestrado profissional em todo o território nacional, dos quais 212 estão localizados na Região Sudeste, 83 na Região Sul, 72 na Região Nordeste, 26 na Centro-Oeste e 24 na Norte (BRASIL, 2010). Não é de se estranhar que a maior concentração de mestrados profissionais esteja na Região Sudeste, pois, de acordo com o censo publicado no ano de 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa região é responsável por 56% do Produto Interno Bruto (PIB), seguida da Região Sul, com 16,6%, da Nordeste, com 13,1%, da Centro-Oeste, com 9,2%, e da Norte, com 5,1%. Pode-se concluir que a concentração de mestrados profissionais tem uma forte correlação com o crescimento econômico das regiões, já que seus objetivos têm como enfoque:

[...]

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

[...]

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009, p. 31).

Os programas de mestrado da Região Sudeste, na área de Ciências Sociais Aplicadas, compreendem um total de 71 cursos recomendados pela CAPES, dos quais 38 são especificamente na área da Administração, distribuídos em 25 na modalidade acadêmica e 13 na modalidade profissional. A fim de melhorar as relações da comunidade acadêmica da área, foi fundada, em meados dos anos 1970, a ANPAD, que busca atuar como um órgão de interação entre os diversos programas *stricto sensu*.

Os encontros fomentados por essa associação caracterizam-se como um espaço de intercâmbio entre os diversos atores da educação dedicados à pesquisa em Administração. Por se configurar como uma área bastante abrangente, a Administração abarca diversos segmentos, que dão origem a eventos específicos. Dentre estes, podemos destacar os das áreas de *Marketing* (Encontro de *Marketing* – EMA), de Gestão de Pessoas (Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho – EnGPR), de Estratégia (Evento promovido pela Divisão Acadêmica de Estudos em Estratégia – 3Es).

Os EnANPADs são os encontros da ANPAD que têm maior visibilidade na e para a comunidade acadêmica. Além de serem eventos que possibilitam maior intercâmbio entre os pesquisadores, também servem como fomento para publicação das produções desses pesquisadores em revistas de grande expressividade na área da Administração. Tal preocupação em democratizar o movimento das produções nacionais teve como primeiro parceiro, na década de 1980, a Revista de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, mais conhecida como RAE. No ano de 2009, esse movimento foi instituído formalmente, atraindo para o projeto outras revistas científicas, que selaram com a ANPAD o compromisso de publicar as produções selecionadas pelos comitês como as mais significativas dos eventos. Os artigos publicados recebem o *fast track*, alcunha do projeto. Desde então, tem ocorrido um crescimento das produções na área, no cenário nacional (DINIZ; SILVA; GUIMARÃES, 2009).

Não podemos também ficar à margem dos movimentos que se propõem discutir a relação binária de quantidade e qualidade das produções. Ball (2001), Chaui (2001) e Larrosa (2012) enfatizam o caráter mercantilista que as produções vêm assumindo e como esses movimentos, em vez de fomentar a autonomia de pensamentos e

ideias, acabam aprisionando as produções dentro de parâmetros predefinidos, orquestrados por uma máquina abstrata. A universidade, espaço que deveria ser de autonomia e liberdade, passa a ser a grande fábrica de produção em massa de uma comunidade que se sente subjugada e avaliada pela quantidade do que produz. “Se não nos deixam fabricar as nossas questões, como elementos vindos de toda a parte, não importa de onde, se apenas nos são colocados, não temos grande coisa a dizer” (DELEUZE; PARNET, 2004 p. 11). São esses movimentos macropolíticos que fixam territórios e definem códigos e signos, originando um estado de coisa, um plano de organização que passa a fazer parte da máquina de sobrecodificação, delineando os movimentos da produção acadêmica. Vejamos a fala de alguns professores sobre seus sentimentos a esse respeito e sobre a importância que dão à pesquisa num lócus universitário.

