

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ILCIANE MARIA SGANZERLA BREITENBACH

**A COMPETITIVIDADE NA DOCÊNCIA DE ENSINO SUPERIOR:
O TRABALHO COLETIVO EM UTOPIA?**

São Leopoldo

2015

ILCIANE MARIA SGANZERLA BREITENBACH

A COMPETITIVIDADE NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:
O TRABALHO COLETIVO EM UTOPIA?

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2015

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
1 ENGENDRANDO A PESQUISA.....	11
1.1 Sendo conduzida ao campo.....	18
1.1.1 Delineando a metodologia empregada.....	19
1.1.2. Reflexões e depoimentos iniciais para a exploração do estudo.....	26
2 COMPETITIVIDADE E AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES COLABORATIVAS ENTRE OS DOCENTES.....	51
3 O CAMPO CIENTÍFICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.	62
4 O TRABALHO NO NOVO CAPITALISMO.....	76
5 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	84
6 DAS IN (CONCLUSÕES).....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS.....	102
Anexo A – Ficha de Dados Demográficos dos Participantes.....	103
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
Anexo C – Roteiro de Entrevistas com Docentes de Ensino Superior.....	106

AGRADECIMENTOS

Desde o início do Doutorado, venho pensando (e desejando) a escrita desta tese, onde tenho a oportunidade de agradecer às pessoas que me acompanharam nessa caminhada tão importante, compartilhando comigo as alegrias e me auxiliando a superar dificuldades. Por isso, com imenso respeito, carinho e admiração, agradeço:

À minha “super” orientadora, Maria Isabel da Cunha, pelo apoio de todas as horas, auxílio no direcionamento da pesquisa, leitura rigorosa e carinhosa da escrita da tese, sugestões, comentários e críticas, tão pertinentes e afetuosas, que serviam de estímulo para a realização deste trabalho.

Serei eternamente grata por ter tido ao meu lado uma orientadora, professora, e amiga que, com seu brilhantismo intelectual, sua generosidade e sua preocupação com um mundo melhor, tornou-se uma inspiração para minha trajetória profissional e pessoal.

Aos participantes da pesquisa, pelo interesse e entusiasmo por este trabalho, desde sorrisos calorosos quando me recebiam, muitas histórias contadas e horas despendidas no relato de aspectos que tinham relação com a minha pesquisa. Enfim, só posso dizer que vocês foram fundamentais para a realização deste estudo.

Aos professores Danilo Streck, Mari Forster, Lourdes Frison e Denise Leite por aceitarem o convite e participarem da banca examinadora quando de sua qualificação e nesta etapa final. Sou grata pela leitura criteriosa, pelos comentários e considerações que me auxiliaram no direcionamento da pesquisa e suscitaram ideias que alimentaram a escrita da tese.

A minha família, pela vida, pelo amor, pela dedicação e pelos esforços empreendidos para proporcionar-me bem-estar e muita felicidade. É um grande presente ser filha e irmã de pessoas assim tão especiais. Obrigada por tudo e, mais ainda, pelo fato de saber que posso contar sempre com o apoio de vocês!

Especialmente, ao meu amado marido, Renato Breitenbach, pelo carinho, dedicação e preocupação para com minha formação e felicidade. Sem a sua ajuda em todos os sentidos não seria possível eu realizar esse sonho. Obrigada por ser assim e pelo apoio de sempre!

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar a competitividade na educação superior, tomando duas Instituições Privadas localizadas na Serra Gaúcha. Os aportes teóricos que sustentam a investigação foram, principalmente, as contribuições de Zygmunt Bauman, Richard Sennett e Pierre Bourdieu. O material empírico de pesquisa decorreu de entrevistas realizadas com nove docentes que atuam em duas Instituições de Ensino Superior envolvidas. O exercício analítico, levado a efeito com o uso das ferramentas teóricas selecionadas, mostrou, entre outros posicionamentos, a presença da competitividade nos espaços acadêmicos, ainda que se reconheçam as vantagens de conviver em ambientes colaborativos. Entretanto, na prática, poucas condições há para que esses aconteçam. O estudo também permitiu afirmar que, na visão dos docentes, o aumento e acúmulo de atividades, de carga horária e a cobrança de prazos contribui para os processos competitivos. Na opinião dos professores, uma das condições para que o trabalho coletivo se institua envolve investimentos na formação de professores que, além de privilegiar os aspectos técnicos, constitua-se em espaços de partilha entre os docentes. Os dados apontaram que há fatores que são vinculados à competição e que colaboram para que a mesma ocorra. Mencionam aqueles próprios da natureza humana, além dos fatores produzidos na estrutura familiar, na cultura da escola, no ambiente institucional, e no modelo capitalista da sociedade, incluindo o campo científico. Entretanto, foi possível destacar, também, que há fatores que possibilitam o fenômeno da colaboração, dentre eles, a história de vida dos sujeitos, as experiências colaborativas de ruptura com o modelo dominante, as vivências interpessoais positivas, bem como a necessidade de responder os desafios à prática profissional. Observou-se uma lacuna de reflexões e propostas nesse sentido e ficou a perspectiva de que o estudo possa mobilizar novas investigações sobre o tema na educação superior.

Palavras Chave:

Competitividade, Docência, Ensino Superior

ABSTRACT

This study aimed to analyze the competitiveness in higher education, taking two Private Institutions located in Serra Gaúcha. The theoretical basis that support the research were mainly the contributions of Zygmunt Bauman, Richard Sennett and Pierre Bourdieu. The empirical research material held from interviews with nine professors working in two Institutions of Higher Education involved. The analytical exercise, carried out with the use of selected theoretical tools, showed, among other positions, the presence of competitiveness in academic areas, although it is acknowledged the advantages of living in collaborative environments. However, in practice, there are few conditions to these happen. The study also allowed to state that, in the view of professors, the increase and accumulation of activities, workload and recovery periods, contributes to the competitive processes. In the opinion of professors, one of the conditions for the collective work is instituted, involves investments in teacher education that besides favoring the technical aspects, it would constitute in sharing spaces among professors. The data showed that there are factors that are linked to competition and collaborating for it to occur. They mention those proper to the human nature, in addition to factors produced in the family structure, in school culture, in the institutional environment, and in the capitalist model of society, including the scientific field. However, it was possible to highlight, there are factors that enable collaborative phenomena, among them, the story of life of individuals, collaborative experiences of rupture with the dominant model, the positive interpersonal experiences, as well as the need to answer to the challenges of professional practice. It was observed a gap of reflections and proposals in this regard and it was the prospect that the study can mobilize new research about the subject in higher education.

Keywords: Competitiveness, Teaching, Higher Education

APRESENTAÇÃO

Uma condição básica para que se possam cumprir as finalidades educacionais em uma Instituição é a necessidade de colaboração para a compatibilização das expectativas em busca do seu desenvolvimento. Ressalto ainda, que repercute para esse objetivo, a forma pelo qual os atores envolvidos na aprendizagem compartilham seus conhecimentos entre si e com seus discentes.

No entanto, o trabalho, com suas exigências e intensivas jornadas, com as constantes mudanças no cenário nacional e institucional, com as diferenças de personalidade entre colegas e outras tantas dificuldades, vai marcando o exercício do cotidiano do professor. Esse quadro pode vir a comprometer a qualidade da interação e da convivência entre os docentes e conduzir facilmente a um processo de vulnerabilidade, configurando relações com menor tolerância e, muitas vezes, exacerbando a competitividade. Essa é a temática que investiguei e que procurei explorar neste estudo.

Cotejando a realidade vivida pelos docentes com as teorizações encontradas sobre a competitividade, procurei olhar para o campo da Educação com o desejo de estudar esse fenômeno no ensino superior. Então, a partir desse desejo pessoal, mais as questões vividas nas Instituições de Ensino Superior em que atuo, encaminhei-me para pensar sobre o tema da competitividade na docência de ensino superior, buscando encontrar alternativas que favoreça a construção de um trabalho coletivo.

Percebo a importância dessa condição quando vou a campo trabalhar a formação de professores e, nesse sentido, percebo o quanto os próprios docentes apresentam um anseio de entender melhor esse fenômeno da competitividade, até mais do que o seu tensionamento, que seria a colaboração, mais até do que o espírito de equipe e todas as vantagens dessa última condição. Então, não se trata somente de um desejo de alguém competitivo ou circunscrito nessa condição, mas de compreender que o tema apresenta uma importância social para as Instituições Superiores de Ensino, uma vez que esse fenômeno e os indicadores levantados na pesquisa confirmaram essa realidade. Com o estudo, foi possível entender melhor se o trabalho coletivo constitui-se em uma utopia ou não. Utopia essa que estaria relacionada às condições para os processos coletivos, buscando entender o que contribui para essa realidade.

No caso desta investigação, competitividade foi entendida como uma manifestação que decorre de conflitos percebidos ou sentidos no espaço profissional e que surge de forma explícita ou velada entre professores do ensino superior, em busca de melhores resultados em seu trabalho e reconhecimento dos alunos e da Instituição. A competitividade, em geral, acaba favorecendo o desencadeamento de maior individualidade que se explicita neste contexto. Procurei desenvolver uma análise que permitisse compreender o fenômeno da competitividade entre docentes de ensino superior de uma Universidade e de uma Faculdade privada, localizada na Serra Gaúcha. Ainda, compreender como os processos competitivos se instalam entre os docentes e quais as repercussões em suas práticas pedagógicas e na sua produtividade. Neste sentido, busquei de forma detalhada e específica, caracterizar expectativas, sentimentos e vivências dos docentes a respeito da competitividade. Quis ainda, identificar a percepção dos docentes acerca da relação professor- aluno, bem como a relação com sua prática pedagógica e a preocupação com a produtividade, além de examinar suas representações quanto ao funcionamento/dinâmica do contexto institucional.

Foi importante explorar alguns traços da realidade contemporânea, como os novos significados do trabalho, que inclui o individualismo e investigar os reflexos da sociedade capitalista no campo científico. Essas formulações se voltam à compreensão das mudanças que criam repercussões também na profissão docente. Tornou-se importante e necessário investigar o tema em questão, por tratar-se de um fenômeno que não é eventual ou circunstancial, e por isso precisa ser mais discutido e que não se pode pretender uma interpretação geral de seus efeitos. O subtítulo do projeto intitulado “o trabalho coletivo em utopia?” sugere que o trabalho coletivo pode ser subsumido dentro da lógica competitiva individualista.

Cabe destacar, ainda, que a tese insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Doutorado em Educação da UNISINOS. Foi construída a partir de questionamentos suscitados pelas teorizações que sustentam este trabalho ao campo da Educação e à minha trajetória de vida. Ao apontar os passos trilhados, espero ter expressado as intenções da pesquisa, centrada no objetivo de compreender como se estabelece a competitividade entre os professores do ensino superior e quais os efeitos sobre seus desempenhos profissionais, para que possa não exacerbá-la, mas sim encontrar meios de subvertê-las e controlá-las.

A competitividade nos ambientes institucionais e organizacionais cada vez mais se torna uma temática que incita investigações em suas dimensões e possibilidades e, dependendo da percepção que se atribui a ela, pode gerar repercussões diversas incluindo seus aspectos positivos assim como os negativos. Por outro lado, a cooperação e a colaboração constituem-se em discursos mais alardeados do que a competitividade. No ambiente educativo, a cooperação e a colaboração são constantemente exploradas na formação de professores. No entanto, quando analiso de forma mais minuciosa, percebo que acontece na realidade uma acirrada e acentuada competitividade entre os professores que atuam na educação superior.

O nível de exigência que vem se instalando em diferentes contextos educacionais certamente contribui para uma vulnerabilidade e instabilidade que ocorre nas Instituições de Ensino Superior. Muitas vezes, ao invés de valorizar e fortalecer as relações interpessoais torna o trabalho docente mais individualista.

No primeiro capítulo, apresento as razões de minha escolha, os pilares que sustentaram a tese, considerando aqui a atividade docente, o ensino superior e as relações competitivas. Também destaco alguns dos caminhos percorridos em minha aproximação ao campo, os quais me possibilitaram delimitar o objetivo do estudo e o seu material empírico. Logo após, no segundo capítulo, faço uma explanação provocando um tensionamento do que pode ser um ambiente colaborativo e/ou competitivo.

No terceiro capítulo, procurei fazer aproximações teóricas, principalmente com autores como Bourdieu, enfatizando que o fenômeno da competitividade pode, também, ser explicado pelos conceitos desdobrados sobre campo científico. No quarto capítulo, expressei as perspectivas de autores como Bauman e Sennett que me auxiliaram a entender a temática da competitividade sob os novos significados enquanto conceito e entendimento de trabalho, instabilidades e relações instáveis. Para finalizar, no quinto capítulo discuto os dados empíricos juntamente com os apontamentos sobre a precarização do trabalho docente na Educação Superior, que favorece o fenômeno da competitividade, ainda que o discurso do trabalho solidário e coletivo seja recorrente na área da educação. Nessa investigação, que teve caráter qualitativo, o estudo lançou mão, para interpretação dos dados, dos fundamentos da análise de conteúdo, que se apresentou como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais.

1. ENGENDRANDO A PESQUISA

“Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2004, p.294).”

As palavras do filósofo são inspiradoras para expressar alguns dos significados que atribuo à realização desta tese. Apostando na possibilidade de me “tornar diferente do que era no início”- produzindo novos sentidos para o meu modo de pensar sobre a educação e sobre o mundo e também produzir novos entendimentos sobre minha vida-, busquei “coragem” para desenvolver este estudo. Mesmo que às vezes titubeasse, havia a convicção de que a caminhada acadêmica “valeria a pena” – a “pena” de conviver com a incerteza de conseguir superar obstáculos que pareciam intransponíveis, de conviver com a necessidade de abrir mão de partes importantes de minha vida para dedicar-me prioritariamente à tese. “Valeria a pena” por “ignorar como terminar (ia)” tornando-me uma pessoa “diferente” daquela que iniciou o Curso de Doutorado. A possibilidade de apropriar-me de novas ferramentas teóricas, (re)pensar posições já ocupadas por mim e sentidos antes atribuídos a determinadas experiências de vida está imbricada na própria escolha da temática deste trabalho.

A competitividade, ou postura de disputar, rivalizar, querer superar alguém, pode ter diversas motivações. Duas das mais comuns contemplam ganhar poder, prestígio, *status* ou visibilidade dentro de determinado grupo e também diminuir a insegurança pessoal através da sensação de ser superior ao outro. No entanto, no campo da educação, a competitividade vem ganhando destaque por ser conhecida como uma área inversora existencial como menciona Valente (2003), mantendo-se menos explícita.

Na contemporaneidade vem sendo reconhecida a importância e uma tendência à competitividade, ocorrendo nas mais diversas e diferentes instituições, incluindo a relação entre os professores. Esta tendência faz com que o indivíduo tenda a ver os outros com

mais potencialidades do que a si próprio, surgindo à preocupação constante de se comparar com este referencial externo e a conseqüente sensação de ameaça nas relações interpessoais. Tal ameaça pode ser entendida como o medo de ver a autodepreciação reforçada pelo outro, através de rejeição afetiva ou de julgamento de incompetência (Vieira, 1996).

Assim, as Instituições e seus envolvidos não conseguem acompanhar esse processo de mudanças gerido em uma velocidade intensa e incorporado a uma visão natural. Trata-se de um panorama que provoca diferentes situações como sobrecarga de tarefas, conflitos, pressões e cobranças. Estas características podem trazer repercussões tanto para a relação estabelecida com os alunos, como para a Instituição de Ensino como um todo.

Embora o tema da competitividade pareça, em um primeiro momento, já estar bem compreendido e bastante investigado, percebi uma condição diferente. A partir da consulta sistemática em bases de dados (*Scielo, Brased, Edubase, Education Resources Information Center*), utilizando como termos descritores competição (*competition*) e educação (*education*), no período compreendido entre 2003 e 2013, localizei somente dois artigos que faziam referência a esta temática no campo da Educação Física, relacionado diretamente com a prática de esportes. Foram descartados aqueles artigos que não apresentavam o texto completo para consulta e que relatavam diferentes abordagens, por exemplo, competitividade organizacional (voltado à empresa), em decorrência de esses termos não fazerem parte do foco do presente estudo.

No âmbito educacional, há uma ênfase em retratar os aspectos relacionados à importância das relações colaborativas e cooperativas que são necessárias nas Instituições. Ficou evidente, então, uma lacuna de conhecimentos quanto à competitividade na docência de ensino superior, que é algo que também está instalado e que perpassa as relações com repercussões, tal como nos demais âmbitos, embora de forma mais velada e silenciosa.

Em termos teóricos, o tema despertou especial interesse devido às modificações que ocorrem diariamente no mundo do trabalho e que, de certa forma, podem gerar também a competitividade pelas demandas atuais do campo de atuação da docência. Além disso, os estudos procuram reforçar a importância de ambientes colaborativos e cooperativos neste espaço laboral, sem discutir as tensões vividas neste contexto.

Bauman (2001) afirma que os padrões e as configurações que hoje vivenciamos não são mais “dados” e menos ainda “autoevidentes”. O que ocorre é que estes mesmos padrões multiplicam-se, chocando-se entre si e contradizendo-se, de tal forma, que todos e cada um fiquem desprovido de boa parte de seus poderes de compelir e restringir. E eles vêm mudando de natureza, sendo reclassificados de acordo com itens no inventário das tarefas individuais. Nesse sentido, é possível refletir sobre o tensionamento entre competitividade e colaboração. O autor vai afinando o conceito quando se refere que o mesmo se torna uma versão individualizada e privatizada da modernidade, onde o fato de fracassar e a responsabilidade dessa condição pode vir a se tornar algo individualizado.

Mencionar as razões que me fizeram escolher a competitividade como o grande tema da pesquisa é assumir como esta questão, presente em diferentes fases da minha vida, produziram em mim a pessoa que sou, com marcas também, de alguém muito competitiva. Uso a referência de Larrosa (2002) quando afirma que só quem se expõe vive com significado as experiências. Na verdade, talvez fosse melhor dizer, ao problematizar o tema no Doutorado, que essas marcas passaram a me escolher, direcionando este estudo. Busco, então, explorar algumas das razões deste posicionamento.

Fui levada até a caixinha de camisas onde ainda guardo objetos utilizados em meus primeiros anos na escola – cadernos, fotos, livros e boletins escolares e recorro, também, a minha memória. Tomo como pressuposto que a memória possibilita reviver e ressignificar às situações passadas.

Com o intuito de relembrar aspectos de minha trajetória escolar, um “olhar” nestes materiais e nessas memórias despertaram lembranças do tempo vivenciado na minha infância e adolescência. Percebo, então, que muito mais do que aprendizagens vinculadas aos conteúdos, à escola possibilitou experiências implicadas nessa construção e constituição de subjetividades e formas de perceber o mundo.

Nesse sentido, posso dizer que a competitividade foi um tema circunscrito e vivenciado desde muito cedo. Fui uma aluna obediente que se sentava direitinho na cadeira, pedindo licença para falar, jamais saindo da classe a não ser por ordem da professora, tornando-me muito silenciosa perante minhas dúvidas em relação aos conhecimentos ensinados. Não conversava ao longo das aulas e refazia as provas mesmo tirando 10, somente para ter o reconhecimento dos professores e colegas e, assim, garantir

a posição de boa aluna. Certamente, outros fatores também estavam envolvidos na preocupação com a competitividade, pois eu desejava ser considerada a melhor aluna.

A escolha por esse recorte da minha trajetória vai então se justificando, pois nele está contemplado o que deveria ser considerado como as qualidades necessárias para um bom desempenho escolar e para uma “boa menina e aluna”: responsabilidade, dedicação, esforço, capricho, atenção e, além disto, letra bonita (que tentava copiar da professora no quadro e para isso reproduzia horas de caligrafia, mesmo todos dizendo que era uma “letra de professora”). Recordo dos grandes elogios dados por minha família toda vez que minha mãe buscava o boletim e meu pai ficava lendo, em minha presença, para os demais familiares, o que era dito a meu respeito pelas professoras: o quanto era esforçada, dedicada e caprichosa, virtudes de uma excelente aluna que fariam “o mundo se tornar pequeno”, frase que até hoje me impulsiona muito. Essa condição rendeu atitudes por parte dos colegas de forma concreta: empurrões na escada, furto de material e situações de isolamento provocado por alguns.

Os pareceres descritivos abordavam questões vinculadas às atitudes, ao comportamento, à ordem, às virtudes de uma “excelente aluna” e a apropriação necessária das habilidades motoras para uma “letra muito bonita”. As notas presentes nos boletins referiam-se à aprendizagem (ou não) dos conteúdos escolares. Com o tempo percebi que eu me tornava uma ameaça para outros colegas e colaborava para desenvolver competitividade por parte deles. A evidência mais clara foi, quando ao entregar as avaliações e provas, os colegas passaram a querer ver antes a minha nota e se interessar mais por isso do que por suas próprias.

Mesmo sendo praticamente a última escolhida na escalação de times de vôlei, basquete ou handebol, fazendo com que as aulas de Educação Física fossem sempre tediosas e difíceis para mim, à facilidade em memorizar datas e fatos históricos, em saber o nome correto dos tecidos e órgãos do corpo humano e, principalmente, a agilidade em lidar com cálculos da matemática deram-me as credenciais para ser considerada boa aluna. Fui valorizada por isso, tanto por meus familiares, quanto por meus colegas e professoras e a competitividade realçava para mim seus aspectos positivos. Compensava toda a sensação e percepção de não ter boa agilidade e inteligência corporal com as notas e trabalhos de classe.

Mais tarde, fui convidada pela escola, juntamente com outros colegas, para dar aulas de reforço no turno inverso. Lembro que estávamos em quatro grupos e cada grupo tinha um aluno voluntário que trabalhava com seus colegas o conteúdo de disciplinas como matemática, língua portuguesa e assim por diante. Adorava buscar livros com questões diferentes e fazia dinâmicas para atrair a atenção deles. Isso se reflete na minha prática até hoje, quando as minhas aulas são consideradas divertidas, com direito a surpresas e envolvimento dos alunos. Mas toda essa dinâmica era mobilizada para eu ser mais reconhecida do que outros colegas. Percebo que eu já estava inserida na competitividade, provocada a todo o momento. Recordo com extrema tristeza da diretora chegando à sala e reforçando que seria a última vez que faríamos a atividade, em vista de outras prioridades.

Fiquei refletindo, ao ler uma entrevista concedida a Marisa Vorraber Costa, quando Alfredo Veiga- Neto (2003, p.108) problematiza a educação como uma das principais instâncias na produção do mundo moderno e afirma que “bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou- e continua funcionando- como uma grande fábrica que fabricou- e continua fabricando- novas formas de vida”. Formas estas implicadas na produção de sentidos sobre a escola, que irão interpelando e se concretizando nos espaços coletivos. Portanto, este foi um dos questionamentos que procurei desvendar: esse panorama é reflexo do mundo moderno e que transparece também na Instituição de Ensino Superior?

Para ir explorando ainda mais a minha trajetória, registro o fato de ter sido uma criança obesa que era ridicularizada em alguns momentos pelos demais colegas, principalmente nas brincadeiras no pátio ou nas aulas de Educação Física, quando éramos pesadas e medidas. Para mim, era uma tortura, como talvez fosse para outros que, com boas habilidades corporais se impacientavam com as infundáveis aulas de história. Silvana Goellner (2003, p.32-33) enfatiza ser o corpo uma construção cultural e ressalta a necessidade de uma análise, ou seja, estranhá-lo, colocá-lo em questão. Problematizar, por exemplo, “os significados e a valorização que determinadas culturas atribuem a alguns corpos, as práticas narrativas a eles associados, as hierarquias que a partir da sua anatomia se estabelecem”. Essa condição também pode ter provocado reações voltadas a entender e enfrentar a competitividade.

Ao longo de minha infância, hierarquias operavam – e seguem operando, agora, na fase adulta – de acordo com outras circunstâncias de vida. Ser uma criança “baixinha” fazia com que recebesse o título de “baixinha tri da massa”, algo que me soava como carinhoso e amável, como uma proteção concedida por parte das minhas colegas à menor da turma.

Assim, a competitividade pelas melhores notas entre primos, primas e amigas, a ânsia de querer ser a melhor aluna, a nota “dez” do ensino fundamental e médio, denotavam e configuravam como a competitividade gerava em mim motivação e “gana”. Nas festas de final de ano, era tradicional e comum encontrar com tios que eram professores e que querendo “brincar” e “provocar” estimulavam-me a responder perguntas que, segundo eles, eu deveria saber.

Desde então, aplacaram-se vivências e experiências em torno dessa temática que voltou a ser tornar o foco indireto percebido em outras pessoas e passou a ser objeto dessa investigação. A pretensão de ser docente teve o ponto de partida nos últimos anos de graduação, ao me aproximar de uma professora que me estimulou e apontou os caminhos que era preciso percorrer. Ela era iniciante na carreira de professora e confidenciava situações que passava em função da competição que havia entre os professores. Isso causou em mim um grande impacto. Pensava, como poderia essa condição aparecer entre docentes de ensino superior? Imaginava que naquele ambiente esse panorama se apresentasse de maneira diferente e houvesse muito mais colaboração.

Ao adentrar na área da Educação, no curso do Doutorado, especificamente, ao inserir-me na Linha de Pesquisa voltada à formação de professores, ao mesmo tempo em que passei a estudar com mais intensidade as teorias modernas, vinculadas à produção de Bauman, Sennett e Bourdieu, senti-me cada vez mais “capturada” por questões advindas deste campo teórico. Estes estudos têm provocado rupturas em minhas antigas crenças e seguem “virando do avesso” concepções e entendimentos sobre a educação. Foram estas mesmas teorizações que me possibilitaram refletir sobre alguns dos sentidos atribuídos a competitividade e, com isso, também auxiliaram a me entender como uma parte minha que parecia “estar fora de mim”, como se fosse algo que foi incorporado sem eu ter nenhuma responsabilidade sobre isso.

Dou-me conta que julgava todos estes contextos como “espaços vazios”, no sentido mencionado por Bauman (2001, p.120). Para o autor, “espaços vazios são antes de mais nada, vazios de significado.” Não que sejam sem significado, porque são vazios: é porque não tem significado, nem se acredita que possam tê-lo, pois são vistos como vazios, (melhor seria dizer não vistos).

A partir do meu ingresso no Curso de Doutorado, iniciando minha caminhada de estudo sob perspectivas teóricas, comecei a me questionar sobre tudo o que descrevi até então. Suscitada pelas problematizações advindas de tais teorizações, as quais me fizeram olhar para o campo da Educação e para a minha vida com outros olhares, nasceu o desejo de estudar a competitividade na docência do ensino superior. Nesta direção, Veiga- Neto (2002, p.31) expressa que o importante “não é saber se existe ou não uma realidade real, mas sim, saber como se pensa essa realidade”.

Mesmo sem considerar minhas vivências, tornou-se importante compreender, de forma prática, as relações estabelecidas a partir dessa configuração e dinâmica de funcionamento da competitividade neste espaço tão importante que é o educativo. Penso que, a partir dessa compreensão pode ser possível direcionar esforços para a elaboração de programas com propostas de ação, com o objetivo de auxiliar os sujeitos implicados nesse processo a lidarem com essa questão e, de certa forma, possibilitar a reflexão de um tema que é sentido, percebido, mas que se torna velado, porque é pouco explorado e reconhecido.

Foi importante compreender como se estabelece a competitividade entre professores do ensino superior e quais os efeitos sobre os seus desempenhos profissionais. As mudanças advindas dos tempos de “modernidade líquida”, concebida por Bauman (2001), caracterizada pela constante competitividade e fluidez de relações e pensamento podem ser parte dessa realidade. Cogito que as características como a vulnerabilidade de valores, imediatismo e o individualismo da “modernidade líquida”, constituem-se em pilares importantes deste momento.

O objetivo geral da tese, portanto, foi compreender como os processos competitivos se instalam entre os docentes de ensino superior e quais as repercussões em suas práticas pedagógicas e na sua produtividade. O campo empírico foi composto por docentes do cursos de graduação de uma Universidade e uma Faculdade particular, localizada na Serra

Gaúcha. Levantei a hipótese de que a competitividade é percebida pelos docentes e que isso repercute de forma prejudicial no aprendizado do aluno e no desenvolvimento da Instituição como um todo. Este aspecto, entretanto, faria parte da representação do imaginário dos docentes quanto à temática em questão, mas que não necessariamente seria compreendida com caráter e grau tão prejudicial como pode parecer em suas percepções. A tese buscou desvendar e discutir se essa condição tinha procedência.

No próximo capítulo, relato a gênese da pesquisa. Apresento os caminhos que me fizeram delimitar o material empírico, incluindo as entrevistas sobre como os docentes compreendem a competitividade na educação do ensino superior.

1.1. SENDO CONDUZIDA AO CAMPO

Até aqui destaquei que, a partir dos estudos desenvolvidos no Curso de Doutorado, passei a olhar a competitividade problematizando algumas questões produzidas por ela. Em um certo sentido, isto me fez refletir sobre minha própria vida. Atualmente, como professora de graduação, novamente observo e vivencio aspectos relacionados a competitividade.

Torna-se importante ressaltar que vivemos em uma sociedade extremamente competitiva que incentiva, estimula, valoriza e promove a competição. Assim, posso pensar que, neste momento central da globalização, criar uma cultura de responsabilidade, identificada nos termos da “qualidade”, “eficiência”, “eficácia” é possível através e somente de uma “forte flexibilidade” (Bourdieu, 2001) e da exaltação do individualismo. A competitividade no ambiente educacional pode ser considerada condição para a qualidade dos espaços escolares, concretizando-se em sucessivas avaliações externas, conducentes à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos, uma vez que o ambiente educacional, sendo filho da sociedade capitalista, também estimula a competitividade (Pacheco, 1996).

Em muitos dos meus alunos acadêmicos também vejo as concepções que eu tinha quanto à competitividade. Observo, em seus enunciados e comportamentos, uma tendência a considerar a avaliação da disciplina mais importante que o aprendizado, ressaltando

explicitamente a importância de alcançarem a “láurea acadêmica” e para isso não se permitir nem trocar materiais e livros, por exemplo.

A partir desta convivência mais sistemática com aspectos da competitividade observada nos meus alunos e na minha prática profissional, algumas questões começaram, então, a me inquietar, justamente por serem disciplinas ligadas à aprendizagem. Qual a origem deste comportamento competitivo, no caso deles? Haveria alguma relação ou reflexo dos seus professores? Alguns alunos comentam que essa postura vem da forma como percebem seus professores no ensino superior. Será mesmo assim? Estas indagações reforçaram e serviram para definir melhor o que seria estudado nesta temática.

Observando esse contexto, produzi ainda mais questionamentos. Seria a competitividade o que estaria sendo predominante no comportamento dos professores do curso? Percebo que não conseguem nem estruturar um núcleo de pesquisa, visando à instalação de um mestrado futuramente, pois para tal precisariam compartilhar informações e não o fazem. Tudo isso seria em nome de um individualismo? Indagações como estas, além de todos os questionamentos que antes mencionei, confluíram para aguçar o meu desejo de estudar este tema.

1.1.1. DELINEANDO A METODOLOGIA EMPREGADA

Participaram do estudo nove professores de cursos de graduação de uma universidade e uma faculdade particular localizada na serra gaúcha, com faixa etária entre 34 e 57 anos. Corresponderam a diferentes campos profissionais favorecendo a análise desta condição como interferente nas produções e características que acompanham a trajetória desses docentes. Levei em consideração que esses nove professores atuassem tanto numa como na outra instituição, na expectativa de que essa perspectiva enriquecesse o estudo.

Os interlocutores foram pessoas chave para a caminhada investigativa em torno do problema que moveu esta tese que trata de responder: como os processos competitivos se instalam entre os docentes de ensino superior e quais suas repercussões em suas práticas pedagógicas e na sua produtividade?

O objetivo foi desenvolver uma análise que permitisse compreender o fenômeno da competitividade entre docentes de ensino superior. Para atender os objetivos propostos foram levantadas questões norteadoras, tais como:

- Que expectativas, sentimentos e vivências estes docentes apresentam em suas trajetórias que possam ter relação com a competitividade?
- Quais as percepções dos docentes acerca da relação professor- aluno, bem como sua prática pedagógica e sua produtividade em contextos competitivos?
- Como o docente percebe o funcionamento/dinâmica do contexto institucional caracterizado pela competitividade?
- Quais as perspectivas percebidas quanto ao conceito de competição atribuída pelas instituições?

Com o objetivo de responder a essas questões, selecionamos professores que representaram três cursos: psicologia, pedagogia e matemática, procurando atender as dimensões de definição profissional propostas por Enguita (1991).

Para o autor, o “grupo profissional é uma categoria autoregulada de pessoas que trabalham para o mercado numa situação de privilégio monopolista.” Cinco características definem uma profissão: competência, vocação, licença, a independência e a autoregulação. Levamos em consideração que os cursos universitários preparam profissionais para o mercado de trabalho através de carreiras. A escolha do curso pelos estudantes também passa pelo status profissional conferido. Nesse sentido, Enguita (1991) divide essa condição em três categorias. A primeira trataria da categoria profissional liberal onde a palavra-chave seria o trabalho liberal, envolvendo honorários, com vantagens simbólicas.

A segunda dimensão trataria das carreiras semiprofissionais, onde contaria com características como grupos assalariados, burocracia estatal, luta permanente para a melhoria de status e dos rendimentos, embora submetida à autoridade dos empregadores. São cursos que geralmente apresentam menor demanda na universidade, baixos scores no vestibular e assim, menos seletividade (Enguita, 1991). Entre eles está a pedagogia, a enfermagem e outras similares, em geral, caracterizadas pelo trabalho feminino.

A terceira se refere a carreiras profissionais que envolvem um mercado específico com tendências voltadas à pesquisa, mas também a docência, mas que pudesse aparentar

competências específicas e reconhecidas com alto saber. Apresentam demandas médias e seletividade alta, cujo estatuto ocupacional é de alto reconhecimento. A diferenciação no mercado de trabalho envolve o componente do “sagrado”, ou seja, competência que não pode ser avaliada por profanos. Segundo Enguita, (1991), não é necessário que a carreira profissional favoreça essa competência, basta que pareça à sociedade. Tais carreiras envolvem um mercado muito específico e limitado como o do físico, químico, matemático e do profissional da informática.

Para a realização da investigação foram convidados três professores que pudessem representar cada dimensão citada. A profissão liberal seria identificada através da participação de três professores da psicologia, a semiprofissão contaria com três professores da pedagogia e para a identificação da categoria profissão, contaria com três professores da matemática.

Participaram do estudo nove docentes entre 33 e 57 anos. Foram seis professores mulheres e três professores homens. A tabela 1, a seguir, apresenta os dados demográficos de cada participante, de forma mais detalhada. Após encontra-se uma breve descrição de cada um dos participantes, visando a melhor caracterização dos mesmos.

Tabela 1

Participante	Idade	Titulação	Curso
1	34 anos	Mestrado	Psicologia
2	35 anos	Mestrado	Psicologia
3	40 anos	Mestrado	Psicologia
4	35 anos	Mestrado	Pedagogia
5	50 anos	Doutorado	Pedagogia
6	57 anos	Mestrado	Pedagogia
7	36 anos	Mestrado	Matemática
8	38 anos	Mestrado	Matemática
9	55 anos	Doutorado	Matemática

A Participante 1 é uma professora com 34 anos de idade, mestre em Psicologia, com três anos na docência. Atua no curso de psicologia e em outros cursos como administração e direito.

A Participante 2 é uma professora de Psicologia com 35 anos de idade e dois anos de docência. Concluiu o mestrado há pouco tempo e foi uma das docentes que mais enfatizaram ou articularam a competitividade com o ambiente da Instituição.

Já a Participante 3 tem 40 anos de idade e é professora de Psicologia com Mestrado, cursando doutorado na mesma área. É a mais experiente dos professores com nove anos de atuação docente, sendo que sempre atuou nas duas instituições investigadas.

A Participante 4, por sua vez, tem 35 anos de idade. Há três anos atua como professora de pedagogia. Foi uma das participantes que mais se referiu a aspectos ligados ao isolamento. Uma hipótese seria pelo fato da sua recente inserção na carreira docente.

A Participante 5 tem 50 anos de idade e 13 anos de experiência docente na área da pedagogia. Seus pais já foram professores e fez, durante seus relatos, muitas comparações com o que ouvia de seus pais. É uma das docentes com doutorado.

O Participante 6 é o professor mais experiente dos entrevistados com 57 anos de idade e vinte anos de atuação docente. Colocou-se de forma firme e realista frente às questões investigadas e propostas. Sua titulação é mestrado em Educação.

O Participante 7 é um professor mestre na área da matemática, com 36 anos de idade e 6 anos de experiência. Vem de outro Estado, mas essa condição não mudou as percepções que tem sobre a temática investigada.

O Participante 8 é outro professor de matemática. Demonstrou-se muito acessível. Tem seis anos de experiência docente e 38 anos de idade. É mestre em matemática.

Por fim, a Participante 9, com 55 anos de idade, foi a docente que mais se referiu a colaboração e suas possibilidades. Fecha o grupo dos professores da área da matemática possuindo titulação de doutora.

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas apoiadas pela visão de Bauman, Sennett e Bourdieu, com questões norteadoras sobre a compreensão do seu campo científico, avaliação, percepção da instituição, funcionamento e dinâmica. Foram as mesmas questões para todos os participantes. Incluiu-se, ainda, a relação com seus alunos e com os demais colegas da Instituição, além de parâmetros, semelhanças e diferenças percebidas na atividade das duas Instituições nas quais estão inseridos. As agendas, com autorização do Centro ou da Direção da Faculdade.

A proposta foi investigar junto aos professores com diferentes faixas etárias e fases na carreira a compreensão de como o fenômeno da competitividade vem acompanhando a trajetória dos docentes. Fiz uso de uma ficha com dados demográficos detalhada que possibilitou uma melhor caracterização dos participantes.

A abordagem da pesquisa teve caráter qualitativo. Segundo Gôuvea (1997), a proposta da pesquisa qualitativa consiste em indicar caminhos, descobrir significados, captar percepções. Para Gouvêa (1997), apesar de a amostra ser pequena e intencional, os resultados podem apresentar regularidades aceitas para determinados segmentos da população.

A interpretação dos dados foi realizada utilizando os princípios da análise de conteúdo. O caráter narrativo, segundo Tardif (2001) e pesquisadores como Elbaz (1993) e Carter (1993), propicia aos professores, ao serem questionados, o desafio de contarem histórias sobre suas “verdades”. Além disso, há que se ressaltar a relevância das entrevistas dos professores para o processo de educação e ensino. O entendimento das razões das ações enquanto ator, através das entrevistas, propicia que haja um encorajamento para explicitar a compreensão das ações, aos olhos do ator. Essa compreensão possibilitou a constituição da contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino (Fenstermacher, 1997).

Os docentes experimentam, representam e constroem seu mundo próprio, suas experiências. Há que se ressaltar que a pesquisa qualitativa favorece a compreensão dos significados da questão em estudo, possibilitando um maior aprofundamento, em detrimento da mensuração e da correlação entre variáveis (Turato, 2005).

A partir de um contato com o Diretor da Faculdade e da Diretora do Centro de Ciências Humanas da Universidade foi realizada uma apresentação da pesquisa. Após estes esclarecimentos, contatamos com os professores, apresentando a proposta de estudo. Foi encaminhado aos participantes para leitura e assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Mediante a assinatura do Termo, foi preenchida uma *Ficha de Dados Demográficos dos Participantes*. Após, ainda nesse mesmo encontro, deu-se início às entrevistas que foram gravadas e posteriormente digitalizadas para análise.

As entrevistas foram realizadas na própria Instituição, pela pesquisadora. O objetivo das entrevistas foi levantar dados sobre a temática, de forma a recolher suas percepções sobre a competitividade, eventuais sintomas e suas repercussões no desempenho profissional. Procurou-se compreender fatos relevantes da história e trajetória dos docentes.

Alinhando os pressupostos deste estudo, os recursos para análise de dados foram baseados na busca de sentidos em conformidade ao que foi produzido nas práticas discursivas sobre o cotidiano.

A importância da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, sobretudo devido à forma metódica com que trata informações e testemunhos que apresentam algum grau de profundidade e complexidade. Estes métodos têm passado por grande evolução, favorecida pelos progressos em linguística, ciências da comunicação e da informática, e devido à preocupação com o rigor e a profundidade. Com a produção já elaborada e pelo estudo já realizado, dei continuidade à discussão desta temática, com vistas a diferentes perspectivas, seja de base teórica e/ou empírica.

A análise dos dados deste estudo passou pela leitura e releitura do material, onde foram identificadas palavras, expressões, frases ou ideias referentes ao tema (Laville & Dionne, 1999). Tais conteúdos constituíram as unidades de sentido. A partir da identificação dessas unidades, passou-se ao recorte dos conteúdos no texto. Laville e Dionne (1999) afirmam que a ordem desses dois momentos da análise de conteúdo pode variar: às vezes, o pesquisador define primeiro suas categorias, mas, em outros casos, sua determinação é precedida do recorte dos conteúdos. Estes recortes devem alcançar o sentido profundo do conteúdo ou passar pelas ideias essenciais. Os elementos recortados passaram a se constituir em unidades de análise, também chamadas unidades de classificação ou de registro. Assim, os relatos foram decompostos para, em seguida, serem recompostos para expressar seu significado.

REFLEXÕES E DEPOIMENTOS INICIAIS PARA A EXPLORAÇÃO DO ESTUDO

Como já explicitado, o desejo que moveu meu interesse era saber como os sujeitos vivem a experiência de docentes universitários e o que tem contribuído ou impedido que eles a vivam com sentido, tomando a competitividade como elemento estruturante.

Talvez seja a competitividade um empecilho para que a experiência seja vivida em sua inteireza. Remetendo-me a Larrosa (2002), compreendi que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas situações, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. O autor ressalta que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Desdobra algumas ideias intrigantes sobre o que tem impedido que a experiência de fato acontecesse, ainda mais quando a foca em duas dimensões. Uma delas diz que a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, cada vez é mais depressa e com isso, reduz-se ao estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação, igualmente fugaz e efêmera.

O acontecimento é dado na forma de choque do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que se revelam os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos. Impede a memória, já que a cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que, igualmente o sujeito excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (Larrosa, 2002).

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas é também um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Logo, a velocidade e o que ela provoca enquanto a falta de silêncio e de memória é também inimigas mortais da experiência. Larrosa (2002) complementa dizendo que a experiência é cada vez mais difícil acontecer pelo excesso de trabalho. Assim, a experiência não tem a ver com o trabalho, mas ainda mais fortemente que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as situações que denominamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

O sujeito moderno relaciona-se com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto da atividade. Sempre está a se perguntar o que se pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa ou má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E por isso, porque estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A sensação de “incompetência” acaba conduzindo a procurar sem cessar saberes para dar conta das exigências externas (Larrosa, 2002). Nesse vazio de experiências denunciado pelo autor, os processos interativos são cada vez mais raros, com repercussões sobre a aprendizagem.

As condições em que decorre a interação, de acordo com as investigações realizadas e conferidas em Coll (1992), devem estar sob controle, para que se produzam os efeitos favoráveis sobre a aprendizagem. O que parece importante não é quantidade da interação, mas a sua qualidade. O desafio será encontrar as formas de organização das atividades de aprendizagem que originem interações entre alunos, que sejam ricas e construtivas.

Campos Filho (1992) refere-se a três formas de organização. A organização cooperativa é caracterizada quando um indivíduo só pode atingir os objetivos se os outros também atingem. Os resultados conseguidos por cada um dos membros do grupo são benéficos para todos. A recompensa é por eles compartilhada.

Já a organização competitiva ocorre quando existe uma correlação negativa entre os objetivos, isto é, uma pessoa só atinge os objetivos se, e só se, os outros não os atingem. A obtenção de uma meta por um participante exclui a obtenção dos outros participantes. Apenas uma pessoa recebe a recompensa máxima, enquanto os outros recebem recompensas menores.

A organização individualista se dá quando cada indivíduo procura resultados individuais, sendo irrelevantes os resultados dos outros membros. Não existe relação entre a obtenção das metas por um membro e os outros. Os resultados individuais determinam a recompensa.

As experiências de natureza cooperativa favorecem as relações entre os iguais, sob aspectos da simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, estendendo estes benefícios aos

docentes e a Instituição. As situações cooperativas são superiores às competitivas no tocante ao rendimento e a produtividade dos participantes (Campos Filho, 1992).

As investigações realizadas (Burbules, 2003; During, 2003; Escoland, 2001), nesse sentido, têm concluído que a organização cooperativa, quando comparada com a organização competitiva e individualista, favorece o estabelecimento de relações muito mais positivas. A influência da organização social sobre o nível de rendimento alcançado conclui que a organização cooperativa traz vantagens sobre as outras formas de organização social (Campos Filho, 1992).

Esse percurso me permitiu enquanto resultados a culminar em duas grandes categorias: *fatores vinculados à competição* e *fatores que possibilitam a colaboração*. Dentre as unidades estabelecidas da primeira grande categoria encontramos: *natureza humana, estrutura familiar e cultura social/ escola*. Também foi possível identificar as *diferenças no ambiente institucional, o modelo capitalista da sociedade e o campo científico* do qual pertencem.

Quanto aos eixos que contemplam a segunda categoria que diz respeito à colaboração: encontramos *história de vida e estrutura familiar, campo científico, experiências colaborativas e vivências interpessoais*.

Posso afirmar que foi possível, através das entrevistas com o suporte teórico e sua posterior interpretação, a construção de duas categorias que seriam os fatores vinculados a competição e os fatores que possibilitam a colaboração. A partir de agora no texto, irá ser desdobrado essas condições articuladas com os enunciados dos entrevistados. Os enunciados que selecionei das entrevistas dos integrantes da pesquisa me levam a afirmar que há um tensionamento entre a cooperação e a competitividade, e essa condição fica evidente na percepção dos docentes.

Através da história da educação superior no Brasil, percebo que não se firmou um modelo típico de universidade brasileira. Entretanto, modelos ou ideais não faltaram ao longo de cada época desse contexto histórico (Bosi, 2007).

Atualmente, pode-se dizer que tanto a universidade pública como a privada, vêm se constituindo incluindo e valores competitivos. Vale ressaltar um caráter de universidade heterônoma e isso não significa que a Universidade seja centrada em indivíduos fora do âmbito universitário, mas se dá pela prática cotidiana (funções, prioridades e organização interna, atividades, estrutura de prêmios e penas). Essa condição está cada vez mais articulada pela lógica de mercado e Estado (Vieira, 1996).