Eu percebo hoje essa produção acadêmica muito mais como uma formalidade que deve ser cumprida para ganhar pontos nos currículos lattes, pontos na instituição, e se você alcança essas metas, você é recompensado. Sinceramente, o que eu falei aqui está muito distante do que se aplica nas fábricas e nas instituições organizacionais capitalistas? Isso tudo é como se fosse um jogo.

Mas não quero ter uma visão negativa sobre a publicação, pois eu também acredito que, por de trás desse jogo de publicar, ganhar pontos, obter títulos e aumento de salário, também há a criação de um ambiente onde as pessoas se estimulam vendo as produções uma das outras; mas eu, sinceramente, não sei se isso funciona, muito menos em uma instituição privada.

Eu não acredito que as pessoas produzam. Digo isso pelo que escuto, pelas conversas de que participo... que fazem isso por mera formalidade, ou por acreditar ser um passaporte para sua entrada na instituição pública, mas não percebo como sendo uma necessidade, uma extensão da sua dedicação à academia. Muitos fazem, mas a maioria não (Professor Q).

Em outra fala, percebe-se que a pesquisa só pode ser praticada por docentes se estes forem contemplados com uma política de remuneração destinada apenas a essa atividade. O professor ressalta que o grau de entrega que é exigido pela instituição referente à carga horária em sala de aula, se não inviabiliza, torna quase impossível a dedicação à produção.

Eu concordo que a pesquisa, que a produção acadêmica é essencial para nós, professores. Todo professor do ensino superior deveria ser pesquisador. Hoje, aqui, isso não acontece porque não existe nenhum estímulo para produção... Não existe! Estamos aqui para cumprir uma carga horária; você vem, dá sua aula, atende seu aluno e acabou!!!! O tempo que você tem, você está preenchendo pauta, preparando sua aula... A pesquisa deveria ser remunerada, já que somos horistas. Tínhamos que ter um percentual dessa carga horária para pesquisa. Sei que aqui existem canais que nos auxiliam na publicação, como ajuda de custo para viagens, para inscrição em congressos, mas você tem que primeiro fazer, submeter seu artigo, para depois solicitar a tal “ajuda de custo”, e aí esperar que a mesma seja aprovada. Isso, a meu ver, não é incentivo à pesquisa (Professor D).

Outro docente aborda os movimentos de produção, não mais por um viés daquilo que está instituído, codificado por órgãos educacionais, mas por outros movimentos que perpassam o desejo do próprio docente em articular o ser professor com o ser pesquisador.

Eu realmente acredito que a produção acadêmica estimula o conhecimento. Se temos algum interesse, temos que nos aprofundar, temos que estudar, vamos gastar horas do nosso dia nos dedicando a este estudo, sem necessariamente estar ganhando dinheiro por esse tempo. Eu, sinceramente, acredito que não precisamos ganhar mais para aprofundar nosso conhecimento.

Isso é claro! Se você está em um ambiente fértil, que as pessoas pensem junto com você, que as pessoas discutam, tenham interesses em que exista uma publicação como reflexo desse aprofundamento do conhecimento, isso é fantástico!

Mas o que percebo é que esse movimento não acontece muitas vezes, porque o próprio docente não sente necessidade de produzir, mesmo tendo condições para isso. Vejamos o próprio Curso de Administração. Até pouco tempo atrás, a coordenação tinha muita vontade de estimular publicações, mas a ideia não foi à frente, porque quase nenhum professor escreveu um artigo. A coordenadora até solicitava incentivava, mostrava a importância da produção como forma de deixar o curso vivo, em agitação, mas isso simplesmente não aconteceu! Então, não adianta ter estrutura também, se antes não existirem pessoas que queiram publicar. Não sei! Pode ser que eu tenha uma visão meio romântica, mas para mim a produção é uma expressão daquilo que nós temos a dizer, daquilo que estamos dispostos a compartilhar, do que

inspiramos e do que expiramos. A produção é um dos modos de respiração do docente (Professor L).