“O maior problema da competitividade são as práticas que trazem benefícios individuais aos “vencedores”: o melhor artigo, a melhor nota, a melhor apresentação e assim por diante”. P2 (Psicologia).

“Acredito que haja algumas práticas acadêmicas que acabam incentivando a competitividade e que, muitas vezes, são provocadas pelo sistema burocrático das instituições, por exemplo, o *ranqueamento* dos professores, avaliação feita junto aos alunos que faz com que haja a eleição dos melhores professores; a própria escolha dos professores homenageados e paraninfos.” (P3, Psicologia)

Os enunciados que selecionei sugerem que a consequência imediata desse quadro seria o fortalecimento da competitividade, que implicaria em inovação de processos, ênfase em currículos que atendam a necessidade de mercado e melhor preparação dos professores, como também reforça Struchiner e Gianella (2005). Então, a Universidade passa a cumprir sua função hoje, aproximando-se da lógica empresarial, que é efetivamente competitiva e isso repercute no processo de relacionamento entre professores.

Nas opiniões de alguns docentes, o investimento na qualificação vem sendo fundamental para o desenvolvimento quer da competitividade, quer da cooperação, como se pode observar nos depoimentos a seguir.

“Tanto no papel de professor em sala de aula, quanto no papel de funcionário de uma instituição, acredito que o principal não são as práticas, mas a postura das pessoas que possuem o poder na relação e o quanto lidam com a excelência e a eficiência.” P6 (Pedagogia)

“Agora temos também práticas que nos ajudam ou favorecem a solidariedade e as práticas cooperativas que são as reuniões com os professores, ou seja, o núcleo docente estruturante, núcleos de pesquisas junto com os professores. Tudo isso são práticas que podem ajudar muito, tanto para a competitividade como para a colaboração, Tudo vai depender da pessoa, de como ela lida com o aspecto de ser um profissional docente com qualidade no que faz, que busca sua eficiência.” P5 (Matemática)

Este conjunto de características é o que poderíamos denominar de *performatividade*, que pode colocar em risco a autenticidade dos docentes. O discurso de qualidade, apresentado como homogêneo, configura-se pela junção de critérios relativos. Conclui que a *performatividade* se recontextualiza no cotidiano por meio dos sentidos de desempenho de excelência. Como efeito, pude observar a criação de uma identidade fixa de professores que é sujeita e pode estar associada ao sentido de adaptação, flexibilidade e inovação. Como consequência observei que os professores são posicionados simbolicamente no lugar de execução eficiente, responsabilizados individualmente por esse processo.

Esta condição pode influenciar na relação professor- aluno, tal como aparece nas entrevistas de forma positiva:

“Entendo que a competitividade nos coloque em uma condição de sermos e realizarmos um trabalho com mais qualidade e isso pode repercutir positivamente para o aluno, pois exige que o professor se esforce mais, prepare melhor suas aulas, e o aluno pode se beneficiar.” P7 (Matemática)

“A competitividade faz com que tentemos nos destacar perante os outros através dos alunos e do reconhecimento dos mesmos. Então penso que a competitividade favorece a relação professor- aluno.” P1 (Psicologia)

Mesmo com esse entendimento quanto à competitividade no que diz respeito à relação professor aluno, a cultura competitiva desencadeia sentimentos de culpa, incertezas e inseguranças emocionais direcionando para perguntas como as que ouvi durante as entrevistas: “tu acha que eu estou trabalhando bem como estou te dizendo?” “estou trabalhando o suficiente?” “Estou trabalhando no sentido certo? Será que é isto o que querem que eu faça?” (Oliveira & Leite, 2007; Santos & Cardoso, 2004).

Pude perceber essa condição no momento das entrevistas, entre um questionamento e outro. Havia essa condição e essa preocupação por parte dos docentes em querer “acertar”, como se tivessem receio ou insegurança sobre a qualidade daquilo que estão fazendo. Nesse sentido, respondiam a um dos questionamentos da tese, referente aos seus sentimentos, vivências e expectativas no âmbito da profissão. Fiquei me questionando o motivo da presença desse fenômeno. Estaria na raiz histórica da instituição escolar?

Para contextualizar a temática, procurei compreender a origem do sistema escolar que na sociedade ocidental se instituiu a partir da Revolução Francesa, com os seus fundamentos de igualdade, fraternidade e liberdade. O princípio de igualdade como dever do Estado criou a ideia da escola como possibilidade de acesso a todos. Partindo das principais ideias de Condorcet (1743-1794), um dos líderes ideológicos da revolução, matemático e filósofo e fundador do sistema educacional francês, compreende-se a matriz da escola seriada, que provoca até hoje a dificuldade de se aderir à escola por ciclos ou não seriadas. Condorcet (1743-1794) defendia o direito a educação que era, na verdade, o direito ao acesso e não à permanência, ou seja, acesso para todos, mas a permanência se daria pelos dons que cada um apresentaria. E, para isso, seria necessária a seriação. E para essa progressão seria definido um padrão de mérito, através de uma avaliação com graus.

Poderia estar nesta condição, então, a raiz da escola competitiva, que define e promove quem é aprovado ou não, quem é reconhecido ou não, os graus, os níveis de aprendizagem (Boto, 2003; Epstein, 1997;).

Assim, muito antes do neoliberalismo, a escola liberal já estimulava a competição: a avaliação, a ordenação, os prêmios, os primeiros lugares, primando por uma classificação como uma característica da modernidade. Havia um pressuposto de que esta distinção estimularia “os menos aptos”. Desta forma, o professor que estimula a competitividade como um valor, toma para si também esse valor (Boto, 2003, Epstein, 1997).

Estas características específicas refletiram-se no contexto atual. A situação ressaltada com ênfase é a da produtividade e competitividade com inspiração empresarial e mercantil e é possível perceber o quanto esse fenômeno tem repercutido de modo peculiar no âmbito educativo.

Essa condição pode interferir na relação docente enquanto prática pedagógica e na produtividade. Este aspecto também apareceu nas entrevistas dos docentes, no sentido de se sentirem cobrados enquanto produtividade, formação e prática pedagógica:

“Cada vez mais as Instituições nos cobram produtividade, vitrine científica, ou seja, que possamos participar em seminários, que possamos apresentar ou acompanhar trabalhos produzidos por nossos alunos, mas para mim fica evidente que isso tem relação com a promoção de mercado que as instituições precisam.” P3 (Psicologia)

“... mesmo trabalhando na graduação somos incentivados, ou melhor, “cobrados” para que possamos publicar. Isso ajuda na promoção da Instituição. Somente acho que isso vai sendo levado de tal forma que nos pressiona e nos sobrecarrega. Então, cada vez mais temos carga horária excessiva, calendário extenso e isso vão influenciando de forma indireta na prática pedagógica. Pois quando estamos cansados, isso faz com que não rendemos em aula.” (P2, Psicologia)

“Sem contar que em função de uma maior lucratividade eles acabam fazendo turmas de 60 até 80 pessoas, sendo impossível você criar aulas de forma dinâmicas e com diferenciações, por isso acho que isso vai interferir na competitividade. Então para resumir, a competitividade, nesse sentido, interfere na prática pedagógica e na produtividade.” P1 (Psicologia)

Se antes me referia à possibilidade de um maior entendimento deste fenômeno, visando futuramente possíveis intervenções na condição de formação de professores, percebo que os mesmos também passam por contradições. A formação de professores introduziu benefícios com uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, incluindo a investigação sobre vários âmbitos da educação. Investigações intensificaram-se sobre o ensino e favoreceram o alargamento das perspectivas profissionais dos professores, incluindo os projetos de investigação e intervenção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes (Libaneo & Pimenta, 1999; 2007). Entretanto, as condições do trabalho do professor nem sempre permitem a potencialização de seus saberes.

A formação de professores tem estado relacionada ao fenômeno da universitarização ou academização que gerou outros efeitos, associados às características institucionais e organizacionais da universidade tradicional. Manifesta-se através da compartimentação disciplinar, da fragmentação do poder centrado em territórios de base disciplinar e no individualismo competitivo. Muitas vezes é incongruente com o próprio discurso acadêmico corrente, que advoga, relativamente à formação de professores e a atividade educativa nas escolas, o trabalho em equipe, a coordenação docente e a colegialidade, a interdisciplinariedade e a integração curricular, incluindo a integração comunitária da escola, etc (Silva & Oliveira, 2013).

A formação de professores ocorre, principalmente, por via institucional. Nesse sentido, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados, mas que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de sua ocultação (Ferreira, 2003).

Portanto, encontro mais uma justificativa para a temática em estudo, uma vez que os aportes quanto à formação de professores têm reforçado e investigado as políticas, as práticas e os contextos de ensino, abrindo lacunas no campo de análise e reflexão crítica sobre suas próprias práticas e sobre a cultura universitária em que se insere.

Entretanto, nas entrevistas dos docentes esteve presente à formação de professores como uma alternativa que, sendo bem direcionada, pode ajudar a estabelecer relações cooperativas, solidárias e colaborativas.

“Há a intensificação de formação de professores, pelo menos entre os professores que trabalham com disciplinas próximas, para que as trocas sejam estimuladas e os vínculos fortalecidos (ambiente colaborativo).” P9 (Matemática)

“Percebo que a formação de professores é uma alternativa para desenvolver relações colaborativas e isso pode refletir em melhoras e que o crescimento possa ser estimulado pelo aperfeiçoamento profissional, melhores práticas, satisfação pessoal e não pela competitividade.” P6 (Pedagogia)

“A Instituição precisa ajudar a desenvolver essa condição de colaboração no professor através de práticas diferenciadas. Percebo que em uma das Instituições a forma de lidar com isso é bem diferenciada. Vou dar exemplo: na Instituição que percebo que há mais colaboração são promovidas formações de professores frequentes com uma metodologia que provoca uma troca e faz com que 90% dessa formação sejam conversas direcionadas entre professores. Trocar vivências e fazer isso de forma sistematizada e disciplinada é importante. Quanto à outra Instituição, percebo que isso não é feito e, para mim, tem efeitos na maior amplitude quanto esse aspecto da competitividade.” P5 (Pedagogia)

Os depoimentos acima evidenciam a importância da qualificação de cada indivíduo através de uma formação de professores que possa ser efetiva e que não privilegie somente o aprimoramento profissional individual, mas que provoque uma troca efetiva e colaborativa entre os mesmos. E aqui começo a responder a ideia inicial da tese: o trabalho coletivo é uma utopia? Parece que não, mas se precisam estabelecer condições para que ela se estabeleça. Uma delas é apontada aqui quanto a uma proposta de formação de professores que contemple os aspectos emocionais e interpessoais, através de interações entre pares.

Parece que a teoria produzida se mantém distante dos contextos e situações reais de trabalho. Ao invés de gerar desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas, acentua ainda essa problemática. Nóvoa (1999) reforça este tema e elucidada este quadro quando se

refere a um discurso científico educacional, de “vozes” individuais dos professores e uma pobreza enquanto investigação de práticas. O autor denuncia que o momento recente traz um “excesso de discursos”, mas uma “pobreza de práticas”. Projeta um “excesso de futuro” por uma “deficiência de presente”.

Por vezes, a formação acaba sendo entendida como fator para ascensão no plano de carreira, destinando um caráter obrigatório. Nesta condição, a modalidade de organização de trabalho e da formação volta-se para a formação de competências, tão difundida atualmente no âmbito educativo (Rocha, 2004).

Ora, ao reforçar o aspecto do desenvolvimento de competências, reforça-se o conceito de “carência” e “inadequação”. Se realmente volta-se para a melhoria do desempenho e produtividade, a dimensão passa a ser técnica e individual, descartando o caráter relacional e coletivo, o trabalho em equipe, a interformação, a formação entre os pares, a parceria entre os professores (Gomes, 2006).

Assim, o interesse da formação continuada também tem ainda pouco contribuído para o pensamento coletivo dos docentes, com repercussão na aprendizagem. Além disso, a lógica educativa passa a ser a ideia de gestão vinculada a aspecto burocrático, repercutindo em efeitos subjetivos (Harvey, 2004).

Um deles seria acentuar que as mudanças passariam a ser externas e todas as palavras-chave antes mencionadas tais como eficiência, eficácia, qualidade e excelência criariam um ruído de mudança, mas sem ter tempo para aprofundar o que é necessário mudar. Ainda, os “temas do momento” na formação, da ordem do cumulativo (mais disciplinas, mais documentos, mais reuniões) gerariam mais um aspecto de mudança externa e não uma possibilidade de transformação do trabalho cotidiano desenvolvidos pelos docentes (Hobsbawn, 1997).

As ideias voltadas à modernização, que tem pautado o discurso em torno das reformas educativas, atingiram as subjetividades dos professores, mesclando com uma mentalidade centralista e burocrática que se mantém fortemente enraizada. No dizer de Ferreira (2008), essa mistura tem causado uma espécie de esquizofrenia organizacional e profissional: a mudança surge articulada a valores, produtividade, competitividade, qualidade e os professores atuam de forma centralista e burocrática.

E isso vai repercutindo também, segundo a percepção dos docentes no próprio funcionamento institucional, tal como descrevem nossos interlocutores.

“As instituições são constituídas por pessoas. Assim, acredito que a cultura das instituições (que é mantida pelas pessoas que a dirigem) tem forte influência neste aspecto.” P8 (Matemática)

“As Instituições estimulam a competitividade.” P3 (Psicologia)

“Eu acredito que até mesmo o elogio dado pelo professor, dependendo de como ele vai se dar, pode gerar competitividade. Outro dia, em uma reunião de professores, um professor foi mencionado com elogios pelas práticas inovadoras que vem desenvolvendo e ficou claro que aquela atitude mais atrapalhou do que ajudou, pois provocou a competitividade, a ameaça. Nessa situação, uma professora já começou a se defender dizendo que ela tinha conteúdos que não propiciavam práticas inovadoras (o que sabemos que não é bem assim). E acredito que isso vai ser reproduzido em sala de aula. Existem sempre alguns alunos que se destacam por serem mais participativos. O fato de você elogiá-los pode provocar na turma uma reação competitiva, provocando-o a se isolar dos demais, pois começam a entender aquele aluno como uma ameaça. Agora o mesmo elogio feito de forma diferente pode se tornar uma prática cooperativa e solidária. Se a cada pergunta desse mesmo aluno, o professor faz boas referências da turma enquanto participativos, envolvidos com o conteúdo ele provoca a cooperação. Então eu entendo que não é a prática em si, mas como ela pode ser articulada. De que forma ela pode favorecer uma situação ou outra. São detalhes que vão ditando um pouco como se torna ou se configura o funcionamento no contexto institucional.” P6 (Pedagogia)

Estas aproximações iniciais ao campo foram produtivas para que fosse possível elencar algumas balizas para o delineamento do estudo. A presente pesquisa, desta forma, foi sendo gerada tanto pelas delimitações tecidas em minha aproximação ao campo, quanto

pelos questionamentos proveniente das teorizações escolhidas, explorando o tema mobilizador, ou seja, como os processos competitivos se instalam entre os docentes de ensino superior e quais suas repercussões em suas práticas pedagógicas e na sua produtividade.

Ainda nessa direção, Ansoff (1977), Poster (1980) e Chandler (1999) reportam e conceituam a competitividade como um fenômeno diretamente relacionado às características apresentados por um setor ou um produto. Sendo assim, a competitividade pode ser associada também ao âmbito educacional, uma vez que também encontramos a busca de resultados, de produtividade nas Instituições. A competitividade é considerada uma habilidade que favorece a garantia de sobrevivência empresarial. O depoimento de nossos entrevistados evidencia essa compreensão. A interrogação remetida a eles se referiu a constatação de que uma sociedade mais competitiva pode estar tensionando as Instituições Educativas quanto ao seu papel social.

“Eu penso que vivemos em uma sociedade mais competitiva. Por mais que se façam movimentos para que isso possa ter outra condição, por exemplo, incluindo a solidariedade, a colaboração, a competitividade acaba vigorando de forma muito mais gritante. Às vezes essa competição não gera maldade, é até saudável, mas vejo cenas todos os dias e no cenário da educação que isso acaba também aparecendo. E como se isso fosse ou pudesse causar estranheza.” P3 (Psicologia)

“Quando você falou competição entre docentes, é certo que entre professores existe. A primeira coisa que eu penso é que gera estranheza, parece diferente do que se prevê ou pensa por ser a área da educação, mas não posso negar que isso também existe. Então, sem dúvida, por mais que estejamos em situações diferentes e extremistas, a predominância é competitiva.” P1 (Psicologia)

“Eu acredito que vivemos em uma sociedade competitiva. Daqui a pouco isso pode até ser mascarado ou aparentar que está tudo bem, parecendo que estamos vivendo em uma sociedade cooperativa ou colaborativa. Mas é somente algo acontecer que cause estranheza ou que faça alguém se destacar que tudo passa a ser diferente. Ali começam a aparecer às ameaças, um anseio de querer muitas vezes aparecer e tudo passa a aparecer de forma explícita. Então se pudesse dizer, sem dúvida, a sociedade é muito mais competitiva.” P4 (Pedagogia)

“Eu penso que vivemos em uma sociedade mais competitiva. Por mais que se façam movimentos para que isso possa ter outra condição, por exemplo, a solidariedade e a colaboração, a competitividade acaba vigorando de forma muito mais gritante.” P2 (Pedagogia)

Os docentes explicitam o entendimento de uma sociedade que se reproduz no ambiente educativo. Assim, no mundo do trabalho, estratégias podem ser utilizadas com o fim de excluir os que não estão aptos, definindo-os como não preparados, favorecendo a exclusão. Ao passo que aos sobreviventes são exigidos desempenhos superiores em termos de produtividade, de disponibilidade, de disciplina. Sobrevivem, caso tornem-se mais eficazes que os concorrentes (Ferreira, 2003).

Pode-se pensar também, nessa condição, que as privatizações das instituições caminham para uma individualização. Bauman (2001) questiona o conceito de progresso quando se encontra desregulado e privatizado por estar atrelado, como outros parâmetros da vida moderna, ao aspecto “individualizado”.

Tanto a teoria como os dados empíricos revelam que a competitividade pode interferir no funcionamento do contexto institucional, repercutindo em toda a sua dinâmica cotidiana. Um dos interlocutores trouxe um exemplo elucidativo.

“O que aconteceu na última formatura me fez pensar bastante. Fomos nos togar e a empresa contratada somente tinha togas pretas, mas não para todos. Então eu seria a pessoa que teria a toga diferenciada por ser de curso diferente (psicologia). O coordenador exigiu da empresa que eu trocasse porque certamente eu ganharia mais destaque, pois todos os professores estariam de preto somente eu de outra cor, mesmo eu sendo uma das paraninfas. Nessa hora, eu percebi que a competitividade circula em todos os momentos e a toda hora.” P2 (Psicologia)

“A competitividade é vista em todos os momentos, é somente ser um pouco observador. Até nas reuniões, a forma e a escolha de onde sentar pode denotar como funcionam as dinâmicas institucionais. Na verdade, os subgrupos se formam pelo seu interesse e vínculo e acredito que isso seja normal, mas quando pensamos em instituição e equipe eu entendo que precisaria ser diferente, que a visão de equipe precisaria estar mais presente.” P1 (Psicologia)

Quanto ao mercado de trabalho, muitas vezes em tempos anteriores, o capitalismo mencionava como valor a busca de harmonia nas relações de trabalho, através da conciliação, procurando um modo de conveniência possível. Buscava-se a estabilidade e boas regras de convívio. Diferentemente, neste momento atual, destacam-se outros pontos, como por exemplo, o “desengajamento e enfraquecimento” dos vínculos com o capital ao trabalho (Bauman, 2001).

Ainda há que se considerar o contexto sociocultural do momento que permeia uma sociedade líquido-moderna, onde as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um intervalo de tempo mínimo, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades. A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incertezas e dúvidas constantes. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de que na diminuição do investimento pode-se perder a possibilidade de acompanhar o ritmo em que os eventos, datas e mudanças vão acontecendo, perdendo, dessa forma, o momento em que é solicitada a mudança, acumulando, muitas vezes, bens que, em rápido tempo, tornam-se descartáveis.

Uma hipótese levantada no estudo seria de que a competitividade é percebida e que o entendimento que os docentes fariam seria de que essa condição repercutiria de forma prejudicial no aprendizado do aluno e no desenvolvimento da Instituição como um todo. Essa perspectiva é encontrada na fala de muitos professores.

“Não vejo esta competitividade como algo positivo, pois gera um desgaste desnecessário. Acredito que espaços colaborativos fazem com que não nos acomodemos e reconhecemos em colegas de profissão parceiros para os desafios que são inerentes à nossa profissão. Sou feliz, pois, nas instituições onde trabalho, sei que tenho alguns colegas com quem realmente posso contar!” P9 (Matemática)

Entretanto, em contraposição, apareceram diferentes depoimentos, mostrando e enfatizando que os professores vivem o tensionamento da própria competitividade.

“A competitividade tem seus aspectos positivos, pois estimulará a busca por destaque. Se esse destaque acontece, é porque situações positivas estão ligadas a isso: seja no sentido de produção de novos conhecimentos, participações, reconhecimento interno e externo, etc. Entretanto, traz impactos negativos, pois acredito que a competitividade individual pode desestimular a formação e fortalecimento de um grupo de docentes colaborativos. Se isso ocorre, tem-se um grupo maior de profissionais pensadores que podem trazer resultados ainda mais positivos do que a busca individual.” P1 (Psicologia)

“Acredito que exista aspectos positivos e negativos. Aspectos positivos ficam e giram em torno de buscar uma melhor qualificação, de melhorar tua *performance* em sala de aula, de reinventar a roda o tempo inteiro, de querer ser reconhecido como melhor perante os outros, de buscar por uma cobrança própria um nível de excelência que ajuda muito. Por vezes, até se desdobrar e se esforçar muito mais em determinadas turmas para ser escolhido paraninfo ou professor homenageado. Quanto aos aspectos negativos podemos pensar na dificuldade de compartilhar pesquisas que estão sendo feitas e materiais, em geral. Outro dia eu vi uma foto de uma turma que estava trabalhando em uma dinâmica. Pedi para a professora se pudesse me disponibilizar como foi feita a atividade, para eu poder reproduzir isso em outras turmas. Estou esperando até hoje. Momentos, por exemplo, que fazem pensar sobre o motivo que faz os professores terem dificuldades de entrar em consenso quando estão em reunião, ou provocar de forma sistematizada momentos para disponibilizar alguns materiais, sendo que o conhecimento se dá a partir do momento que você compartilha. Esses momentos acabam sendo difíceis de acontecer.” P7 (Matemática)

Bauman (2003b) tem também contribuído para as discussões da perspectiva pós-moderna. Em uma entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo, o autor assinala que nesta presente fase, marcada pelos processos de globalização, a possibilidade de instituímos quadros de referências torna-se praticamente efêmera, uma vez que os postos de trabalhos, os nossos relacionamentos humanos e aquelas certezas e convicções do mundo moderno estão cada vez mais temporárias e em permanente fluxo. Estamos vivendo, segundo Bauman (2001), um período denominado de “modernidade fluida”.

O autor emprega a expressão “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade atual e estabelece uma analogia entre esta com a “solidez” que marcaria o período anterior. Em sua metáfora, o autor expressa que os líquidos, não se atendo a uma forma fixa e estável, não prendem o espaço nem aprisionam o tempo, movendo-se mais rapidamente do que os sólidos. Em função desta constante possibilidade de mudança, os líquidos podem

ser associados à leveza. “Essas são as razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p.9) [grifos do autor].