Esses depoimentos apresentam-nos a diversidade de percepções sobre a composição produção/pesquisador/instituição de ensino que, por um lado, é atravessada por uma máquina de produção de subjetividades capitalística, constituída por linhas duras que dão um sentido àquilo que nos paralisa, tranquilizando-nos e justificando o modelo hegemônico de se praticar ou não a pesquisa. Ao mesmo tempo, junto e em conjunto com esse movimento, podemos perceber outras intensidades, que buscam desvios, que buscam novos sentidos para a prática docente a partir de modos de subjetivação singulares, que se opõem “[...] a todos esses modos de encodificação preestabelecidos, a todos esses modos de manipulação e de telecomando” (ROLNIK; GUATTARI, 2010, p. 22). São esses desvios, essas novas composições que se abrem para a sensibilidade de outros possíveis, de outros encontros que nos potencializem a sempre buscar outros processos de singularização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e as considerações feitas nesta pesquisa buscaram maior compreensão de temáticas que atravessam o cotidiano docente desde a modernidade até os dias atuais. Embora os contornos dados às discussões tenham sofrido transformações políticas, sociais e educacionais, podemos perceber que as preocupações referentes ao papel da universidade como lócus de produção de conhecimento, em que a liberdade e a autonomia devem estar resguardadas de uma lógica capitalista e de uma vontade de um poder estatal, permeiam desde as ideias Kantianas até as reflexões de Derrida.

As composições sobre as temáticas aqui trabalhadas não se esgotam nesta pesquisa; ao contrário, será pelos diversos olhares de cada leitor que este trabalho assumirá outros contornos, outras velocidades, outras intensidades e desejos de se refletir sobre a formação continuada, a prática docente, a produção acadêmica e os entrelugares dos professores do Curso de Administração de uma instituição de ensino privada.

Para maior entendimento do porquê da escolha deste curso, recorro a uma frase de Deleuze (2004) no livro *Diálogos*, em que pontua “a importância de fabricarmos nossas próprias questões”, questões que nos atravessam e nos remetem ao mesmo lugar, em que a intenção não seja a de falar em nome dos outros, mas a de tecer redes compartilhadas de produção de afetos, pois só quando somos afetados e quando afetamos é que ocorre um encontro de ideias, de paixões, de emoções, ou seja, um encontro de vida.

Durante a elaboração desta dissertação, buscamos inicialmente compreender como o ensino privado está imbricado numa lógica capitalista, que encara a educação como um negócio comercial, em que o custo-benefício deve ser equilibrado a fim de garantir a lucratividade do investimento. Essa forma de pensar o negócio reverbera na forma de pensar a educação e o trabalho docente, que acabam afastando-se do ideário acadêmico.

Então, em que momento dessa estratégia competitiva a produção acadêmica passa a ser valorizada? De que forma é otimizada no espaço universitário? A fala de alguns professores mostra-nos o quanto essa questão em particular é tratada de forma nebulosa. Diante da necessidade de se defenderem pela falta de produção acadêmica, responsabilizam a instituição por não fomentar a pesquisa. Em outros momentos, a defesa aparece como uma justificativa pela não existência de uma prática de pesquisa, já que a maioria dos professores do curso iniciou sua carreira no mercado empresarial.

Esses discursos vêm ao encontro de uma realidade que ultrapassa os muros da instituição de ensino privado, embora não se possa nem se queira negar o fluxo de produções nesse campo do saber. É inegável a fragilidade que muitos docentes encontram para dar continuidade à sua formação dentro do estado do Espírito Santo, visto que apenas uma instituição privada oferece um programa de Doutorado em Ciências Contábeis e Administração, com área de concentração em Controladoria e Finanças. Esse cenário de total carência acaba levando os professores a buscar outros campos de saber para dar continuidade à sua formação acadêmica formal, o que, de certa maneira, não pode ser considerado como algo negativo, uma vez que possibilita outros modos de pensar a Administração no contexto acadêmico.

Outra questão trazida recursivamente pelos docentes é a total falta de tempo para dedicação à pesquisa, já que o tempo de sala de aula consome boa parte de sua permanência na instituição. Alguns docentes adicionam a essa questão a falta de incentivo financeiro para produção. Por outro lado, outros professores pontuam que a prática da produção acadêmica não pode ser só de responsabilidade da universidade; deve ser, antes de tudo, um desejo e uma necessidade do docente, já que é por meio das produções que as redes compartilhadas se vão tecendo, compondo outras conversas, outras trocas, que tornam o curso mais vivo e potente.

Embora os docentes tenham ressaltado a importância da produção acadêmica para sua prática docente, vimos que essa correlação ainda está muito distante da realidade por eles pontuada. Diante disso, surge a seguinte indagação: De que forma estão sendo constituídas as práticas dos professores?

Tal prática não pode ser pautada apenas nos ganhos que a produção de pesquisa possa acrescentar ao docente. A própria prática cotidiana também pode ser considerada uma produção de indagações e reflexões. É na sala de aula, na relação com os alunos, que podem ocorrer pequenos acontecimentos que nos permitam sentir a força e a potência de um encontro. É nessa dupla captura que alunos e professor são fundidos em um campo de sensibilidades que os leva a experimentar outros modos de ser professor, escapando daquilo que é sobrecodificado por uma máquina abstrata.

É exatamente essa sala de aula que responde a um plano de organização habitualmente proposto de forma predominante nos cotidianos universitários, que propicia o aparecimento de linhas de fugas constituídas por redes compartilhadas, que vão dando outro sentido ao *ser professor*. É essa capacidade de lidar e de ler a própria situação e aquilo que acontece em torno dela que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidades de criação autônoma.

É essa possibilidade de criação que nos permite estar em composição com nossas práticas, buscando outros modos de *ser professor*, desenhando outras linhas, outros modos de sentir e de vivenciar nossas práticas.

Constatamos, portanto, que a prática docente é mais do que uma conversação, é como um bate-papo ou como uma troca de informações, é uma esfera da ação onde se processam inúmeras “caças não autorizadas”, em que escapamos silenciosamente de conformações advindas dos papéis e lugares concebidos como forma de organização.

Algo que também se mostrou pertinente durante o estudo foi a compreensão da formação continuada fora dos espaços institucionalizados, ou seja, uma formação que acontece nos diversos espaçostempos da universidade. Muitos professores ressaltam que essa formação ocorre nas trocas com outros professores, seja na sala destinada aos docentes, seja nas conversas informais com seus pares, mas, ao mesmo tempo em que percebem isso como uma dimensão coletiva, uma dimensão em que se compartilham os mesmos desejos, pontuam também que, por serem professores horistas, o tempo de que podem dispor fica comprimido, dificultando o processo.

Entende-se que, mesmo havendo tais dificuldades nesse espaço, a potencialidade da subjetividade e do coletivo abre caminhos para outras formas de se pensar os movimentos que a universidade vem produzindo.

Esta pesquisa não teve nem pode ter a pretensão de responder a essa e a tantas outras inquietações que surgiram no caminho da produção, mas, sim, de ficar à espreita em todos os encontros que foram constituindo esta escrita, que mais do que um conjunto de ideias, são forças interagindo entre si, buscando um pouco de possíveis para não sufocar.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivanildo Alves. **Cartografias da formação de professores na Universidade em Petrolina**. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Trajetórias e redes na formação de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 1998. v.1. 152p .

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes (Org.). **O avesso do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ARANA, Hermas Gonçalves. Kant: O conflito das faculdades. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 39-54.2 v.

ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). A universidade sob o signo da razão: uma feição iluminista. In: _____. **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011 a. p. 19-38. 2v.

_____. A universidade de Berlim: um projeto de Schleiermacher (1768-1834). In: _____. **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011b. cap. 4, p. 101-124. 2v.