A modernidade sólida, para Bauman (2001), buscava formar sólidos com as marcas da estabilidade, da fixidez e da segurança, os quais poderiam tornar o mundo mais previsível e, assim, melhor regulado. Esta procura pela ordem, equilíbrio e, também, regulação, desconsidera a contingência, a variedade ou a instabilidade. Assim, as diferentes características presentes nos líquidos e sólidos fazem com que Bauman (IBIDEM) associe à modernidade fluida as marcas da difusão e capilaridade, enquanto a modernidade sólida passa a se configurar como pesada, condensada e sistêmica.

Além disto, Bauman (2001, p.37) destaca que na modernidade fluida estariam exauridas as ilusões modernas de uma sociedade justa, na qual as necessidades humanas seriam satisfeitas e onde predominaria uma ordem “em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; (...) porque se sabe tudo o que deve ser sabido”. Vivemos, segundo o sociólogo, em um período marcado pela incerteza, a qual “já não é vista como um mero inconveniente temporário, que com o esforço devido possa ser ou abrandado ou inteiramente transposto. O mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível (BAUMAN, 1998, p.32)”. Esta incerteza permanente é também discutida por David Harvey (2004) ao analisar a sociedade pós-moderna. O autor expressa que nos processos econômicos, sociais e políticos do mundo contemporâneo se fazem presentes as marcas da volatilidade, enfermidade e fragmentação, acarretando mudanças nas próprias formas de concebermos o tempo e o espaço. Para Harvey (IBIDEM, p.219), estamos passando por uma “compressão do tempo-espaço”, a qual estaria alterando a maneira pela qual concebemos o mundo para nós mesmos. Nas palavras do autor (2004, p.219),

à medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas – para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras – e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal [grifos do autor].

Analisando as mudanças ocorridas em nossas maneiras de conceber a realidade, as quais nos fazem conviver com a incerteza permanente, com a compressão do tempo e do espaço e com a queda de quadros de referência fixos, para citar apenas alguns, Veiga-Neto (2004a, p.44) destaca que tais fenômenos colocam em questão “as boas âncoras que nos mantinham mais estáveis (e, conseqüentemente, presos) à episteme de fundo da modernidade”. Nesse sentido, o autor expressa que, ao invés de buscarmos explicações para a não realização dos ideais do projeto moderno, é o próprio projeto que passa a ser questionado, acarretando a problematização de algumas de suas premissas: sujeito dotado de uma racionalidade objetiva, razão transcendental, asserções de verdades absolutas, progresso linear e lógica binária. Tais problematizações estão no centro do pensamento pós-moderno.

Essa condição ficou clara quando nas entrevistas, na visão dos docentes, esse quadro compromete a relação entre os docentes, ou seja, o coleguismo e, assim, toda a possibilidade de relações de colaboração, como se preenche abaixo:

“Quando você explicou o propósito da pesquisa e explicou em qual sentido seria entendida a competitividade e comentou que poderiam ser conflitos mascarados ou experiências que nem sempre são tão visíveis, eu me questionei, pois o que vivemos é algo tão escancarado quando falamos de competitividade e digo escancarado pois uma das repercussões maiores, na minha concepção é a relação entre colegas.” P2 (Psicologia)

“Essa semana eu fiquei chocada. Eu tenho uma colega que estava fazendo doutorado e não comentou com ninguém. Vimos quando ela postou em uma rede social. Fico me perguntando o que leva a não poder compartilhar algo que se relaciona com conhecimento. Agora chega toda orgulhosa e diz que é doutora. Na boa para mim, isso não me serve e isso somente fragmenta as relações entre os colegas.” P1 (Psicologia)

“O incrível é você ouvir de colegas um falar mal do outro e depois fazer almoço em sítio como se fossem amigas íntimas. Isso existe em qualquer lugar. Não há nenhuma novidade, mas entre professores que deveriam ser modelos e referências, penso que teriam que ter uma postura diferente. Pois até os alunos percebem, não é por nada que eles comentam de outros professores. Se eles percebessem que o grupo é coeso, no mínimo teriam mais cuidados nos comentários. No entanto, é somente propiciar um pouco mais de espaço que eles chegam e te contam o que não gostam dos outros colegas professores.” P5 (Psicologia)

Nesta direção, Harvey (2004) destaca que a fragmentação, a indeterminação e a desconfiança dos discursos que se pretendem universais ou totalizantes tornam-se marcos do movimento pós-moderno. Hardt e Negri (2004, p.157) também explicitam:

“A insistência pós-modernista na diferença e na especificidade desafia o totalitarismo de discursos e estruturas de poder universalizantes; a afirmação de identidades sociais fragmentárias aparece como uma maneira de contestar a soberania do indivíduo moderno e do moderno Estado-nação, juntamente com todas as hierarquias que eles implicam. Essa sensibilidade crítica pós-modernista é sobretudo importante nesse sentido, porque constitui a proposição (ou o sintoma) de uma interrupção de todo o desenvolvimento da soberania moderna.”

Ao operar com as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas neste estudo, concordo com Peters (2000) quando este destaca que o prefixo “pós” não se relaciona com algo posterior – no sentido de ultrapassar cronologicamente – mas a pensamentos que apresentam algumas rupturas e continuidades aos seus objetos teóricos: o modernismo e o estruturalismo respectivamente. Além disto, o autor (IBIDEM) afirma a impossibilidade de entendermos estas perspectivas como unificadas e capazes de agregar significados fixos e estáveis. Veiga-Neto (1998, p.145), nesta direção, expressa não ser a pós-modernidade uma espécie de “escola”, a qual buscaria uma unificação de seus sentidos, mas de uma condição ou perspectiva “que rejeita um pensamento totalizante, as metanarrativas iluministas, os referenciais universais, as transcendências e as essências e que, implodindo a Razão moderna, deixa-a nos cacos das racionalidades regionais, das razões particulares”.

A partir da produção teórica de Foucault, segundo Silva (2000a, p.15), “o sujeito não passa de um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal”, ou seja, o sujeito é “aquilo que dele se diz”. Ao apontar para a constituição do sujeito através de práticas discursivas, há o abandono, para Silva (1999), das concepções de um sujeito racional, autônomo e centrado. Nesta direção, Foucault (1995, p.239) expressa:

“Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos libertarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que

promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos”.

Configura-se, então, o grande papel da escola como local capaz de “emancipar a humanidade em direção ao progresso”. Silva (1995) enfatiza que sendo o sujeito moderno contestado – em suas ideias de racionalidade e unidade – a própria noção de educação se torna abalada. “Afim, a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação (SILVA, IBIDEM, p.248).”

Aspectos da própria história da docência no ensino superior desde a “cátedra” auxiliam no entendimento do que se vivencia em termos de competição entre docentes. Não diferente do contexto de mercado, convivem em um ambiente marcado pelo individualismo, pela prática da competição e pelo alto nível de cobrança especialmente no que se refere à produção científica (Lima, 2004).

Os docentes que atuam no Ensino Superior, tanto em instituições públicas como privadas, observam o aumento das atividades ligadas à pesquisa, ao ensino e à extensão. Esse acúmulo os atinge diretamente, provocando um clima de competição e o sentimento de sobrecarga por não dar conta das inúmeras atividades. Também estimula a realização de pesquisas mais rápidas, devido à cobrança por publicações, entre outros aspectos. Lima (2004) insiste que estes fenômenos são consequências geradas em função de mudanças históricas e sociais que atingem a Universidade, desde os anos de 1990.

“Nós nos sentimos sobrecarregados, cobrados, o foco sempre fica no aluno. As mudanças recentes na política da Universidade além de gerar um desgaste simplesmente por ser mudança, fez com que tivéssemos muito mais tarefas, carga horária, calendário acadêmico e para mim, isso é um dos fatores que acentuam e fazem com que a competitividade se aflore.” P3 (Psicologia)

“Com muito mais tarefas e cobranças não há como não se instalar a competitividade entre os docentes. Até o fato de você buscar reconhecimento faz isso. Em um dia de final de semestre eu saí presenteada pelos alunos e precisei ouvir de colegas coisas do tipo: a melhor gratificação são os presentes que os professores ganham para depois se exibir na sala dos professores, o que nem ocorreu, pois passei por eles no corredor e na saída.” P1 (Psicologia)

Atingida pela lógica neoliberal, a educação perde importância no campo social e político para imprimir impressões no mercado e funcionar a sua semelhança. A gestão empresarial volta o seu interesse para a educação e as organizações assumem pressões com competições nacionais e internacionais. No Ensino Superior privado, percebe-se uma tendência a novos tipos de contrato de trabalho, que tendem a eliminar a dedicação exclusiva e ampliar o quadro de professores de tempo parcial, o que poderia representar a diminuição de gastos e conseqüentemente do salário. Além dos aspectos financeiros, o fato de o professor de tempo parcial possivelmente ter outro emprego favorece que o mesmo tenha repertório nos ensinamentos sobre o mercado de trabalho (Anderson, 2000).

Tais argumentos conjugam-se com Bauman (2001), quando se refere ao movimento emancipatório. O indivíduo percebe-se em um movimento de individualização e assim, vê-se simultaneamente impotente frente à complexidade da modernidade líquida. Dessa forma, a impotência se dá em um contexto de liberdade, mas repleto de individualização e faz com que se perceba essa impotência como algo desconfortável, frustrante e perturbador, em vista ao aumento de poder que a liberdade traz. Quanto mais aumentam os poderes dos indivíduos, mais diminuem suas liberdades (Bobbio, 1999).

Outros estudos, como as de Mancebo (2006), indicam que, em função dessa correlação histórica, a formação para o trabalho procurou atender os novos ditames do mundo do trabalho, ou seja, um homem eficiente dotado de competências que permitam uma prática eficiente. De acordo com a autora, o discurso sobre a importância da educação vem acompanhado, muitas vezes, por um processo de sucateamento das instituições educativas. Isso pode ser percebido pela desvalorização do docente, pelas políticas “rápidas” de formação de professores, pela defesa de uma competição “sadia” entre as escolas por meio da gestão escolar.

Os efeitos dessa política atingem o Ensino Superior ampliando a criação de instituições privadas. No período de 1990 a 2002, segundo dados do Ministério da Educação, sobre o percentual de cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e por categoria administrativa, as instituições não universitárias privadas foram as que mais apresentaram crescimento, num percentual de 88,96% em relação a 11,04% das instituições públicas não universitárias. Somente após 2002, houve uma expansão das universidades públicas.

Mancebo (2006) explica que as propostas para o Ensino Superior foram condizentes com o modelo institucional gerencialista com princípios neoliberais, apregoados pelos organismos internacionais. A autora sintetiza as cinco características desse quadro de reformas do Estado e também na educação: racionalização de recursos, avaliações gerenciais como forma de controle, flexibilização da gestão, descentralização e privatização dos sistemas educacionais.

Com o intuito de encontrar pessoas que tiveram consciência da condição da competitividade, acabei me aproximando de docentes que além de trabalharem em duas instituições de ensino superior, encontravam-se nas classificações de profissionais liberais, semiprofissionais e profissionais. Neste momento, sempre me apresentava como “professora”, o que facilitava minha aproximação com os participantes.

Sentia que essa condição, que nos constitui em uma mesma categoria profissional, independente de etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade e profissão inicial me aproximava do campo. Se o fato de ser professora garantia um “melhor” acesso ao grupo, o tema da pesquisa gerava, inicialmente, um certo espanto e resistência. Conversei com os docentes, explicando os propósitos da pesquisa que desejava realizar e aos poucos esse quadro ia se desfazendo, revertendo-se em momentos até mesmo de desabafos.

Foucault (2001) destaca o quanto o espaço – compreendido com as marcas da heterogeneidade – vai sendo constituído, na época presente, por meio de “relações de posicionamento”, mantendo ainda algumas marcas de sacralização, ao contrário do tempo, “que foi dessacralizado no século XIX”. Em suas palavras:

“Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos (IBIDEM, p.414).”

As entrevistas dos participantes da pesquisa foram realizadas individualmente nas Instituições. As mesmas tiveram duração média de duas horas tendo ocorrido em um único momento. Examinei alguns dos elementos que me pareceram relevantes sobre a experiência que tive quando da realização das entrevistas, como por exemplo, ter acesso a

as informações dos docentes que entrevistaria, ao mesmo tempo em quem lhes oportunizei questionar-me a respeito das minhas atividades profissionais.

Ao escrever sobre esses episódios, atribuo outros sentidos às experiências vivenciadas naqueles contatos iniciais. Primeiramente, imaginei que minha aproximação com as Instituições de Ensino Superior seriam facilitadas pela minha posição de docente das mesmas. Porém, lembrando agora aquelas situações, percebo que os participantes foram interpelados de forma mais intensa por minhas posições de pesquisadora. E mais do que isso, percebi que, mesmo que com eles convivendo, não os conhecia verdadeiramente e nem eles a mim, pois foram momentos ricos e surpreendentes de entrevistas. Isso me fez pensar que é possível criar ambientes cooperativos e coesos mesmo em meio a tanta competitividade e individualismo. Talvez o que falte seja mais investimento nessa direção.

Essa condição ficou evidenciada ao longo das entrevistas que realizei. Durante as mesmas, fui questionada por meio de frases como: “não é bom ser professora?” “tu trabalhas em que campus?” “ Como você faz quando percebe que o ambiente é muito competitivo?” “Quando tu precisa entregar esse trabalho?”. Tais perguntas mostram o quanto estava demarcado o meu lugar de professora e pesquisadora. E o quanto eles compartilhavam anseios, de faltas de um “compartilhar” que parece ser simples, mas esconde, muitas vezes, um pedido de ajuda, um olhar diferenciado, um interesse pelo próximo.

Também considero pertinente destacar um outro episódio vivido durante o período das entrevistas. Quando entrevistei o primeiro professor, precisei reagendar mais de uma vez o encontro em função de alguns compromissos que tive. Fui recebida por ele com a seguinte exclamação: “Achei que tinha me esquecido”, referindo-se as tentativas que tivemos de agendar anteriormente e que precisaram ser ajustadas. E assim, antes mesmo de acordarmos sobre a realização das entrevistas, de imediato, sentou-se bem a minha frente, iniciando um relato sobre sua carreira docente, mesmo sem ser questionado sobre isso.

Diria que as condições de carência afetiva e falta de uma atenção e reconhecimento fizeram ele valorizar aquele momento. O próprio fato de ser escolhido colocava-o em posição de destaque, o que me foi surpreendente perceber, pois em um primeiro momento imaginava que eles se portariam na condição de alguém que estaria me ajudando a realizar a pesquisa.

Levantando todas essas considerações, gostaria agora de retomar a discussão sobre o entendimento dado à competitividade e as principais características das relações colaborativas entre docentes. Isso foi ressaltado por vários deles como uma necessidade.

“Tenho trabalhado muito mais com a ideia de trabalho em equipe.” P8
(Matemática)

“Ambientes competitivos podem gerar sofrimento e adoecimento. Em curto prazo, espaços competitivos podem ser mais produtivos, mas a médio e longo prazo acredito que espaços colaborativos são mais produtivos.” P5 (Pedagogia)

Tendo examinado alguns dos elementos que me pareceram relevantes sobre a experiência que tive quando da realização das entrevistas, considereei pertinente retomar a discussão sobre o entendimento dado à produção dos enunciados que acabaram por conformar o material de pesquisa. Nikolas Rose, analisando a produção de narrativas, assinala que, “ao organizar, explícita ou implicitamente, suas relações consigo mesmos e com os outros em termos destas narrativas, um eu é, por assim dizer, ‘gerado pela estória’, como o indivíduo escolhendo entre as diferentes formas de narrativa às quais foi exposto” (2001, p.155).

Além de considerar que o ato de enunciação não possui uma essência no sujeito, outra questão a destacar é que tanto a subjetividade quanto os próprios discursos, para Larrosa (2000, 2004), vão sendo produzidos pelas histórias que escutamos ou pelas práticas e experiências vivenciadas. O autor destaca três dimensões a respeito das narrativas que relaciono aos enunciados analisados neste estudo: uma delas está vinculada à ideia de que aquilo que somos está diretamente vinculado às histórias que relatamos aos

outros e a nós mesmos. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 2000, p.48). É justamente esta tentativa de colocar “sob suspeição” tanto o meu papel de pesquisadora, quanto os caminhos e considerações provenientes da imersão no campo empírico que procurei apontar no desenvolvimento da pesquisa, considerando o quanto meu olhar tem de “assimétrico”.

Finalizo o capítulo destacando o argumento apresentado por Silveira (2002) a respeito do uso de entrevistas nas pesquisas educacionais. Para a autora, ao servirmos desse procedimento metodológico, precisamos estar atentos aos jogos de linguagem e poder que nele estão engendrados, uma vez que “não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas” (IBIDEM , p. 126). Não há como desconsiderar os marcadores sociais que nos constituem, os quais, na interação com os participantes da pesquisa- também eles constituídos por marcadores- nos situam em diferentes posições de domínio, supremacia e persuasão. Este posicionamento foi uma importante baliza ao conduzir-me (e ser conduzida) ao campo.

2.COMPETITIVIDADE E AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES COLABORATIVAS ENTRE OS DOCENTES

Nesta segunda parte do estudo, abordo as temáticas que envolvem a colaboração e a competição que estão presentes nas brincadeiras infantis, nas identificações, nas diferenciações, nas comparações sociais, nas disputas, na aprendizagem e nos ambientes de trabalho. A competição também se apresenta tanto a nível interpessoal e individual como de grupo, configurando redes de interação e de produção de alta complexidade (Roldão, 2007).

A temática da colaboração e da competitividade contempla variadas possibilidades de conceituação (Roldão, 2007). Uma das alternativas é o entendimento de competição e colaboração como formas alternativas de interação desde os primórdios da vida na Terra.

São fundamentais para garantir adaptação, sobrevivência e continuidade dos organismos vivos. O homem, inscrito nesta cadeia evolutiva obteve, na sua base, estas duas alternativas. A colaboração e a competição acompanharam as tribos nômades e primitivas, as civilizações antigas e medievais (Bazzi, 2004).

Entretanto, quando analisamos a competitividade e a colaboração na complexidade do ato de ensinar podemos ter como resultados vários fatores e aspectos, como a criação de espaços de partilha, trabalho em rede e não somente de competitividade. A literatura, nesse sentido, aponta vários caminhos. Um deles trata da existência de públicos nas instituições de ensino cada vez mais heterogêneos que exige esforços de colaboração entre docentes, que experimentam os mesmos desafios para ensinar. Precisam de um conhecimento explícito, mesmo que sejam docentes de uma mesma equipe e que trabalhem com os mesmos alunos ou docentes que partilham o mesmo contexto (Roldão, 2007).

Bazzi (2004) afirma que, embora os professores possuam experiências relevantes sobre a área do conhecimento, torna-se frequente, nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo” e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensinar e aprender, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que entram na sala de aula. Assim, a ementa da disciplina que irão trabalhar acaba sendo um dos únicos referentes, principalmente, para os que ingressam no ensino superior. Eles percorrem, dessa forma, um caminho de ensino solitário, sendo mais uma vez necessário o estímulo à colaboração.

“Já aconteceu de tentarmos fazermos reuniões para criarmos um padrão quanto a uma disciplina que é a mesma para um grupo de professores e a reunião somente girar em situações superficiais como, por exemplo, esse conteúdo do jeito que trabalho é o melhor, a forma ou esse conteúdo não é adequado e assim por diante. A impressão que fica é que o foco fica na pessoa e não no problema ou objetivo que seria desenvolver um padrão enquanto conteúdo, criando uma apostila onde todos sairiam ganhando com isso.” P3 (Psicologia)

“Na minha Instituição, o máximo que ocorre é trocar informações da ementa quando a mesma será ministrada por outro professor, ou seja, eu vou dar uma disciplina que você costuma trabalhar. Aí eu vou entrar em contato contigo (possivelmente por e-mail) e trocaremos uma ideia.” P6 (Pedagogia)

A docência, quando alia o ensino colaborativo e articulado com a aprendizagem colaborativa, se constitui como estratégia importante para facilitar o rompimento com a cultura de isolamento. Esta condição propicia a emancipação e desenvolvimento profissional dos professores; a multiplicidade de visões em torno de problemas complexos, gerando discussões em grupo, facilitando a descoberta de soluções variadas e contribuindo para tornar as aulas mais desafiadoras e motivantes (Chazan *et al.*, 1998; Costa, 2004; Davidson, 1990; Ferreira 2003; Jimenes Espinosa, 2002).

No entanto, o trabalho solitário é muito comum entre os professores. Esse profissional tem preocupação em ser autosuficiente e, portanto, pressupõe dar conta de seus problemas e/ou dificuldades sem a necessidade de ajuda de seus colegas. Essa postura do professor, muitas vezes, está associada a uma suposta autonomia, pois protegido pelas paredes da sala de aula e pela autoridade da disciplina, sente-se livre para realizar suas tarefas e reproduzir, muitas vezes, práticas já ultrapassadas. Esta forma de viver a profissão dificulta e impede que o professor procure outras possibilidades para a sua prática pedagógica, comprometendo seu desenvolvimento profissional e não favorecendo práticas educativas de melhor qualidade, travando, muitas vezes, a implementação de projetos de inovação. Costa (2004) ressalta que esse pode ser o início da competitividade entre professores.

Entretanto, nossos entrevistados trouxeram experiências que em, alguns casos, contradizem esse lugar comum.

“Vejo que, no ambiente acadêmico, internamente, a maioria dos docentes trabalham de forma colaborativa, buscando grupos de professores que se identificam e que criam, discutem, refletem por melhores alternativas, compartilham saberes, trabalhos, objetivando um crescimento institucional e com melhores condições para os acadêmicos.”P5 (Pedagogia)

“Agora temos também práticas que nos ajudam ou favorecem a solidariedade e as práticas cooperativas que são as reuniões com os professores, o núcleo docente estruturante, núcleos de pesquisas junto com os professores. Tudo isso são práticas que podem ajudar muito para a colaboração.” P9 (Matemática)

Competitividade e colaboração merecem então, estar sempre em tensão. E essa condição pode decorrer também, do sistema político e econômico em que vivemos. O capitalismo organiza e amplifica a dimensão tanto da colaboração e cooperação como da dimensão da competição. O capitalismo moderno, fundamentado nos ideais liberais de igualdade de direitos, de liberdade individual e de propriedade privada, com início na revolução industrial, priorizou a competição entre indivíduos, corporações e nações como base de sustentação e de desenvolvimento (Nóvoa, 2002).

Também Silva e Machado (2010) apontam o trabalho colaborativo como uma alternativa possível enquanto estratégia de formação continuada em serviço e como uma condição imprescindível para aperfeiçoar as inovações educacionais advindas da profissionalização docente na aula. Tanto a UNESCO(1998) como o MEC(2000) acompanham as tendências de mudança nos modelos de gestão nas últimas décadas e apontam que a maneira como o docente interage e se relaciona com os colegas, torna-se um fator crítico de sucesso para a gestão educacional. Dessa forma, o conceito de trabalho colaborativo amplia e ultrapassa o aspecto educacional e passa a compor uma exigência, uma necessidade, um desafio e uma possibilidade de superação entre as soluções propostas e aplicadas no enfrentamento, também, das demandas sociais, evidenciando assim, sua relevância.