_____. Humboldt (1767-1835) e a concretização da universidade iluminista. In: _____. **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011c. cap. 6, p. 143-166. 2v.

AVRICHIR, Ilan; DEWES, Fernando. Construção e validação de um instrumento de avaliação do desempenho docente. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30. 2006, Salvador. **Anais eletrônicos**... Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 26 maio 2012.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Pelotas RS, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **As comunidades ampliadas de pesquisa: construindo conhecimento nas escolas a partir da experiência dos educadores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Debates em Administração).

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni: regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n.º 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jan. 2005a. Seção 1, p.7.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial n.º 4.034, de 8 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC/SESU, 2005b.

_____. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2009a**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. **Portaria Normativa n.º7 de 22 de junho de 2009: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 jun.2009b. Seção1, p.31

CAPES _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: MEC/CAPES, 2010.

BRETTAS, Anderson, C. F. A universidade na perspectiva do idealismo romântico alemão: as propostas de Johann Gottlieb Fichte. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 73-100. 2v.

BUSS, Ricardo Niehues; REINERT, José Nilson. O humanismo na formação do administrador: caso UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 26 maio 2012.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. As propostas de Universidade popular a partir da (re) leitura de Max Scheler In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 229-250. 2v.

CARVALHO, Janete Magalhães. **A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil**: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945-1964). 1992. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. 2v.

_____. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-108, jan./abr. 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Tudo sobre nós, conosco: a formação continuada com os professores no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, Carmem Sanchez; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal (Org.). **Nós e a escola**: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. Rio de Janeiro: Rovelli, 2009. p. 119-134. (Série Escola e Cotidiano).

CASTRO, Maria Tereza Mendes de. O conceito de conhecimento a partir do pensamento de Benedictus Spinoza. **Revista Conatus** – Filosofia de Spinoza On Line, v. 1, n. 1, p. 67-72, jul. 2007.

CAZES, Leonardo. Esse professor é ‘carrasco’ ou ‘mamata’? **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 21, 4 set. 2011.

CHAUI, Marilena. Ser parte e ter parte: servidão e liberdade na ética IV. **Revista Discurso**, São Paulo, n. 22, p. 63-122, 1993.

_____. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 2005.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ARAMBURU Juliane Viégas; ANTUNES, Elaine Di Diego. Produção científica sobre o ensino em administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 26 maio 2012.

COSTA, Francisco José da; MOREIRA, José Antônio; ETHUR, Susana Zeido. O perfil dos professores de pós-graduação em administração na perspectiva dos alunos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 26 maio 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.**

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Giles Deleuze**. 1988. Entrevista concedida a Claire Parnet. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Espinosa: filosofia e prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 22. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DINIZ, Eduardo; SILVA, Jorge Ferreira; GUIMARES, Tomás de Aquino. Apresentação do *fast-track* da Anpad 2009. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 262-263, jul./set. 2010.

EIZIRIK, Marisa F. **Michel Foucault – um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ESPINOSA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder: análise crítica / fundamentos históricos 1930-45**. Brasília: Plano, 2000.

FILÓSOFOS e a educação. Produção: Atta Mídia e Educação. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2010. DVD (45 min), son., color., port.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FISCHER, Tânia et al. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FORTE, Sérgio Henrique Arruda Cavalcante; SOUZA, Jaime Romero de; OLIVEIRA, Oderlene Vieira de. Estratégias do ensino superior privado no cenário 2009/2015. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

FRAGOSO, Emanuel Ângelo da Rocha. O conceito de liberdade na ética de Benedictus Spinoza. **Revista Conatus – Filosofia de Spinoza On Line**, v. 1, n. 1, p. 27-36, jul. 2007.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GELAMO, Rodrigo Peloso. O problema da experiência no ensino de filosofia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 9-26, jul./dez. 2006.

GUIDO, Humberto. A crise da universidade, ou a aurora da nova cultura: Nietzsche como educador. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 187-207. 2v.