Nesse contexto, é possível propor o conceito de docência colaborativa. Esse teria como definição a possibilidade de dois ou mais professores formarem uma equipe de trabalho objetivando a gestão, o planejamento, o desenvolvimento, a implementação e/ou avaliação de currículos, programas, cursos, materiais didáticos e demais atividades típicas do trabalho docente (Hare, 1992; Rocha, 2004).

O conceito de docência colaborativa integra um leque de modalidades que envolvem diferentes formas de organizar o trabalho docente em equipe e em colaboração. Hare (1992) e Rocha (2004) detalham o que seria um trabalho em equipe nesta ótica, considerando que o mesmo possui como principais características: visão e objetivos comuns, certo nível de identificação simbólico, liderança, comunicação e coordenação efetivos, relativa autonomia decisória em relação a outros grupos e às instituições a qual pertence, interdependência e sinergia positiva do trabalho.

Um dos propósitos dessa tese era levantar e observar as semelhanças e diferenças entre duas instituições de ensino superior da serra gaúcha na visão dos docentes visando analisar a competitividade.

Foi encontrado nas entrevistas semelhanças no sentido de que os mesmos percebem alguns pontos como acontecendo nas duas instituições e também diferenças. São nestas últimas que podemos entender melhor esse processo:

“Para mim, é claro a diferença que há nas duas Instituições. Mesmo que não haja a intenção, a Faculdade tem uma cultura que acaba aproximando os docentes. As reuniões com a direção são mais organizadas e sistematizadas. O foco que é dado é nos problemas e não nas pessoas e se mantem o foco. Diferente da Universidade, onde há duas reuniões por ano de duração de um dia inteiro para não se decidir nada, apenas mostrar quem fez mais, ou melhor.” P7 (Matemática)

“Na Faculdade temos que bater o ponto às 22h40min e mesmo contestando essa política, a mesma favorece que todos estejam próximos para bater o ponto. Muitas conversas e trocas de ideias são feitas nesse momento favorecendo a colaboração. Também há reuniões com professores da mesma área para troca de ideias, conteúdos e discussão de problemas advindos da carreira docente, em uma espécie de docência colaborativa.” P8 (Matemática)

“Não consigo ver diferenças quanto as Instituições no que diz respeito à competitividade. Eu penso que o que faz a diferença são as pessoas que nelas estão inseridas. O que percebo na Universidade, percebo também na Faculdade. De repente, o que pode ser explicado é que na Faculdade isso fica menos evidente.” P6 (Pedagogia)

O que fica como reflexão é que algumas práticas realizadas pelas políticas institucionais podem desencadear repercussões diferentes, mesmo que não se tenha essa intenção. Por exemplo, por uma questão de economia de gastos, a Faculdade não conta com nenhum ambiente virtual de aprendizagem. O professor precisa criar no primeiro dia de aula um cadastro com os endereços de e-mails dos alunos visando às informações da

disciplina e a postagem do material ocorre através do e-mail pessoal do professor. Essa condição pode fazer com que haja uma aproximação maior com o aluno. A Direção defende que essa política é tomada justamente para a aproximação. Mesmo auxiliando essa condição é possível perceber que tudo se torna muito mais demorado para agilizar, desde fechar cadernos, postar notas e alinhar todos os e-mails. Tem alunos que não recebem material, ou que não recebem determinada informação.

Na Universidade, todos os trâmites ocorrem *on line* para facilitar os processos e isso pode gerar afastamento dos alunos e “resfriar” ou “esfriar”, também, as relações, em geral, com a Instituição.

De qualquer forma, como referido anteriormente, em um dos depoimentos, a docência colaborativa apresenta algumas possibilidades. Uma delas é o ensino colaborativo que contempla especificamente atividades de ensino (Silva e Machado, 2010). Interessante considerar que alguns autores utilizam o termo ensino colaborativo e aprendizagem colaborativa como sinônimos. A aprendizagem colaborativa integra um conjunto de práticas que usam com vistas à promoção do desenvolvimento cognitivo por meio de trocas sociais entre indivíduos com um objetivo de aprendizagem comum (Nitzke *et al*, 1999). A prática da aprendizagem colaborativa não é nova. Desde o século XVIII há registro de experiências (Roberts, 2003), mas somente no século XX, ela ganha fundamentação teórica nas abordagens construtivistas.

Já nesse sentido, Michener *et al* (2005) e Schwartzman (2005) situam o ensino colaborativo em contextualização teórica nas bases da Psicologia Social e na Psicologia e Sociologia Organizacional e do Trabalho, aplicados à organização do trabalho pedagógico. Seus estudos envolvem temas tais como: formação, normas, papéis e estrutura dos grupos, coesão e conflito intergrupais, diferença entre grupos e equipes de trabalho, efetividade e desempenho das equipes. Ainda pode se considerar as relações com a natureza da formação e do trabalho docente e das instituições educacionais (Cuban, 1993; Woods, 1997; Nóvoa, 2002).

As características de distinção entre estes dois conceitos, na verdade, os aproxima, uma vez que ambos têm por base os benefícios decorrentes da interação social em grupo para os processos de ensino e de aprendizagem. Pensando nessa aproximação, cabe citar que, nas últimas décadas, o tema da Aprendizagem Colaborativa vem ganhando crescente

atenção por parte dos educadores. Em particular, vem acontecendo de modo acelerado no campo da Educação a Distância (EAD). Segundo Alavi e Dufner (2004), nesta modalidade destacam-se os benefícios do uso das novas tecnologias de informação e de comunicação na promoção dessa forma de aprendizagem.

Nesse sentido, tanto o estudo como a prática da aprendizagem colaborativa recebe uma atenção diferenciada por parte dos educadores, embora o ensino colaborativo não se denota na mesma proporção. A notável diferença fica evidenciada na produção bibliográfica das duas temáticas (Tractenberg, Barbastefanol & Struchiner, 2006).

Para Shields (1998), essas reflexões sobre as razões para o ensino colaborativo ser um tema comparativamente menos estudado e discutido do que o da aprendizagem colaborativa ocorre em função da maioria dos professores conhecerem mais sobre aprendizagem cooperativa do que sobre ensino colaborativo. Outro aspecto é o fato de os professores serem mais receptivos à concepção da aprendizagem colaborativa do que do ensino colaborativo. Enquanto aprendizagem colaborativa parece oferecer uma alternativa ética promissora para o modelo competitivo do desempenho e avaliação individualizados, a noção de ensino colaborativo faz mencionar e pode implicar a perda da autonomia profissional e sugerir que não se é apto à tarefa de ensinar nessa proposta.

Nesse sentido, além do aspecto psicológico e micro político representado pela ameaça à autonomia profissional, cabe destacar a força da cultura e da tradição profissional. Diferentemente de outras profissões, o professor está acostumado a exercer sua atividade de ensinar sozinho, sem a necessidade de interação com seus pares, exceto durante os interlúdios em que discute com eles questões de natureza curricular ou administrativa. Essa condição vai favorecendo uma individualidade maior. As análises sobre a cultura docente retratam-na como uma ocupação na qual os profissionais trabalham isolados uns dos outros, atrás de portas fechadas (Feiman-Nemser & Floden, 1986 *apud* Chazan *et al*, 1998).

Essa forma de divisão do trabalho pedagógico é secular. É anterior, inclusive, ao surgimento da escola moderna no contexto da sociedade industrial. Cabe destacar também as dificuldades de natureza epistemológica e seu desdobramento estrutural: a fragmentação do conhecimento em áreas disciplinares acentua a produção de saberes isolados, que pouco dialogam entre si, o que, por sua vez, acentua a divisão do trabalho docente em espaços-

tempos separados (disciplinas, horários, turmas, gabinetes etc.) e reforça, ainda mais, a aprendizagem de saberes dissociados e descontextualizados. Esse círculo recursivo cria inúmeros empecilhos para a implementação efetiva do ensino colaborativo. Por último, em determinados contextos educacionais, o aspecto econômico pode trazer obstáculos: a colaboração docente pode encarecer consideravelmente os custos da educação e esses custos podem não ser compensados pelos benefícios decorrentes (Shields, 1998).

Essa condição favorece o entendimento dos motivos que levam a docência e o ensino colaborativos serem pouco explorados. O interesse aumentaria a partir do momento que fossem encontradas evidências dessa modalidade enquanto possibilidade e potenciais para a melhoria do ensino, aprendizagem e um melhor profissional docente em desenvolvimento (Chazan, 2004).

A partir de um levantamento bibliográfico preliminar realizado (Tractenberg, Barbastefanol & Struchiner, 2006), verifica-se que uma parte significativa da literatura sobre ensino colaborativo está relacionada ao ensino de temas complexos e/ou interdisciplinares, especialmente nas áreas da Matemática, Ciências, Engenharia e Saúde e à formação inicial e continuada de professores. Com respeito ao primeiro item, as áreas mencionadas costumam apresentar uma grande quantidade de problemas definidos de forma vaga ou incompleta e de problemas que admitem soluções múltiplas. São problemas que se beneficiam da integração e do diálogo entre diversos domínios para serem adequadamente resolvidos. Para esse tipo de problema, o ensino colaborativo pode representar uma estratégia vantajosa (Struchiner & Giannella, 2005).

Já com relação à formação de professores, o ensino colaborativo pode representar também uma opção benéfica, na medida em que a parceria e o trabalho colaborativo tornam-se alternativas contra a sensação de desamparo do professor (Jiménez Espinosa, 2002), reduzindo o seu isolamento e contribuindo para o desenvolvimento daquilo que Nóvoa (2002) e outros chamam de colegialidade docente – a competência coletiva de um corpo docente desenvolvida, a partir da aprendizagem interpares em contextos organizados para tal fim.

Cabe ressaltar, também, os principais benefícios do ensino colaborativo considerado nesta tendência, citada por uma experiência bem sucedida, integrando ambos

os aspectos e descrita por Chazan *et al.* (1998) ao analisarem a colaboração entre professores de matemática em uma escola secundária norte-americana.

Diante de tantas definições, contextualizando o que ocorre na prática, pode-se considerar como benefícios do ensino colaborativo o fato de haver mais tempo e eficiência na dedicação aos aprendizes. Dois (ou mais) professores, em um mesmo tempo de aula, podem dividir-se dando maior atenção, cada um, a um grupo menor de alunos. Isso é particularmente importante para o caso de alunos ou grupos com necessidades especiais e turmas grandes (Roldão, 2007).

Considerando o exposto, ao se fazer referência aos benefícios do ensino colaborativo, torna-se difícil não pensar na multiplicidade de estilos e de perspectivas de ensino. Os alunos se beneficiam da multiplicidade de visões e perspectivas sobre um mesmo tema e dos diferentes estilos de exposição e de explanação. A fala de um professor pode complementar a do outro. Mesmo a discordância entre eles, quando respeitosa e explicitada, pode ser benéfica na medida em que ressalta o caráter complexo e mutável do conhecimento, e o caráter dialógico e intersubjetivo da sua construção (Davidson, 1999).

Ainda considera-se o compartilhamento de experiências, aprendizagem e apoio mútuo. O ensino colaborativo amplia as oportunidades desse tipo de aprendizado e de compartilhamento de experiências entre professores. Permite, também, o aprofundamento das discussões sobre o currículo, sobre suas próprias práticas pedagógicas, a tomada de decisão em conjunto, incrementando a confiança dos professores para assumirem riscos que não assumiriam sozinhos na implementação de inovações curriculares. Reduz-se assim o isolamento e promove-se a colegialidade docente (Davidson, 1999).

Como benefício, acontece o fato do professor ser observador reflexivo da própria prática e, sendo assim, ocorre a possibilidade dos professores se alternarem entre suas exposições e a observação das exposições do(s) seu(s) colega(s), bem como entre a orientação dos alunos durante suas atividades e a observação silenciosa da turma, ampliando os espaços de reflexão (Costa, 2004).

Entretanto, nem sempre esta é a realidade de nossas Instituições. Um estudo recente sobre assédio moral entre docentes de uma instituição pública de ensino superior do Brasil, incluindo 54 professores, denota que as Universidades são locais onde acontecem competições por cargos, recursos para pesquisas e publicações, o que facilita a ocorrência

de fenômenos inclusive, da ordem do assédio (Caldeira, 2010). Isso reflete o que Nóvoa (2002) explicita sobre a cultura individualista e competitiva existente no mundo atual e que compele a ver no outro profissional não um colega, colaborador, que pode ajudar e, sim, um competidor.

Pensando de uma forma ampla, os aspectos colaborativos e cooperativos atingem a forma rígida de burocracia, e também os males da rotina cega. Há um apelo para que os trabalhadores sejam ágeis, estejam abertos a mudança em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Surge assim, a flexibilidade capitalista, que acaba mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele. “Carreira”, que tem como significado de origem uma estrada para carruagens, acabou sendo aplicada ao trabalho e passou a ter um significado de um canal para as atividades econômicas do sujeito para a vida inteira (Sennett, 2001).

Esse panorama faz com que se instale uma certa flexibilidade que, por sua vez, causa ansiedades e inseguranças, sendo que as pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos a seguir, gerando uma liberdade que sendo importuna, muitas vezes, gera insegurança. Esse foco na flexibilidade apresenta sua maior repercussão no caráter pessoal do indivíduo. Caráter, nesse sentido, pode ser compreendido como o valor ético que se atribui a desejos e às relações com as outras pessoas (Sennet, 2001).

Sintetizando, pode-se pensar que o caráter de alguém depende de suas ligações com o mundo. Nesse sentido, caráter é mais abrangente que personalidade, pois este último pode se referir a desejos e sentimentos que podem estar se apresentando internamente, sem relação com outras pessoas. O caráter é expresso pelo compromisso mútuo, pelos traços pessoais e que se prioriza na condição individual e que se busca nos outros para a própria valorização. Assim, nesta dinâmica, pode-se pensar que o ambiente de trabalho moderno, com ênfase no trabalho em curto prazo, na execução de projetos e ainda com “essa” flexibilidade, não permite que as pessoas desenvolvam experiências ou construam uma narrativa coerente para suas vidas (Sennet, 2001).

E, mais importante, nova forma de trabalho impede a formação de um caráter e gera momentos de insegurança e ansiedade (Sennet, 2001), já que caráter depende de

lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua. Nesse sentido, a competitividade pode ser uma estratégia que compromete a integridade e confiança nos outros.

Vive-se em uma era de competitividade. Na sociedade pós-industrial, as velocidades das mudanças, a globalização econômica alimentam ou se torna alimentadas pelo clima de competição entre os atores. A competição intensificou-se em praticamente todas as partes do mundo. Há poucas áreas e setores em que a competição não interferiu na estabilidade e na dominação dos mercados (Vieira, 1996).

Estas reflexões que, por um lado explicitam a importância do trabalho colaborativo no ensino e na aprendizagem e, por outro, o ambiente competitivo que se instala no âmbito de educação superior, procuram tensionar a realidade que nos cerca. Parece que trazer a tona este tema, torná-lo visível aos educadores e discutir seus pressupostos e consequências pode ser útil para a qualidade social da educação superior e do trabalho docente.

3 O CAMPO CIENTÍFICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, faço um diálogo com a teoria de Bourdieu para melhor compreender o fenômeno da competitividade na educação superior, tendo em vista o conceito do campo científico, explorado pelo autor. Ao se considerar a concepção de Bourdieu (1989, 1996, 2004) em relação aos campos sociais, pode-se afirmar que a sociedade é formada por campos diversos, por vários espaços que contemplam uma autonomia relativa, com regras e características próprias de funcionamento. Cada um desses campos funciona, segundo o autor, como microcosmos sociais que possuem valores, objetos e interesses específicos. Nesse campo, assim como em outros campos sociais, reforça-se que os docentes estejam relacionados aos outros indivíduos por intermédio de uma convivência implícita que se sustenta pelo *habitus* do campo, que são as categorias partilhadas de percepção e apreciação (Bourdieu, 2001).

Ouvir docentes a respeito de como percebem a competitividade permite que se dê voz a indivíduos que são chaves para o processo de desenvolvimento na educação, revelando suas possíveis motivações, pressões e possibilidades.

No contexto da investigação, colhemos depoimentos como os descritos abaixo. Serão eles dependentes do campo científico em que o professor atua? Estimulam o *habitus* que fazem parte de uma cultura de área ou carreira profissional?

“Competitivos são os boicotes, que geralmente são formas sutis de diminuir o outro.”

P4 (Pedagogia)

“Acredito que a competitividade também está presente no ambiente acadêmico, quando percebemos alguns docentes mais individualistas em suas buscas de crescimento pessoal, pouco compartilhando de seus conhecimentos, estudos, pesquisas, entre outros.” P1 (Psicologia)

“Penso que haja algumas práticas acadêmicas que acabam incentivando a competitividade e que muitas vezes são provocadas pelo sistema burocrático das instituições, por exemplo, o *ranqueamento* dos professores, uma avaliação feita junto aos alunos que faz com que haja a eleição dos melhores professores, a própria escolha dos professores homenageados.” P2 (Psicologia)

O conceito de *habitus*, diretamente relacionado ao conceito de campo científico (Bourdieu, 1989) traz importantes contribuições para o pensamento sociológico, servindo como instrumento conceitual para a compreensão das relações que se dão entre condicionamentos sociais exteriores e as subjetividades dos agentes. No que tange a presente pesquisa, se poderia dizer que os condicionamentos sociais exteriores seriam representados pelas regras ou condições estruturais presentes em um campo científico, os quais os docentes, de certa forma, estão submetidos. Por sua vez, as subjetividades dos agentes influenciariam a capacidade que cada um teria, diante das dadas condições, de efetuar escolhas e desenvolver estratégias dentro do contexto educacional.

Bourdieu (1989) define campo como sendo um universo relativamente autônomo de relações específicas, como um espaço estruturado com regras próprias de funcionamento e também com suas próprias relações de força. A noção de campo traduz a concepção social do autor (Seyferta, 2002), considerando a sociedade como sendo composta por campos diversos, vários espaços dotados de uma autonomia relativa, com regras e características próprias que lhe conferem particularidade (Bourdieu, 1996). Ou seja, são microcosmos sociais que possuem valores-capitais-objetos e interesses específicos (Bourdieu, 2004), o que demonstra a visão do autor de uma sociedade heterogênea, ou seja, o quanto o campo científico é um campo de disputas.

Os campos, de acordo com a perspectiva de Bourdieu (2001), possuem tanto propriedades universais quanto características próprias. Além disso, no campo há “coisas que se faz e que se faz porque se fazem e na verdade sempre se fez assim” (Bourdieu, 2001, p.123). Nesse sentido, busquei compreender se a competitividade também assim se expressa nos campos que são foco deste estudo.

O autor buscou um conceito que fizesse com que as estruturas sociais deixassem de serem vistas como externas e independentes dos indivíduos e passassem a ser abordadas como um conjunto de ações e relações do mundo social. Nessa perspectiva, a relação social entre os indivíduos seria também uma relação de crenças, valores e ideias aprendidas por eles ao longo de suas vidas (Rose, 2001). Bourdieu (2001) chamou de *habitus* esse conjunto de comportamentos aprendidos e estruturadores da ação. Os indivíduos não são livres e nem determinados, são agentes sociais na medida em que,

dotados de *habitus*, pensam e agem dentro da estreita liberdade, que é dada pela lógica do campo e da situação que nele ocupa (Bourdieu, 1996).

Considerando que, para Bourdieu (1996), o agente só se integra em um campo se agir com as estratégias desse próprio campo, e que é este que define a estrutura do jogo, vale aqui discutir algumas características ou propriedades do que seria o campo científico na visão do autor. Para ele, o universo da ciência se submete às mesmas leis gerais da teoria dos campos, assumindo, ao mesmo tempo, formas específicas no interior do mesmo.

O campo científico torna-se o local e o espaço de uma luta concorrencial e dessa forma, competitivo. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica e da competência científica que pode ser compreendida como a capacidade de falar e argumentar legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade e propriedade, que são socialmente outorgadas a um agente determinado (Bourdieu, 2004).

A noção de agente e agência, de acordo com o autor acima citado, promove uma intermediação entre uma situação de ações completamente determinadas pela estrutura do campo e outra situação extrema de construção idealista das ações por parte desses agentes. Isso quer dizer que não há nenhuma dessas duas possibilidades, mas uma agência que se faz presente por meio de uma ação intermediada, em que a posição ocupada pelo agente no campo determina suas possibilidades ou impossibilidades de ação.

O campo científico é atingido pelas mesmas penas concorrências que o campo econômico, ou seja, o campo científico como qualquer outro se apresenta com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, interesses e lucros, porém, essas invariantes se revestem de formas específicas. Bourdieu (1989) define o campo científico enquanto um sistema de posições adquiridas, como um espaço de uma luta concorrencial, onde está presente a competitividade, que justifica, nesse estudo, recorrer a sua teoria. Então, o que está em jogo é o monopólio da técnica e poder social, ou melhor, referindo-se, a competência científica.

Todas as práticas estão orientadas pela competência científica, que gera uma autoridade científica que inclui prestígio, reconhecimento, celebridade, o que chamamos de “interesse”, produzindo o que se apresente dupla face. Isto porque o trabalho não deve ser interessante somente para o sujeito, mas deve ser também importante para os outros. O que é percebido como importante e interessante é o que aumenta mais a probabilidade de

reconhecimento para os outros; portanto, é aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer, o que se produz como importante e interessante aos olhos dos outros (Bourdieu, 1989).

O campo científico somente pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos como reputação, prestígio, autoridade e competência dos outros, que também são seus pares e são menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame. Os concorrentes não podem contentar-se em se diferenciar de seus predecessores já reconhecidos, sob pena de se tornarem ultrapassados e desqualificados. Na medida em que o método científico se inscreve nos mecanismos sociais que regulam o funcionamento do campo em que se encontra, assim, dotado da objetividade superior de uma lei social imanente, pode realmente objetivar-se em instrumentos capazes de controlar e algumas vezes dominar aqueles que o utilizam com disposições que encontram um reforço contínuo nos mecanismos sociais. A oposição entre os aspectos funcionais e disfuncionais (a recusa da cooperação) estão inscritas nos próprios mecanismos que engendram as disposições mais “funcionais” (Bourdieu, 1989).

Os participantes da pesquisa expressaram de forma unânime que vivemos em uma sociedade competitiva e que a educação reproduz essa mesma condição, como fica claro no recorte das entrevistas:

“Não tenho dúvidas que vivemos em uma sociedade muito mais competitiva do que colaborativa.”P1 (Psicologia)

“A sociedade é competitiva e a educação reflete isso, não há como ser diferente.” P5 (Pedagogia)

A tese, segundo a qual produtividade e competição estão diretamente ligadas, inspira-se em uma teoria funcionalista da competitividade, variante das crenças nas virtudes do “mercado livre”. A palavra inglesa *competition* significa o que denominamos de concorrência: reduzindo toda competição a competição entre universidades ou fazendo da competição entre as universidades a condição da competitividade entre docentes. Bourdieu (1989) reforça que não questionamos sobre os obstáculos à competição

científica, imputáveis à competição, ao mesmo tempo econômica e científica, ou seja, no campo econômico, o processo de mais valia, mais cedo ou mais tarde vai se traduzir por capital (montante), sendo que no campo científico, a repercussão se dá no âmbito do campo cultural e mais tarde se transforma também em capital econômico. Assim, o campo científico é fortemente interessado no capital econômico, entrelaçando todos os aspectos da competitividade nesta condição.

Por sua vez, Bernstein (1991), focando e estudando as relações de estrutura de poder relacionada ao currículo, enfatiza que a forma de organização do conhecimento está diretamente relacionada com as relações de poder de quem organiza. Existem, nesse sentido, três formas de reconhecimento de organização do conhecimento: currículo, pedagogia e avaliação e, portanto, a tipologia dos códigos pedagógicos (realidade invisível) deriva da distinção entre os tipos de currículo (realidade visível).

Iniciando pelo currículo, a classificação dos mesmos refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, constituindo a força da fronteira o aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional. O autor propõe dois tipos de currículo, de *colecção* e de *integração*. O enquadramento tende a ser forte num código de coleção, dado que existem opções reduzidas para os professores e alunos quanto ao controle do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Em um código de integração, o enquadramento tende a ser mais fraco, pois professores e alunos dispõem de uma gama de opções no contexto da relação pedagógica (Bernstein, 1991).

Centrando-se, agora, na outra forma de organização do conhecimento, explicitada pela pedagogia referida por Bernstein (1996), nomeados na escola/ sala de aula, esses contextos são definidos pelas relações de poder e de controle entre sujeitos, discursos e agências. A dimensão interacional de um contexto é dada pelas relações entre os sujeitos e a dimensão organizacional pelas relações entre sujeitos, discursos e espaços.

Particularmente relevantes aos aspectos de dimensão interacional e dentro da relação professor e aluno, encontramos os critérios de avaliação, isto é, os critérios que determinam a produção do texto legítimo. Os princípios subjacentes a estas relações designam-se, no seu conjunto, por regras discursivas, visto que se referem aos princípios que regulam a transmissão-aquisição do discurso instrucional específico. Contudo, a transmissão-aquisição de atitudes e valores, isto é, do discurso regulador específico, é

também regulada por regras discursivas. No primeiro caso, fala-se de uma prática instrucional para o discurso instrucional e, no segundo caso, de uma prática instrucional para o discurso regulador (Bernstein, 1996).

Vale, nesse estudo, também compreender que o fenômeno da competitividade é afetado pelos valores que caracterizam diferentes profissões. Dentro da perspectiva sociológica, encontramos uma classificação que as divide em profissões liberais, profissões e semiprofissões (Enguita, 1994). As profissões liberais são aquelas onde o sujeito pode atuar independente das estruturas públicas e privadas. Na pesquisa, fica evidente que por essas e outras características, essa categoria mostrou-se muito mais competitiva, o que reforça a teoria como retrata esse recorte:

“A psicologia tem isso como uma forma de encarar as coisas. Por mais que fique de forma mascarada. Somos competitivos e essa condição aparece também na sala de aula.” P1 (Psicologia)

As profissões são ligadas a um estatuto científico epistemológico de alto reconhecimento. No entanto, essa condição não ficou tão evidente para os participantes dessa pesquisa pertencentes a este campo científico.

“Não nos sentimos tão valorizados como professores pela Instituição e na minha concepção isso não depende da área da qual somos formados ou temos a formação.” P8 (Matemática)

Nesta relação antagônica entre profissionais e proletários, Enguita (1991) nomeia de “semiprofissionais”, a categoria de trabalhadores que permanece numa posição intermediária por apresentar aspectos de ambas às “classes”.

Segundo o autor, os semiprofissionais constituem o que podemos chamar de semiprofissões, constituídos por grupos assalariados, amiúde de parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Esses grupos estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua

autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes (Enguita, 1991). Sacristán (1999) reforça que a profissão do docente é uma semiprofissão, “em parte porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. Para o autor, “a própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda. Ficou claro que essa condição está presente nos participantes da pesquisa pertencentes a categoria semiprofissão.

“O nosso discurso e nossa prática versa para sermos mais colaborativos mesmo sabendo que vivemos em um contexto e sociedade mais competitiva.” P3 (Psicologia)

Assim, a docência tende à manutenção dos processos de reproduzir a cultura institucional, ou seja, o professor ensina o que teve como experiência como aluno, baseado nos seus professores (Cunha, 2006). Como a profissão docente é uma profissão humana, ela passa a ser considerada também histórica e cultural, entrelaçada por significados que vão constituindo o sujeito. O estudo de Cunha e Leite (1996), que considerou as contribuições de Bordieu (1989) referente a campo científico, definiu o que era valor na profissão para três carreiras, usando os aportes de Bernstein (1996). Na continuidade desse estudo, refletiu sobre tais questões, procurando compreender se interfere na prática pedagógica como regras de trabalho e avaliação dos conteúdos. Vale lembrar, tal qual explicitado no estudo de Cunha e Leite (1996) que o que convencionamos como assumir decisões baseadas no campo pedagógico, são decisões empoderadas pelo o que é valor enquanto campo científico e profissional na estrutura de poder mais ampla.

Não há como haver experiência humana sem ser mediada pela cultura e por um conjunto de forças e tensões. Esses delineamentos repercutem nas pessoas e nos seus modos de agir (Larrosa, 1998). Nessa perspectiva, o ser docente refere-se a um perfil que sofre também com a ação cultural e que vem sendo entendido como a representação social.

Mesmo compreendidas no contexto individual, a cultura vai construindo uma identidade dos sujeitos enquanto na instituição. Remedi (2004) usa o conceito de identidade institucional referindo-se a todos esses padrões construídos que vão se legitimando nos espaços vividos, como pertença, partilha, com mitos e crenças disfuncionais, memórias coletivas. Para reverter essa condição é preciso promover reflexões onde os docentes possam estar abertos e provocados a pensar sobre suas práticas e formações (Cunha, 2006).

Lançando mão das reflexões de Bourdieu (1989), compreendi que, mesmo sendo complexo, encontra-se uma forma de caracterizar os campos científicos das diferentes carreiras dentro das instituições de ensino superior. Para o autor, os campos científicos reproduzem os mesmos processos ao nível de economia, social, podendo justificar o interesse de estudar a competitividade, tema central deste estudo.

O autor situa a ciência como produto do meio social, envolvendo relações de interesse e poder que impossibilitam sua total pureza e neutralidade. Isso implica no reconhecimento de que o campo científico não é um espaço de “concorrência perfeita” das ideias, e também em notar que o mesmo cria uma forma muito específica de interesse.

Os conflitos no campo científico envolvem uma dupla dimensão: a política e a epistemológica. As escolhas do objeto, do método empregado pelas instituições a que um cientista se filia; os instrumentos, técnicas e recursos utilizados não são escolhas fortuitas ou meramente científicas, mas estão permeadas pelos efeitos de uma luta de poder por prestígio e reconhecimento dos pares, que são, também, concorrentes (Bourdieu, 1989).

Há a construção de uma definição dominante de ciência que se torna prerrogativa daquele grupo que consegue impor aos demais um determinado “paradigma”: a forma “correta” de se fazer ciência consistiria em se aproximar o máximo possível deste padrão específico. Sendo assim, o campo científico pode ser comparado a um “campo de batalha” que emprega meios próprios e que irá construir uma história de vencedores e vencidos. A autoridade científica se converte em uma espécie muito particular de capital social (Bourdieu, 1989).

O campo científico possui uma estrutura que engendra uma série de hierarquizações baseadas no capital social e simbólico alcançado ao longo de uma carreira, fazendo com que a escolha de certo tema ou método de pesquisa se compare a um

investimento capaz de proporcionar um “lucro simbólico” àqueles que alcançam prestígio e reconhecimento em determinada área de conhecimento (Bourdieu, 1989).

Bourdieu (1989) reconhece o papel das estruturas na explicação sociológica, ao mesmo tempo que recupera o lugar dos agentes. Para ele, estas “falsas oposições” estão relacionadas, em parte, “(...) ao esforço para constituir como teorias posturas ligadas à posse de diferentes espécies de capital cultural”.

Um dos aspectos mais interessantes da obra de Bourdieu (1990) é a fecunda crítica que o autor faz aos meios científicos e à instituição universitária. Ao procurar debater os interesses e valores que envolvem a produção científica, o autor desvela as relações de poder e de dominação existentes também no campo da ciência, descaracterizando a possibilidade de uma ciência neutra, interessada apenas no seu progresso. Há dentro dela uma disputa constante pela conquista da legitimidade de se falar e agir. "Universo da mais pura ciência é um campo como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros (Bourdieu, 1983, p. 123)."

As estratégias que visam à subversão, por sua vez, é um questionamento de legitimidade da ordem científica anterior, e visam à sua superação através de uma ruptura com os padrões dominantes, e não com uma continuidade ou reformas moderadas (Bourdieu, 1989).

A luta pela hegemonia no campo científico leva a uma competição frequentemente censurada e censurável entre os cientistas; mas esta competição, baseada em interesses particulares, pode ter efeitos inegavelmente positivos para o progresso da ciência. Desta forma, o campo científico pode ser revolucionado e sofrer rupturas continuamente – mas à medida que isto ocorre, as discussões se dão mais por questões metodológicas, afastando-se de questões políticas da ordem estabelecida fora do campo científico (Bourdieu, 1989).

Neste contexto, perde sentido o antagonismo absoluto entre as estratégias de subversão e conservação: as revoluções são levadas a cabo, entre os principiantes, por aqueles possuidores de maior capital científico, e, principal, são revoluções “... a se realizar segundo os padrões regulamentados de uma carreira” (Bourdieu, 1989, p. 143), perdendo seu caráter intrínseco de contestação. Por outro lado, um campo científico dotado de profissionais com alto capital científico acumulado e interessados em se destacar do

todo, dá cada vez menos margem a tolerância em relação às ideias ingênuas, mal construídas ou pensadas e equivocadas (ao menos metodologicamente) (Bourdieu, 1989).

As imposições arbitrárias podem estar mais próximas do que funcionaria como um cânone religioso, que impõem uma verdade inquestionável, ou, de outro lado, de algo que o autor chama de “arbitrário cultural”, que consistiria na criação de um discurso erudito, que excluiria de todos os de fora da comunidade o direito de pensar sobre a questão: um campo fechado em si mesmo que seria capaz apenas de produzir uma pseudociência, que cria uma falsa ruptura, escondida em uma linguagem inacessível (Bourdieu, 1996).

Esta falsa ruptura é reflexo de uma falsa autonomia: de tão presas a ideologias, o que fazem é apenas construir uma imagem de que o que praticam é científico, mas na verdade, mal conseguem esconder seus propósitos políticos. “Doxa” é a expressão-conceito utilizada pelo autor para caracterizar aquilo que não é objeto de questionamento e nem de críticas nas ciências – é uma crença, dogmática e ideológica que impossibilita o questionamento à ortodoxia e impede também a criação de um ambiente onde as ideias científicas e as questões epistemológicas sejam postas em debate – ou, pior, que questões claramente ideológicas se revistam sob a capa de discussões epistemológicas (Bourdieu, 1989).

Sintetizando, as ideias de Bourdieu (1989) referem-se ao universo da ciência como um campo social onde formas específicas são revestidas de relações de força e monopólio, lutas e estratégias, interesses e lucros. O autor explica que no campo científico ocorre uma luta concorrencial em que está em jogo o monopólio da autoridade, definida como capacidade técnica e poder social, não rompendo com a imagem de ‘comunidade científica’ descrita pela hagiografia. O mesmo refere-se que o ‘interesse’ por uma atividade científica tem dupla face porque todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica e que a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou uma descoberta traz um lucro simbólico mais importante. Mas a luta pela a autoridade científica leva os produtores a terem como possíveis clientes seus próprios concorrentes.

No jogo da luta científica, os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem. A autoridade científica é uma espécie particular de

capital a ser acumulado. Aquele que chega a uma descoberta depois de outro despendeu seus esforços em pura perda de energia e isso explica a precipitação de alguns em publicar seus trabalhos antes de serem ultrapassados. O capital social significa ser reconhecido, ter um nome que o diferencie do homem comum (Bourdieu, 1996).

Num determinado estado do campo científico, os investimentos dos pesquisadores dependem tanto de sua importância quanto da natureza de seu capital atual e potencial de reconhecimento no campo. Assim, tentar medir a relação estatística estabelecida entre o prestígio de um pesquisador e o prestígio de seus títulos escolares de origem é assumir implicitamente a hipótese de que a produção e o prestígio atual são dependentes e independentes dos títulos de origem (Bourdieu, 1996).

O capital acumulado em determinados campos nem sempre é transferível para outros campos e a sua validade se limita, frequentemente, ao próprio campo. Posso pensar em caso como o de pessoas que, em certas circunstâncias, conseguiram transferir o seu capital acumulado na vida científica para o campo da política, mas nem sempre é possível. O campo, apesar de ser um espaço estruturado, é um espaço de luta, de subversões, no qual dominantes e dominados, de acordo com forças diferentes e segundo as regras constitutivas desse espaço, disputam a posse de lucros específicos. Um campo só se torna um aparelho, afirma quando cessam as lutas. Em determinadas circunstâncias os campos se transformam em aparelhos, quando a resistência dos dominados é anulada e a luta constitutiva desse espaço não mais existe. A essência do campo e da história é a luta dialética, a transformação, os embates (Bourdieu, 1990).

Tais argumentos conjugam-se com Bauman (2001), quando se refere ao movimento emancipatório, sendo que o indivíduo percebe-se em um movimento atual de individualização e assim, simultaneamente, de impotência frente à complexidade da modernidade líquida. Dessa forma, a impotência em um contexto de liberdade, mas repleto de individualização, faz com que se percebêssemos algo desconfortável, frustrante e perturbador, em vista do aumento de poder que a liberdade traz. Assim, quanto mais aumentam os poderes dos indivíduos, mais diminuem as liberdades dos mesmos indivíduos (Bhabha, 1999).

Outros estudos, como as de Mancebo (2006) indicam, ainda, que em função dessa dimensão histórica, a formação para o trabalho visou a atender os novos ditames do mundo

do trabalho, ou seja, um homem eficiente dotado de competências que permitam uma prática eficiente. Isso pode ser percebido pela desvalorização do docente, incluindo políticas “rápidas” de formação de professores, a defesa de uma competição “sadia” entre as escolas por meio da gestão e avaliação escolar.

Ainda na visão de Otranto (2006), os professores progressivamente passam a ser “empreendedores”, e a universidade a atender os ditames empresariais. O benefício é destinado a poucos privilegiados, o que pode gerar a competição entre os mesmos.

Assim, a prioridade no individualismo e na competitividade torna-se ingrediente implicado no desenvolvimento da aprendizagem, e na concepção de estudantes como clientes, que precisam ser mantidos e captados pela Instituição. Esses são alguns dos pontos mais visíveis e dolorosos, dessa nova ordem moderna (Mancebo & Rocha, 2000). Frente a isso, Rocha & Rocha (2004) apresentam uma alternativa que envolve analisar os discursos dos próprios professores e todos os implicados nesse processo. Dessa forma, pode-se provocá-los a reflexão e à re colocação de questões pertinentes às relações entre os profissionais e destes com o trabalho acadêmico, articulando subjetividade, poder e conhecimento.

Constata-se que o trabalho docente no Ensino Superior não escapa das transformações do mundo do trabalho e no contexto da década de 1980 e 1990, apresenta-se com o predomínio de padrões flexíveis (*toyotismo*) em detrimento aos procedimentos rígidos (*taylorismo-fordismo*), sendo esse modelo pautado pela busca individual de competências que possam garantir a sua empregabilidade (Lima, 2004).

Bauman (1999) expressa uma visão crítica da globalização quanto aos efeitos para o trabalho. Assim, há uma percepção de que as coisas estão “fugindo do controle”, sem uma referência para lidar com efeitos indeterminados e, portanto, com repercussões imprevistas e desconhecidas nas relações como um todo. Nesse sentido, os valores do trabalho correm o risco de perder a centralidade e o trabalho representa o marco onde se atravessam projetos de vida, a consolidação de planos de longo prazo. “Num regime cujas instituições mudam rapidamente, torna-se absurdo trabalhar arduamente por muito tempo e para um patrão que só pensa em vender o negócio e subir (Sennett, 2000, p.118).”

A incerteza toma conta da percepção do dia-a-dia e surge como fato “normal” da rotina dos indivíduos. Em lugar dos termos incerteza e instabilidade, Dejours (2001, p.

122) refere à expressão “banalização do mal” como um processo de tolerância social para com o mal e a injustiça, no qual o exercício do mal entre os homens vai sendo alimentado em norma de conduta e valor.

Ressalta-se a importância do entendimento desse cenário que vai além da ânsia de um sucesso ou realização e que se tornou uma necessidade exagerada que pode escravizar o indivíduo, levando-o a trabalhar cada vez mais. O sucesso é uma espécie de tirano que deixa as pessoas com a sensação de débito consigo mesmo e em constante cobrança. Dessa forma, posso pensar como Leda (2006), que o capital avança e acaba alcançando elementos cada vez mais subjetivos.

A razão histórica, decorrente do próprio percurso da educação permite que possamos compreender a avaliação que praticamos hoje com as sistematizações do século XVI. Somos herdeiros desses modelos pedagógicos, quase de forma linear. E, por último, vivemos em um modelo de sociedade excludente em que a avaliação tende expressar e reproduzir essa condição da sociedade quando ao invés de conferir se os objetivos da atividade foram alcançados, cria o parâmetro do padrão como sendo o “outro” (Leda, 2006).

Como os contextos escolares emergiram sob a defesa e proteção da elite, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas, os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura propicia alternativas aos processos avaliativos na escola. Apresentam-se, como referência, critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, entretanto, vagos, perdendo-se, muitas vezes, a condição de verificar o alcance do objetivo da atividade como foco principal (Leda, 2006) e podendo assim gerar um ambiente competitivo.

Como uma das categorias levantadas no estudo são os fatores que influenciam a competitividade e, nesse sentido, um dos aspectos levantados foi o do impacto do campo científico, procurei olhar os dados dos três cursos, segundo a classificação de Enguita (1994).

O grupo dos profissionais liberais foi representado pelos docentes do curso de psicologia. A categoria semiprofissão compõem os docentes da pedagogia e as profissões,

os professores da área da matemática. Baseado nas questões teóricas em achados empíricos organizei a tabela 2 para melhor compreensão dos dados.

Tabela 2- Perspectivas dos docentes, competitividade e valores no campo científico.

CURSOS	O que gera prestígio/reconhecimento?	O que valorizam no espaço acadêmico?	Repercussões Pedagógicas
PSICOLOGIA	Quanto maior os prêmios simbólicos alcançados através da docência, mais destaque é adquirido. Nesse contexto, estão as homenagens nas formaturas, na escolha de paraninfos, os agradecimentos públicos e evidências de admiração.	Construir carreiras administrativas, ser coordenador de curso, de especialização com vistas ao maior poder.	Ganhar o carinho e estima dos alunos como uma forma de buscar um maior reconhecimento até por parte da Instituição.
PEDAGOGIA	Quanto mais vinculação com a realidade escolar, maior o prestígio. Essa aproximação também inclui reconhecimentos dos pares, cargos públicos, espaços sindicais e associativos, produção de pesquisas nas escolas.	Estar incluído nos grupos. Consolidação dos grupos visando produtividade em todos os sentidos.	Os títulos não são reconhecidos como único valor. Pouco prestígio da profissão e uma maior aposta no coletivo.
MATEMÁTICA	Quem tem a maior especialização e o maior tempo na profissão tem maior destaque. Os títulos de mestre e doutor são requisitos como o reconhecimento dos pares referentes ao graus acadêmicos.	Titulação nos mais altos níveis. Preparo para a produção científica.	A reprovação da grande maioria dos alunos é algo natural e de sua responsabilidade pela dificuldade de aprender um conhecimento complexo.

A origem do campo científico tem impactado o entendimento dos docentes quanto à competitividade. Em princípio, o campo científico representado pelos profissionais

liberais parece ser mais competitivo que os demais. Isso fica evidenciado na fala dos entrevistados.

“Eu acredito que uma das alternativas de explicação da competitividade se deve a nossa própria profissão (psicologia). E percebemos isso nos nossos alunos. As turmas da psicologia são muito mais individualizadas, muito mais competitivas. Diria que o silêncio durante as aulas deve-se a abstração do conteúdo visando notas melhores na avaliação. Falta mais cooperação e colaboração entre professores, mas acredito que um dos fatores tem relação com a nossa própria profissão.” P2 (Psicologia)

“Fica difícil fazer alguns entendimentos sobre competitividade na nossa área (pedagogia). As atividades são feitas em grupos e isso favorece a colaboração. Eu sei que a competitividade existe e tem sua presença na nossa área, mas acredito que isso ocorre mais nas escolas, seja de ensino fundamental ou médio, do que na própria universidade.”

“Não consigo entender se a competitividade tem relação com nossa área (matemática). Eu não enxergo dessa forma, mas não saberia te explicar se a competitividade que eu sei que existe teria relação com a identidade do meu curso.”

É possível que a ampliação de estudos sobre esse tema, tendo em conta os campos científicos como referentes, poderá contribuir para um adensamento dos dados. Mas os indícios avalizaram a pertinência de estudos anteriores e são úteis para compreender que a educação superior tem profundas interfaces com o mundo do trabalho e sofre significativas influências das formas de produção do conhecimento. Esta diversidade povoa os espaços institucionais e sua compreensão pode favorecer processos reflexivos e uma perspectiva mais autônoma de produzir projetos educativos.

4 O TRABALHO NO NOVO CAPITALISMO

Este capítulo tem como objetivo aproximar as temáticas teóricas propostas por Bauman e Sennett para a compreensão do trabalho no novo capitalismo. Na tentativa de desvendar a sociedade contemporânea e em especial a forma que tomou o capitalismo a partir dos anos 1980, Richard Sennett assim como Bauman podem ser destacados como autores importantes na compreensão da temática investigada.

As modificações ocorridas nas instituições contemporâneas que produziram ressonâncias no mundo do trabalho foram desencadeadas em um tempo no qual as desigualdades se multiplicaram, seja pela desestabilização dos modelos clássicos de emprego, seja pelo processo de globalização. Para uma melhor compreensão do fenômeno podemos pensar que a ascensão do trabalho ocorreu quando o indivíduo descobriu que o trabalho era uma fonte de riqueza, onde havia necessidade de buscar, utilizar e explorar essa fonte, de modo mais eficiente possível. Nesta linha de pensamento, a relação entre o trabalho e a empresa caminhará junto com o sistema, não possibilitando a emancipação do indivíduo. Ele ficaria atrelado e subjugado aos desejos e ordens e o tempo para isso seria considerado de longo prazo (Sennett, 1999).

Ao final do século XX, três momentos importantes nas organizações começariam a derrubar os pilares consistentes do capitalismo social militarizado. O primeiro momento foi à transferência de poder que até então era dos grandes burocratas e que passou a ser dos investidores. A segunda residiu nos resultados de curto prazo e que foi visível à conexão com a primeira mudança. Suas consequências foram às atualizações permanentes e reengenharias- "reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados" (Sennett, 2006, p. 44).

A terceira condição concentrou-se no desenvolvimento de novas tecnologias em larga escala atingindo a dimensão mundial. Este panorama criou uma nova instituição, totalmente diferenciada da anterior, surgindo uma nova imagem: MP3. A analogia que se faz com esse aparelho mostra o que de fato estamos vivenciando neste momento. O MP3 apresenta como atributos a flexibilidade (seleciona músicas aleatoriamente), pela alta capacidade (armazena, em média, dez mil músicas) e pelas estratégias de controle (o

planejamento das ações parte de uma unidade central de processamento) (Sennett, 2006, p. 77).