JESUS, Oswaldo Freitas. Whitehead e Hutchins: duas concepções de universidade e de educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 39-64. 2 v.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Linguagem educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 19-28, jul./dez. 2011.

_____. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na educação ou talvez para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan./abr. 2012.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 40-49, maio/ago. 2001.

LINHARES, Célia. **Formação de professores: definir ou interrogar tendências?** 2002. Disponível em: <<http://www.grupalfa.com.br/arquivos>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Bons espelhos custam caro: imagens na produção política de subjetividades docentes. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, v. 130, ano 33, p. 64-75, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. Concepções burguesas de universidade nos séculos XIX e XX: a universidade humanista. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 9-17. 2v.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Maria de Lourdes Almeida e Silva. Max Weber: burocracia, pensamento educacional e universidade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 209-228. 2 v.

MAIA, Leonardo. Universidade e desconstrução em Derrida. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 221-250. 2v.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

NICOLINI, Alexandre. O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças “benfeitas” ou “bem cheias”? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

O ESPELHO tem duas faces. Direção: Barbra Streisand. Produção: Arnon Milchan. Intérpretes: Barbra Streisand, Jeff Bridges, Pierce Brosnan, George Segal, Mimi Rogers, Lauren Bacall, Brenda Vaccaro e outros. Roteiro: Richard La Gravenese e Gérard Oury. [S.I.]: Sony Pictures Entertainment, 1996. DVD NTSC (125 min), son., color., leg., port.

OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alí, 2008.

O SORRISO de Mona Lisa. Direção: Mike Newell. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Paul Schiff e Deborah Schindler: Intérpretes: Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles, Dominic West, John Slattery, Maggie Gyllenhaal e outros. Roteiro: Lawrence Konner e Mark Rosenthal. [S.I.]: Revolution Studios / Columbia Pictures Corporation, 2003. DVD NTSC (117 min), son., color., leg., port.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pista de método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PETINELLI-SOUZA, Susane. Produção de subjetividade no trabalho docente. **Revista Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Vitória, v. 15, n. 1, p. 105-113, jan./jul. 2009.

_____. **Poder, saber e subjetividades**: constituição e formação do sujeito ADM. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PETINELLI-SOUZA, Susane; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Produção de subjetividade nos cursos de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 373-394, jul./set. 2010.

ROCHA, André Menezes. **Fortuna e superstição. Um estudo destes temas no Tratado Teológico-Político de Espinosa**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografia do desejo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SASS, Simeão Donizeti. A universidade em questão: a concepção de Georges Gusdorf. In: ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade humanista**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 143-160. 2v.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 5-27, 2005.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 161-169. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Produção: Steven Haft, Paul Junger Witt, Tony Thomas. Intérpretes: Robin Williams, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke, Josh Charles, Gale Hansen, Dylan Kussman, Allelon Ruggiero, James Waterson, Norman Loyd, Kurtwood Smith, Carla Belver e outros. [S.l.]: Touchstone Pictures, 1989. DVD NTSC (128 min), son., color., leg. port.

SOUZA, Eloísio Moulin de; BIANCO, Mônica de Fátima. Pesquisa pós-moderna: a fragmentação e o devir no campo organizacional. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

SOUZA, Eloísio Moulin de; PETINELLI-SOUZA, Susane. Foucault e Deleuze visitam os estudos organizacionais. In: CONGRESSO DE TECNOLOGIAS DE GESTÃO E SUBJETIVIDADES, 1., 2010, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: PPGAdm/UFES, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p 05-24, jan./abr. 2000.

TAVARES JUNIOR, Frederico Augusto. **Natureza S.A.?**: o consumo verde na lógica do ecopoder. 2007. 398 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades de Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2011.

WEBER, Max. **A ciência como vocação**. [S.l.]: [s.n.], 1999. Disponível em: <<http://www.lusosofia.net>>. Acesso em: 19 abr. 2012