As mudanças no mundo do trabalho destacadas no novo capitalismo, que gira na flexibilidade e no sentido de risco que pode ser expresso como mudanças laterais ambíguas, perdas retrospectivas e resultados salariais imprevisíveis, tornam muitas vezes ilegíveis o processo relativo à mobilidade ocupacional nas sociedades contemporâneas. E, em face desses acontecimentos, Sennett (1999) destaca o medo das classes em relação a esse processo. Como o fracasso tornou-se o grande tabu moderno, ele atinge não apenas os pobres ou desprivilegiados, mas “tornou-se mais conhecido como um fator regular nas vidas da classe média”.

Assim, a lógica do curto prazo, a necessidade de adaptar-se constantemente está passando por valores como lealdade e confiança. As mudanças que vêm ocorrendo nas organizações e, de um modo geral, consideradas acertadas ou sensatas, são, no entanto, enganosas. Sennett (1999) busca relatar a passagem de um tipo de capitalismo de classe para o novo capitalismo, também conceituado de flexível. Este novo capitalismo vem permitindo uma economia mais dinâmica, em que valores como compromisso e integridade estão sendo substituídos por outros, que permitem apenas laços muito superficiais entre os trabalhadores o que, por sua vez, não possibilita uma reação organizada e pode permitir, pelo contrário, situações de competitividade.

Cabe ressaltar que à medida que estamos delineando conceitos, imprimimos uma construção que até então parece pessimista, em função das inúmeras mudanças que se atravessam neste cenário. Neste sentido, há que se elogiar a identificação de Bauman e Sennet não favorecendo a nostalgia e sim apontando questões que provocam a pensar o indivíduo em seu meio mais pessoal e profissional. Mesmo diante desse quadro o autor assevera que “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para se ligarem uns aos outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo”, o que pode, mais uma vez, fazer sentido para o fenômeno da competitividade.

Assim, inspirado pelas críticas Sennett e o entendimento de Bauman, o trabalho passa a inspirar pouca confiança, não permitindo espaços para a identificação e a solidariedade grupais devido a sua flexibilização. Neste sentido, Bauman(2001) reproduz e reitera a seguinte ideia postulada pelo primeiro autor "um local de trabalho flexível

provavelmente não seria o lugar onde alguém desejaria construir um ninho" (Sennett, 2002).

A análise empreendida do material de pesquisa selecionado permitiu destacar a representação do trabalho no sentido exposto acima:

“A pressão no ambiente acadêmico (planos de carreira, as reduções de carga horária, a educação como mercadoria) estimula a competitividade. Algumas possíveis evidências podem ser os ataques teóricos buscando diminuir a relevância da área de atuação ou a teoria escolhida por colegas, passar informações incompletas a colegas para que não consigam atender às solicitações feitas (informações que não são tão claras institucionalmente, mas que alguns professores já as possuem). Também há as indicações para que novatos ocupem alguns espaços como sendo forma de se incluir mais rapidamente na instituição. No entanto, são espaços que os professores mais antigos sabem que é ‘fria’ e tendem a “queimar” o novo colega”. P2 (Psicologia)

“Penso que o grande motivo dessa condição também é um ruído do mercado que vivemos que se baseia muito na competição. Acredito que a academia reproduz o mercado ligado a competição.” P1 (Psicologia)

“Acredito que o fenômeno da competitividade vai da história e vivências das pessoas incluindo seus receios e seus significados das experiências de trabalho. Pois, da forma como isso aconteceu acredito muito que haja a repetição. Penso até nas questões éticas, de principais valores e princípios. Tudo o que pode interferir enquanto experiência que vem sendo acompanhada na carreira docente.” P4 (Pedagogia)

Os enunciados mostram como se atacam as formas rígidas de burocracia e também os males da rotina sem questionamentos, como se fossem os grandes responsáveis pela situação da competitividade. Pede-se aos trabalhadores que sejam produtivos, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Desse modo, o mundo atual do trabalho pede uma dedicação intensa porque os critérios de sucesso perderam seu contorno de estabilidade e nunca podemos dizer se permaneceremos em ascensão na carreira. O fato de não alcançar a fama ou destaque é quase sempre interpretado como sinal de fracasso e de ausência de habilidade pessoal. Assim, a flexibilidade exigida das pessoas (trabalhadores) rompe com os modelos tradicionais de conduta, podendo mergulhar os indivíduos na perplexidade e na confusão, absolutamente dependentes da indicação de caminhos a serem seguidos (Bauman, 2001).

“À insegurança de alguns profissionais, os boicotes dos colegas em decorrência de grande reconhecimento dos alunos em relação a alguns professores e às pressões ligadas à cultura organizacional, em algumas instituições, torna a competitividade bem maior. Neste sentido, os critérios para distribuição de carga horária e tipo de disciplina podem contribuir para a falta de cooperação.” P3 (Psicologia)

“Circulo e trabalho com professores de ensino fundamental e médio e quando a temática da formação e das relações colaborativas se torna um consenso, há uma aposta e um discurso que valoriza essa condição. No entanto, a atenção e a discussão gira mais quando percebemos que os assuntos que geram mais interesse tem relação com o aspecto individual, o aspecto da autoestima. Conheço professores que gostam de burlar as regras em busca um lugar diferenciado. Há aquele discurso que diz: por mim não tenho nada contra vocês usarem computador na sala de aula, até penso que seja legal. No entanto, preciso proibir porque a organização não aceita. Que mensagem você vai passar? Que você não está alinhado aos objetivos e ao consenso da academia e do que foi acordado? Em busca do que? Para mim, em busca de um reconhecimento e apreço por parte dos alunos. A forma de valorizar os alunos por vezes elogia um em detrimento dos demais.” P4 (Pedagogia)

Parece que, atualmente, os laços sociais não se aprofundam, porque não há como desenvolver essa condição em curto prazo. Dessa forma, o aspecto do curto prazo repercute na confiança, na lealdade e no compromisso e, como consequência dessa condição, pode-se encontrar trabalhadores que vivem em meio à instabilidade. Isso também influencia no comprometimento da consciência de classe e grupo, uma vez que se constrói em razão da convivência e sentido de comunidade do trabalho. Essa instabilidade nos laços sociais é também consequência da flexibilidade exaltada no modelo atual (Bauman, 2001).

Sennett (1999) retrata também o resgate do princípio de dependência mútua, como elemento básico de qualquer ligação social. No entanto, nesse momento, em função de todas essas características esse mesmo princípio acaba sendo motivo de vergonha. Não existe mais carreira, existem apenas projetos, de duração limitada. Hoje, estou com uma equipe e amanhã posso estar com outra, ou até mesmo trabalhando como consultor autônomo. Para o autor, “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros não pode preservar a sua legitimidade por muito tempo”.

Outra dimensão que fornece base para os relacionamentos são as relações materiais. No entanto, a flexibilização produz efeitos importantes no comportamento dos indivíduos. Em especial, como já referido neste trabalho, a confiança, o compromisso e ainda o caráter, ainda mais que quando este último é considerado como os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, mas buscamos que os outros o valorizem (Sennett, 2012).

Ao discutir a questão da nova ética do trabalho, Sennett (1999) na perspectiva crítica, assinala a importância atribuída ao trabalho em grupo. Segundo ele, a ênfase no saber ouvir e saber cooperar, presente nessa nova ética, está longe de significar uma humanização do trabalho. Ao contrário, pode representar quase como uma obrigação social de manipular as aparências e comportamentos com os outros. Assim, as relações correm o risco de se consistir em uma “superficialidade degradante” (Sennett, 2012) a fim de garantir a cooperação e, portanto, a produtividade do grupo. Nesse sentido, busquei encontrar ressonâncias para o entendimento do fenômeno da competitividade.

A análise de Bauman (2004) acerca das relações pessoais do homem moderno encontra consonância nas observações de Sennett. Segundo Bauman (2004), vínculos

afetivos frágeis, efêmeros, típicos dos dias atuais, têm sua contrapartida num crescente sentimento de insegurança.

Bauman (2001, 2007a, 2007b) e Sennett (2000, 2006) mostram-se importantes a essa temática que visa a problematizar os atuais modos de trabalho e de gestão, possibilitando direcionar o olhar aos dilemas pessoais contemporâneos. Bauman (2001) observa que as mudanças na relação de produção, a começar pelas novidades tecnológicas, e a mobilidade do capital, modificaram irremediavelmente o trabalho e as demais relações sociais. Tal liquefação da realidade acomete referências que organizavam o mundo tal qual ele era conhecido, derrubado instituições e transformado os valores compartilhados socialmente. O trabalho, neste entorno, estaria apoiado em pilares nada consistentes, que indicariam a flexibilização dos vínculos e das relações cada vez mais fragilizadas. O modelo atual de gestão promove essa condição, e impõe a mobilidade como norma, pois “o homem flexível substitui o homem de profissão”.

A competitividade, neste cenário, representa uma disputa entre pessoas. A individualidade ganha espaço, a solidariedade substituída pela competitividade, sendo abandonados a eles próprios. O trabalho, desta forma, provoca divisões trabalhistas, repercutindo na perda do poder (Bauman, 2004) e produzindo o isolamento e a insegurança experienciados na fragilidade das relações humanas.

Além destas conceituações, Bauman (2001) insere também o conceito de *liquidez e contingência*. Sem deixar de considerar aspectos históricos sobre a concepção de trabalho na modernidade sólida (sociedade do trabalho industrial), afirma que a conceituação de segurança social, via trabalho, não se articula no novo cenário do capitalismo.

Isso se torna evidente quando percebemos que o trabalho era considerado uma atividade da humanidade por questão de destino e natureza, e não por escolha. Além disso, o trabalho era definido por um esforço coletivo de cada membro que nele estivesse envolvido (Bauman, 2001). Hoje, até se busca essa coletividade e relações colaborativas com espírito de equipe, mas parece permanecer mais na instância de tentativa do que em uma realidade presente.

As análises de Bauman (2001) ressaltam a perda da eficiência e da centralidade. O trabalho não é mais a dimensão ou o pilar que oferece a base das relações sociais e somando-se a isso identidades e projetos de vida. Não podendo mais oferecer esse arsenal

de sustentabilidade, as relações tornam-se mais voláteis, menos consistentes e enraizadas, contribuindo, por exemplo, para a competitividade contemporânea.

Estas modificações provocam intensas transformações nos modos de entender também a cultura. Essas alterações seriam marcadas pela crise das instituições e pelo crescimento das desigualdades econômicas. Nesse cenário, em que as instituições se fragmentam e as condições sociais se tornam instáveis, surgem grandes desafios. O primeiro desafio volta-se à dimensão de tempo e a seu conceito de curto prazo. Quando as mudanças permanentes inviabilizam planejamentos de longo prazo, "o indivíduo pode ser obrigado a improvisar a narrativa de sua própria vida, e mesmo a se virar sem um sentimento constante de si mesmo" (Sennett, 2006, p. 13).

O segundo desafio está ligado ao talento, tão valorizado neste mundo contemporâneo e a grande dificuldade de descobrir suas capacidades potenciais em uma cultura onde novas habilidades são exigidas a cada momento. O terceiro desafio refere-se a um processo de presentificação, isto é, de ter a capacidade de deixar o passado para trás e se manter no presente. As modificações culturais desencadeadas no capitalismo contemporâneo implicam a busca de homens e mulheres ideais: "uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas" (Sennett, 2006, p. 14).

O conceito de trabalho no novo capitalismo prega, em curto prazo, que os interesses do indivíduo não estão atrelados necessariamente ao capital. A flexibilidade de ir e vir, o espaço virtual, a mobilidade de transitar por outras esferas permite que a vida no trabalho esteja sujeito a incertezas, o qual provoca o surgimento de comportamentos individualizadores. Há uma instabilidade que permeia as relações no trabalho, havendo uma unilateralidade. Porém, nesta nova conjuntura aparece o aspecto bilateral, onde as partes envolvidas perseguem seus próprios objetivos e interesse independente, ou seja, o indivíduo e a empresa são partes independentes (Sennett, 1999), dificultando o desenvolvimento do aspecto do comprometimento e podendo gerar comportamentos ligados à competitividade.

Aqui abordamos as consequências e repercussões da modernização refletidas por Bauman e Sennett que ressaltam o processo de transformação dos valores sejam pessoais ou sociais, inserindo provocações para reflexão quanto às transformações radicais no

cotidiano dos indivíduos. Vai se descrevendo a passagem potencializada do capitalismo industrial para o global. Com esse quadro, as mudanças fazem parte cada vez mais do cenário das pessoas e precisam ser incorporadas com velocidade, desvalorizando experiências e passados.

Vale ressaltar a rapidez das mudanças tecnológicas que pode ser considerada uma das marcas mais expressivas deste início de século e do imediato anterior. A sucessão destas mudanças numa velocidade sempre crescente gera efeitos que se multiplicam em todos os campos da experiência humana em todo o planeta (Sennett, 2000).

Bauman (1999), como reconhecido teórico da atualidade, tem como foco central de suas análises o papel do consumo como fator de referência e organização da sociedade contemporânea. Para ele, é em torno da capacidade e do desejo de consumir que os indivíduos, hoje, organizam-se. Esta seria uma marca distintiva em relação à época moderna, em que a ênfase das relações entre os indivíduos estava centrada mais na produção de bens do que na posse.

O recorte teórico escolhido para esse estudo considera o cenário atual e sua relação com competitividade e para isso Sennett (2000) descreve o conceito de capitalismo moderno gerando e ressaltando que características aqui já descritas, como flexibilidade, o trabalho temporário, o curto prazo faz com que se diminua a possibilidade de experiências e aprofundamento de laços entre as pessoas.

Essa nova estrutura de entendimento perturba e cria desconforto nas organizações. Pode separar a experiência flexível da ética pessoal estática. Pode dividir o trabalho fácil e superficial da compreensão e do empenho. Pode tornar constante correr riscos em um quadro de depressão (Sennett, 1999). Cabe, pois questionar os efeitos desse panorama na educação superior.

5 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Minha preocupação central está em refletir sobre o trabalho docente na Educação Superior dentro do que foi proposto no capítulo anterior. Entender sobre a docência na educação superior exige que se destaquem tanto os retrocessos e impasses quanto às possibilidades de avanço vividas pela área.

No sentido etimológico, docência apresenta suas raízes no latim- *docere*- que tem como sinônimo ensinar, instruir, mostrar, indicar, fazer-se compreender. Conforme Anderson (1989), o registro do termo na Língua Portuguesa tem como data 1916, e repercute afirmar que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre a educação.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores: na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como apresentar um conhecimento sobre a disciplina e saber como explicá-la foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (Leda, 2006).

Leda (2006) levanta três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da Instituição. Acrescento ainda a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Novas funções agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional, incluindo as atividades de extensão.

As pesquisas sobre as recentes mudanças no mundo do trabalho (reestruturação produtiva, flexibilização da legislação trabalhista, precarização do trabalho etc.) constituíram um campo temático multidisciplinar bastante rico. No caso do trabalho docente, os campos da sociologia, do serviço social, da saúde e da educação, principalmente, têm esclarecido sobre as diversas dinâmicas de precarização vivenciadas na docência do ensino fundamental e médio e na formação de professores, revelando como a reestruturação produtiva atingiu o *fazer* dos professores (Oliveira, 2004; Santos, 2004).

De outro modo, há também estudos sobre a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior (Amaral, 2003; Bosi, 2007).

As referências iniciais que revelam a existência de um processo de precarização do trabalho docente nas IES – e que motivaram esse estudo – foram extraídas de farta bibliografia acerca da mercantilização da educação superior (Amaral, 2003; Chaves, 2005; Silva, 2005) e de uma percepção generalizada de professores universitários que têm acusado o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho.

O principal marco das mudanças acontecidas no mundo do trabalho que envolveu as atividades docentes situa-se numa crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, desde o início da década de 1970. Sobre esse período, diversos estudos identificaram uma queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas. Tanto nos países do norte, quanto nos países do sul (nas chamadas economias do “primeiro” e “terceiro” mundos), os índices de crescimento econômico registraram declínio e estagnação. Se nas décadas do pós-guerra o crescimento das economias capitalistas foi geralmente mensurado em torno de dois dígitos, seu vigor começou a desaparecer no final da década de 1960 (Silva, 2005).

Neste sentido, formas de produção não capitalistas tornaram-se importantes para o processo de reprodução e acumulação do capital (Silva, 2005). Se incorporadas ao circuito de produção capitalista, ou seja, se forem mercantilizadas, podem conferir um fôlego adicional para investimentos de todo tipo de capital que se encontra estancado em função de insignificantes taxas de lucro (Amaral, 2003).

No Brasil, este traço ficou evidente na definição do processo de acumulação de capital no país. De acordo com Oliveira (1976), principalmente a partir de 1964, a legislação trabalhista foi reconfigurada com o objetivo de permitir a realização da exploração sobre o trabalho com base na combinação de formas “pré-capitalistas de certos setores da economia – particularmente a agricultura – e o setor emergente da indústria”, de tal maneira que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil realizava-se sustentado numa complementaridade entre setores da economia ditos “atrasados” e setores ditos “modernos” (Oliveira, 1976, p. 71).

Assim, a acumulação de capital se fazia produzida e sustentada por firme arrocho salarial, mecanismo que assegurava determinada legislação trabalhista que “igualava reduzindo – antes que incrementando – o preço da força de trabalho”. Nesse sentido, não haveria nenhuma heterogeneidade sistêmica da força de trabalho no Brasil. Ao contrário,

empregados qualificados, semiquilificados, não qualificados e desempregados, longe do que veio a ser chamado na década de 1970 de “setor informal”, eram absolutamente funcionais à economia capitalista. Portanto, a intensificação do trabalho, a precarização, a desregulamentação e a flexibilização das relações de trabalho se tornaram cruciais na equação do desenvolvimento.

Tratar da universidade obriga-nos a refletir sobre a globalização. Entretanto, é muito problemático alcançar uma compreensão amplamente aceita sobre esse tema. Por sua vez, é muito ousado delimitar traços para qualquer cenário seguro quanto às futuras transformações da universidade. Não há consensos razoavelmente estabelecidos sobre esse eixo universidade—sociedade. Uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações (Oliveira, 1976).

Os problemas da universidade não dizem respeito somente a ela. São reflexos de toda a sociedade. Assim, nem se resolvem apenas com medidas internas, nem seguros são os caminhos a trilhar. Para Oliveira (1976, p.290), o problema fundamental consiste nas dificuldades de operar a complexidade: "Os sistemas modernos têm que fazer cada vez mais, investir no novo por cima do novo, passar das incertezas a ainda mais incertezas". Com efeito, os problemas sociais não são nada precisos; em consequência, as demandas à educação também não estão bem definidas e tampouco há clareza quanto ao que seriam respostas adequadas.

Se esse fenômeno atinge as universidades de países centrais, que se localizam em estágios mais avançados de consolidação de suas estruturas democráticas e já construíram as bases físicas para o funcionamento institucional, segundo seus próprios conceitos, muito mais problemático é para os sistemas educacionais de países periféricos. Estes acabam enfrentando, com todos os problemas do presente, a construção de adequadas bases materiais até a consolidação dos seus processos democráticos, sem que já tivessem resolvido satisfatoriamente as históricas dívidas sociais, culturais e econômicas (Santos, 2004).

Ideias divergentes marcam posturas e concepções quanto à globalização, envolvidas em distintas visões sobre a educação e sociedade que jamais foram puras e tão pouco o são neste momento. Hoje predominam os julgamentos de que a universidade deve

motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. Mas também cabe à universidade – e esta é uma bandeira histórica, essencial – elaborar uma compreensão ampla e fundamentada relativamente às finalidades e transformações da sociedade (Santos, 2004).

É bem verdade que muitos dos problemas são comuns tanto à universidade em particular quanto à sociedade em geral. Porém, se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese. Se a universidade adere acriticamente aos "objetivos" da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprovê de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional (Escolano, 2001).

Não perder sua vocação crítica e sua capacidade de visão de conjunto é muito importante para a universidade. Mas isso não significa auto-referenciação. A universidade faz parte da totalidade da vida social. A globalização invade todos os cantos do mundo, sejam as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as novas configurações sociais, altera as velhas noções de espaço e tempo na comunicação, expande as estruturas de informação, potencializa a mobilidade, imprime novos perfis no mundo do trabalho, impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral (Escolano, 2001).

De um lado, é possível defendê-la em razão de todos os avanços alcançados nos conhecimentos, nas técnicas, e na facilitação das comunicações e das informações. Certamente os avanços da globalização carregam as potencialidades de construção de um mundo mais desenvolvido, graças às conquistas nos campos científicos e técnicos. Por

exemplo, não se pode negar algumas notáveis conquistas, como, dentre outras, aumento da longevidade humana, maior produtividade agrícola e industrial, comunicação imediata e sem fronteiras, maior mobilidade, vitória sobre algumas doenças antes consideradas sem cura (Oliveira, 2014).

O conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, potenciados pela conectividade universal, tornaram-se a base da competitividade. Então, a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida. Esses são fatores que também impactam a competitividade. Há uma crença quase determinista no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresariais e das nações. É como se não houvesse nenhum problema na tão glorificada sociedade do conhecimento e em sua correlata economia do conhecimento. A ideia vendida como verdadeira é a de um saber planetário, alimentado pelo determinismo da tecnologia como motor e equalizador do progresso, e da crença religiosa no mercado global substituindo as desigualdades nacionais e eclipsando as injustiças no acesso e nos usos do conhecimento. A comunicação instantânea e planetária seria fator de maior coesão humana. A visão fundamentalista e unidimensional do mercado, unida pela tecnologia e seu poder de potencializar a informação, esconde a situação real de esgarçamento das relações humanas, de esmaecimento do sentido público, de atomização das experiências subjetivas (Oliveira, 2004).

O foco na educação superior relativo ao aumento das riquezas não lhe é fonte de privilégios. Ao mesmo tempo em que a educação superior é considerada como fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países, seu financiamento vem sendo progressivamente negligenciado pelos poderes públicos. Em quase todos os países houve uma queda considerável nos investimentos públicos da educação superior, o que beneficiou, além de outros fatores, um grande avanço das iniciativas privadas (Santos, 2004). Não é o caso do Brasil onde avançou nos últimos anos o espaço público de educação superior. Entretanto, ainda, está longe de um patamar aceitável para esta questão.

As repercussões da globalização atingem os modos de produção, mas também a socialização ou a distribuição e o uso dos conhecimentos. Quase a metade do Produto

Interno Bruto (PIB) das maiores economias provavelmente tenha como base o conhecimento. Como a produção e o domínio dos conhecimentos dependem de sólidas estruturas e pesados investimentos, é muito provável que as distâncias entre países pobres e ricos tendam a aumentar bastante e cada vez mais rapidamente (Santos, 2004).

O trabalho científico efetua-se, sobretudo, sob a forma de projetos interconectados em redes transnacionais. Dessa forma, as políticas científicas e tecnológicas associadas a projetos nacionais e regionais, já debilitadas pela evasão de cientistas de alta qualificação, enfraquecem-se ainda mais, na razão inversa do fortalecimento dos países de avançada industrialização. Estima-se que cerca de um milhão e duzentos mil cientistas latino-americanos emigraram para os Estados Unidos, Canadá e Reino Unido nas quatro últimas décadas e se incorporaram ao mercado de trabalho desses países. Isso significa que a América Latina, que participa somente com cerca de 3,5% da produção da ciência mundial, além de privar-se de bons pesquisadores, ainda acaba transferindo aos países mais ricos os benefícios de cerca de 20 anos de investimentos na formação de cada cientista. Calcula-se que os investimentos na formação de pesquisadores latino-americanos que migraram para os países ricos nas últimas quatro décadas totalizam algo como 30 bilhões de dólares (Santos, 2004).

O desafio da ordem ética e política advêm do caráter público das instituições de educação superior, sejam elas criadas e mantidas pelo Estado ou pela iniciativa privada. Trata-se de dar sentido de bem comum às suas atividades, em um cenário de transformação e em crise de valores. A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser negado o seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo em que o papel de desenvolvimento material das sociedades, através de atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social (Pacheco & Pereira, 2007).

Então, é sumamente importante que a educação superior produza conhecimentos e formação com um grande sentido de pertinência social. Por meio do conhecimento e do trabalho de formação, sem abdicar de suas competências críticas, ela deve desenvolver a capacidade de resposta às demandas e às carências da sociedade. A pertinência requer

autonomia para identificar as prioridades e o conteúdo social das carências e demandas. Isso exige uma ampla participação de estudantes, professores e pesquisadores na definição de prioridades sociais e na produção e socialização do conhecimento rigoroso e adequado. Em outras palavras, é preciso instaurar uma ética da responsabilidade social que vincule os atores acadêmicos e os agentes da sociedade civil organizada às agendas públicas realmente voltadas ao atendimento das demandas das populações, e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal (Dias Sobrinho, 2004).

A discussão, a respeito da questão de que os docentes do ensino superior não têm formação específica, é respaldada em achados de Isaia (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005), Bolzan (2004, 2005); Isaia & Bolzan (2006a, 2006b), entre outros, que apontam para elementos constituintes da trajetória formativa dos mesmos. A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes, não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico. A função de pesquisador parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento para ser professor. Isso evidencia a não valorização de uma preparação específica para essa função, que é respalda pelas políticas para a Educação.

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. Assim, a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente. A possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que os docentes podem ter de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Ressaltamos que esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva (Dias Sobrinho, 2005). A reflexão não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente,

mas um entendimento que expressa a tomada de decisões, a escolha das concepções existentes acerca de nossa ação pedagógica. E nessa concepção está presente à competitividade que faz parte da natureza humana e se acirra na sociedade capitalista, avançando na organização escolar como um todo. Essa mesma “reflexão” é que estimula os estudos sobre esse cenário e motivaram a realização desta pesquisa.

Cabe questionar se a competição explicita-se como um valor para as políticas institucionais ou se prepondera o interesse na construção de uma comunidade de práticas, onde a partilha seja incentivada, diminuindo os efeitos apontados por Bourdieu. As propostas de formação continuada e o valor dado a ela pelas Instituições de Ensino Superior podem apontar numa ou noutra direção. Mas o que se observa é ainda um certo vazio de reflexões e propostas neste sentido. E, ao não valorizar tais processos, a Instituição permite a preponderância das culturas competitivas, próprias da sociedade capitalista. Parece haver resistências a ela, salvo em algumas experiências pontuais, patrocinadas por iniciativas de alguns docentes.

O intuito de explorar o tema da competitividade se insere nessa preocupação. O desejo é a de que seja um alerta, com experiência mobilizadora na educação superior.

4 - DAS (IN)CONCLUSÕES

Ao encerrar a tese, apresento algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida e a experiência que tive nesses anos do Curso de Doutorado. Ao escrever estas reflexões, não tive a pretensão de gerar uma conclusão definitiva do estudo – pois isso seria inconsistente com o registro teórico do trabalho. Apenas pensei em retomar alguns pontos que, neste momento final, pudessem dizer do trabalho investigativo, engendrando um provisório e contingente fechamento.

A pesquisa realizada, que se materializou na escrita desta tese, analisou as narrativas dos docentes de ensino superior sobre a competitividade. Escolhi como aportes para dar sustentação ao estudo às teorizações de Bauman, Sennett e Bourdieu. Levando em conta os questionamentos suscitados por essas teorizações e os movimentos desencadeados pela minha aproximação ao campo empírico (que narrei no Capítulo 2), delimito como material de pesquisa entrevistas de nove docentes de ensino superior sobre competitividade. Considerando esses entendimentos, selecionei e organizei os enunciados presentes no material de pesquisa, atribuindo-lhes alguns sentidos, que constituem principalmente as três primeiras partes da tese.

O exercício analítico que me propus a realizar nesta tese produziu as “verdades” que acabo de sintetizar. Outras poderiam ter sido produzidas. Possivelmente, outras ainda poderão ser. Esse caráter inconclusivo do estudo não esmaece meu entusiasmo pelo ato de pesquisar. Ao contrário, abre-me novos horizontes, para seguir pensando sobre competitividade, buscando ainda outros significados para o material de pesquisa que, ao longo destes quatro anos, pude produzir. Mesmo que agora seja difícil imaginar outros espaços-tempo para pesquisar, estou ciente de que meu desejo de construir uma trajetória de pesquisadora poderá conduzir-me a outras temáticas.

Podendo fazer um apanhado de tudo o que foi investigado posso dizer que foi possível, através das entrevistas com o aporte teórico e sua posterior interpretação, a construção de duas amplas categorias que seriam os fatores vinculados à competição e os fatores que possibilitam a colaboração. A última não pode deixar de ser abordada, pois uma das considerações feitas pelo estudo foi o fato de tensionar competição com colaboração.

Importante, em um primeiro momento foi explorar o entendimento dos fatores vinculados à competição, pois uma vez havendo essa melhor compreensão torna-se mais fácil o entendimento de vários fenômenos. O estudo permitiu entender que a competição faz parte da natureza humana, sob o viés da psicologia, ou seja, nascemos e instintivamente desde muito pequenos queremos defender “nosso território”. Isso explica a agressividade natural e desejada, -na medida certa- que faz com que possamos ir em busca do que queremos, sobrevivendo e desafiando caminhos.

No entanto, essa condição tem interface com a estrutura familiar, que favorece em maior ou menor escala esse fenômeno. Os depoimentos dos docentes revelaram, ainda, as experiências vividas na educação básica que interferem em como essa “agressividade” pode ser moldada ou acirrada.

A estrutura familiar, por sua vez, é influenciada pela cultura social e da própria escola que se constitui em outro fator que se vincula a competição. A própria história da escola ficou claro, no primeiro questionamento feito aos docentes, que a competitividade é sentida desde o período da sua escolarização. Foi unânime essa condição ao serem questionados sobre se acreditam que a competitividade está presente na educação escolarizada.

Se a cultura da escola é um dos fatores que se constitui como categoria de análise, o ambiente institucional com seus regramentos, dinâmicas e funcionamentos também influenciam a condição da competitividade. Pareceu evidente que, dependendo de como esse panorama se constitui, a competitividade se configura de forma diferenciada. Esta foi à razão de termos realizado o estudo com docentes que atuavam em duas Instituições de Ensino Superior, justamente para averiguar se havia diferença entre elas. Os dados apontaram que, mesmo localizadas geograficamente na mesma região, as Instituições são diferentes, o que impacta o fenômeno da competitividade. No caso do estudo, a Faculdade pelas suas políticas institucionais parece amenizar a competitividade, pelo menos perante o olhar de quem atua em outro espaço institucional de natureza universitária.

Entretanto, nos dois ambientes institucionais, imbricados no modelo capitalista da sociedade, estão presentes diferentes formas de competitividade. Os nove docentes afirmaram que a sociedade em que vivemos é mais competitiva e que tem repercussões nos papéis sociais e profissionais. Essa “flexibilidade trabalhista” como mencionada no

capítulo 2, apresenta repercussões desastrosas no trabalho docente e no próprio caráter pessoal, como mostrou também o estudo.

Por fim, foi possível perceber quanto ao campo científico, que a formação a que o docente pertence e atua interfere no grau de competitividade. No estudo, ficaram evidentes as percepções diferenciadas entre os profissionais liberais e semiprofissão. Quanto ao grupo das profissões científicas algumas novas diferenciações. Talvez porque, mesmo ligadas ao campo da matemática, todos são professores licenciados e podem ser atingidos pelos valores das semiprofissões, no caso, o magistério.

Dois estruturantes da competitividade mostraram-se com força. O primeiro deles diz respeito à história de vida de cada docente com sua estrutura familiar. O segundo foi o campo científico que também os diferenciou. Nesse caso, a categoria semiprofissão passa a valorizar mais a colaboração e tem tais condições de alcançá-la, como parte de uma cultura de trabalho.

As experiências colaborativas de muitos docentes, principalmente tendo como modelo outros colegas favorecem rupturas com o modelo dominante da sociedade. Essa condição estimula vivências interpessoais positivas, como se gerasse uma rede com possibilidades reais para que a colaboração pudesse existir. Quanto ao aspecto da colaboração, a evidência de que a categoria Pedagogia se preocupa muito mais com a docência colaborativa.

As entrevistas mostraram que os docentes percebem a competitividade no sentido positivo também, contrariando a minha hipótese inicial. Outro aspecto que não se confirmou foi referente à possibilidade de prejuízo que ocorreria na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento da Instituição. Os professores restringem-se mais ao seu próprio crescimento profissional e sua produção enquanto carreira acadêmica, o que me faz pensar que indiretamente isso afeta a Instituição, porém, não aparece de forma explícita.

Essa condição explicaria a hipótese de que a percepção da competitividade pelos docentes de ensino superior faria parte de uma representação do imaginário, mas que não tivesse um grau ou caráter tão prejudicial. As histórias vividas por eles que contem o aspecto da competitividade são intensas e comprometem bastante sua trajetória e sua

rotina. Entretanto, na hora de classificar ou fazer um entendimento mais profundo sobre este tema, o mesmo é relativizado explicitando o lado positivo também. E o que precisa ser dito também é o fato de que levando em consideração as falas dos docentes, os mesmos vivem o tensionamento da própria competição e é isto se torna relevante no estudo.

Ficou claro então, que, muitas vezes, os desafios da prática profissional desperta a necessidade de tornar o ambiente mais colaborativo, mesmo que isso possa ser entendido como algo superficial. Por isso, a necessidade de se discutir mais essa temática.

Nesse sentido, o Curso de Doutorado instigou-me a realizar muitas leituras, a dedicar-me intensamente ao estudo e à escrita da tese. Apesar de ter sido necessário deixar em um plano secundário outros aspectos importantes de minha vida, neste período, pude experimentar o prazer de buscar apropriar-me de teorias antes desconhecidas, e viver a aventura de ir a campo para produzir um material de pesquisa. Foi estimulante o desafio de operar sobre os achados, atribuindo-lhe sentidos que, de modo articulado, conformassem um trabalho investigativo. Viver intensamente essa experiência deixou marcas profundas em mim, o que me leva a encerrar este texto lembrando a epígrafe de Foucault (2004, p. 294) inspiradora do início da tese: a caminhada “valeu a pena” pois ela permitiu “tornar-me diferente do que [eu] era no início”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli. *Produção curricular e formação docente no cotidiano escolar: práticas de enunciação e atividade política*. Dissertação de Mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

ALAVI, May.; DUFNER, Diony. Technology-mediated collaborative learning: a research perspective. In: *Goldman, R.;Hiltz, R. (eds.) Learning together online*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.191-213, 2004.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ANSOFF, Higor. *Estratégia Empresarial*. São Paulo: Mc Graw Hill, 1977

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

_____. *Identidade*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2004.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAZZI, Mender. Despojamento na superação da competitividade. *Conscientiza*, v. 8, n. 3, Julho/Setembro, 2005

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy Symbolic Control ande Identify*. London: Taylor and Francis, 1996.

_____. On pedagogic discourse. Vol.IV, *Class, codes and control*. Londres, Routledge, 1990.

BHABHA, Homi. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

_____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro Bertrand, Brasil, 2001

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, Editora Zouk, 1996.

_____. *A Produção da Crença – contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 3ª ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2004.

_____. *As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença, 1990.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Zouk, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/ Difel, 1989.

BOSI, Assis. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos, *Revista Educação Sociedade, Campinas*, v.28, n.101. p. 1503-1523, 2007.

BRASIL. Lei N. 10861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

BRASIL, Lei N. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, jan.-jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 06 jul. 2013..

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite;

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. São Paulo: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 21, julho de 1988. p.133-157.

CAMPOS FILHO, Maurício Prates. Os sistemas de informações e as modernas tendências da tecnologia e dos negócios. *Revista de Administração de Empresas*, v. 34, n. 6, p. 33-45, nov./dez. 1992.

CANEGHEM, Dilvo.Vatx. *Combatividade e agressividade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

CHANDLEN, Ais Dotson. The visible hand. *The managerial Revolution in American Business*. Cambridge, Harvard University Press, 1999.

CHAZAN, Down.; BEN-CHAIM, Didso.; GORMAS, Jones. Shared teaching assignments in the service of mathematics reform:situated professional development. *Teaching and Teacher Educacion*, v. 14, n. 7, p.687-702, 1998.

COLL, César et al. Los ~~contenidos~~ en la reforma: enseñanza y aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana, 1992.

COSTA, Mariza. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. In *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 13, n. 1, Jan./Abr., pp. 152, 2004

- CUBAN, Lirson. *How teachers taught*. 2.ed. New York: Teachers College Press, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.) *Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editora, 2006.
- CUNHA, Maria Izabel.; LEITE, Denise, C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*, Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CYTRYNOWICZ, Roney. Além do Estado e da ideologia: imigração judaica, Estado-Novo e Segunda Guerra Mundial. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.22, n.44, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 05 mai. 2013.
- DAVIDSON, Nesley. *Cooperative Learning in Mathematics*. Addison-Wesley, Menlo Park, 1990
- DEJOURS, Christophe. *A Banalização da Injustiça Social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. *Revista Brasileira Educação* 2005, n.28 , pp. 164-173.
- DURING, Simon. Editor's introduction. In: LYOTARD, Jean-François. *Defining the postmodern*. In: DURING, Simon (ed.). *The Cultural Studies Reader*. 2.ed. Londres: Routledge, 2003. p.142-145.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Porto Alegre: Teoria e Educação, n.4, 1991, pp.41-73.
- EPSTEIN, Isaac. O paradoxo de Condorcet e a crise da democracia representativa. *Estud. av.* 1997, vol.11, n.30.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-58.
- FENSTERMACHER, Gosti Dion. On narrative. *Teaching and teacher education*, v.13, n. 12, p119-124.1997
- FERREIRA, Antonio Carlos. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Doutorado (Educação)*, Unicamp. Campinas, SP, 2003.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira Educação*, vol.13, n.38, 2008.
- _____, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michael. *Ética, sexualidade e política*. Coleção Ditos & Escritos, V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.294-300.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.28-40.

GOMES, Ângela Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 2006.

GOUVÊA, Maria Aparecida. *Metodologia de Pesquisa Aplicada à Administração II*. Apostila, Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração, USP, São Paulo, 1997.

GNOATO, Gustavo. *Antropologia e Psicologia Social*, 2012, Rio de Janeiro, Zahar.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARE, Paul. *Groups, Teams, and Social Interaction Theories and Applications*. New York: Praeger Public, 1992.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.9-24.

JIMÉNES ESPINOS Alfonso. Quando professores de Matemática da escola e da universidade se encontram. Campinas, 2002. 249 p. Tese de Doutorado (Educação), Unicamp. Campinas, SP, 2002.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994

LARROSA BONDIA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tade da (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.35-86.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. RBE, n.19, jan-abr, 2002, p.20-28, ANPED.

LAVILLE, Christian, & DIONNE, Jean. *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG/Artmed, 1999.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. IN: JÚNIOR, João Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de;

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*. 1999, vol.20, n.68

LIMA, Michelle Fernandes. *Considerações sobre o Neoliberalismo e o Trabalho Docente no Ensino Superior*, UNICENTRO, 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2006.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n.28, p.37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas neoliberais na universidade: reflexões sobre a formação em psicologia/educação. *Psicologia da educação*, São Paulo: Educ, n. 10/11, p. 155-167, 2000.

MICHENER, Andrew; DELAMATER, John; MYERS, Daniel. *Psicologia social*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

NITZKE, Jilemburg. Criação de ambientes de aprendizagem colaborativa. Trabalho apresentado durante o X SBIE, Curitiba, PR, nov. 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 1999.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacion inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: avaliação política.pública .Educação*, 2007, vol.15, n.57

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula:Dainspiração a implantação. IN: JÚNIOR, João Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2006.

PACHECO, José. Antônio. *et al. O Impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor: relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho, 1996.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* . São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

POSTER, Moster. *Competitive Strategy*: New York: Free Press, 1980.

REMEDI, Alione E. La institución: un entrecruzamiento de textos.*In*: REMEDI, Alione E. (Coord.). *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés, 2004. p. 48-59.

ROBERTS, Tisian. *Online collaborative learning: theory and practice*. London: Information Science Publishing, 2003.

ROCHA, Laura. & ROCHA, Renato. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia Social*, 16(1), Porto Alegre, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *In Noesis*, nº 7, Out/Dez, pp. 24-29, 2007.

SANTOS, Gustavo. SILVA, Ilário., CARDOSO, Fernando. & BERESFORD, Helington. Ocorrência de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior de Belém/ Pará. *Fisioterapia*, Brasil, v. 10 , n.4, julho/agosto, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000

SENNET, Richard *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 5°. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SENNETT, Richard *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012. 360p.

SHIELDS, Maing. Collaborative Teaching: Reflections on a Cross-Disciplinary Experience in Engineering Education. ASEE Annual Conference. Seattle, WA; USA; 28 June-1 July 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 06 ago. 2005

SILVA, Rian. MACHADO, Anderson. ZANELLI, Jonas (2010) O discurso real e o discurso Ideal de Professores de Educação Física do Ensino Superior sobre Docência, *Revista Movimento*, UFRGS, 16 (3).

SILVA, José; OLIVEIRA Flávio. Produções discursivas sobre o trabalho em equipe no contexto da reforma psiquiátrica: um estudo com trabalhadores de Centros de Atenção Psicossocial. *Estud. psicol. (Campinas)*. 2013, vol.30, n.4

SMITH, Pauk.; RAGAN, Joule. *Instructional design*. 2.ed. New York: John Wiley & Sons, 1999.

STRUCHINER, Maicon.; GIANNELLA, Tadeu. *Aprendizagem e prática docente na área da saúde: conceitos, paradigmas e inovações*. Washington, DC: OPAS, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRACTENBERG, Leonel. BARBASTEFANO, Ronaldo. & STRUCHINER, Murac. *Motivação para o estudo da docência colaborativa on line: um novo território a explorar*. Abed, 2007.

TURATO, Egberto Ribeiro.. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: Definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 39, 507-514, 2005.

UNESCO. Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina. Informe do Fórum realizado no IPE, Buenos Aires, Argentina, 11 e 12 de novembro de 1998.

VALENTE, Icaro. *Grupo: Laboratório Consciencial para o auto- enfrentamento: Journal of Conscientioly*, v. 3, n.9, setembro, 2003

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos Investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.5-15, mai.-jun.-jul.-ago. 2003c.

VIEIRA, Waldo Técnica de Avaliação de Consciência Integral, *Instituto Internacional de Projeziologia*, Rio de Janeiro, RJ, 1996

WOODS, Paul. *et al. Restructuring schools, reconstructing teachers: responding to changes in the primary school*. Buckingham: Open University Press, 1997.

ANEXOS

ANEXO A

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Ficha de Dados Demográficos dos Participantes

Iniciais do nome: _____ Idade: ____ anos
Data de nascimento: __/ __/ ____ Titulação: _____
Instituição: _____
Curso: _____
Quantas turmas nesse semestre: _____
Quantos alunos nesse semestre: _____
Tempo de trabalho nessa profissão: _____ anos/meses/semanas

ANEXO B

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo científico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que tem por objetivo conhecer a percepção dos docentes de ensino superior sobre a temática da competitividade na profissão.

Antes de aceitar a participação na pesquisa, é importante que você saiba do que trata o estudo. Portanto, leia atentamente as explicações que seguem, que informam sobre como o estudo será realizado. Serão utilizados no presente estudo os dados referentes a entrevistas. Para tanto, essas entrevistas serão gravadas. As informações obtidas serão analisadas de acordo com o objetivo proposto nesse estudo e mantidas em sigilo em um banco de dados.

O consentimento não reverterá em nenhum custo, mas também não lhe trará nenhum privilégio ou remuneração. Da mesma forma, você tem a liberdade e o direito de optar pela não participação e não terá prejuízo algum por tal decisão. O consentimento é completamente voluntário e a qualquer momento você poderá optar por deixar de participar do estudo.

Cabe ressaltar que a pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ou risco maior. Você receberá um número de identificação no estudo, para que o nome seja mantido anônimo nos formulários. Embora os resultados derivados da pesquisa possam ser publicados em revistas científicas, a identificação pessoal será preservada.

A autorização nessa pesquisa dependerá de sua assinatura ao presente Termo, emitido em duas vias, uma que será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra, que ficará com você.

Ilciane Maria Sganzerla Breitenbach

Pesquisadora- CRP 07/16675

Declaração de Consentimento

Confirmo ter conhecimento do conteúdo desse termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo com a participação nessa pesquisa e por isso dou meu consentimento.

_____, ____ de _____ de 20__.

Responsável pelo participante da pesquisa

CI: _____

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Na sociedade em que vivemos a competitividade tem sido objeto de tensionamentos e discussões a respeito do seu papel social. Pensas que vivemos numa sociedade mais competitiva ou mais colaborativa?
- 2- Crês que a competitividade principalmente entre professores está presente na educação escolarizada? Também no ambiente acadêmico? Que evidências se tem desse fenômeno?
- 3- A que atribuis essa condição?
- 4- Crês que a competitividade entre docentes acrescenta aspectos positivos para a cultura acadêmica? Em que sentido? Traz, também, impactos negativos? Quais seriam os que mais te evidentes para ti?
- 5- Entendes que a competitividade entre docentes convive com a solidariedade? São posturas antagônicas? Ou são complementares?
- 6- Consideras que a competitividade acadêmica tem repercussões na tua prática pedagógica cotidiana? Podes dar um exemplo nessa direção.
- 7- Costumas estimular a competitividade nas atividades que desenvolves com teus alunos? Que benefícios traz esta condição? Como estimula?
- 8- Por outro lado, as experiências de atitudes e culturas solidárias estão presentes no trabalho acadêmico que desenvolves? Podes contar como? Elas se manifestam na metodologia de trabalho que propões aos estudantes? Podes dar um exemplo?

- 9- Na tua opinião, que práticas acadêmicas são as que mais incentivam a competitividade? E quais as que, ao contrário, são as condições que favorecem a solidariedade e as práticas cooperativas?
- 10- Crês que as pessoas produzem mais em ambientes competitivos? Podes explicar? Ou crês que os espaços colaborativos são mais produtivos?
- 11- Crês que são as Instituições que mais estimulam a competitividade ou as pessoas que nela atuam que trazem essa cultura?
- 12- Na mesma direção, o fenómeno também se dá em relação à cooperação?
- 13- Que exemplos de posturas e práticas competitivas mais te atingem pessoal e profissionalmente? O mesmo acontece com experiências colaborativas?
- 14- Se pudesses sugerir o aperfeiçoamento do ambiente competitivo ou colaborativo em que atuas, o que apontarias como significativo?