



Somos infinitas possibilidades

AGENCIAMENTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DANIELA PEDERIVA PENSIN

Discussão
Ensino
Empresarial
Tecnologia
Potencialização
Humanização
Educação Superior

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS — UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA PEDERIVA PENSIN

AGENCIAMENTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SÃO LEOPOLDO

2017

DANIELA PEDERIVA PENSIN

AGENCIAMENTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

São Leopoldo

2017

P418a Pensin, Daniela Pederiva

Agenciamento e docência na educação superior / Daniela
Pederiva Pensin.— São Leopoldo, RS, 2016.

204 f.

Orientadora: Maura Corcini Lopes

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Pesquisa:
Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. São
Leopoldo,RS, 2017.

DANIELA PEDERIVA PENSIN

AGENCIAMENTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Aprovado em 23/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – Orientadora

Professora Dra. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Professora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Professora Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM

Professora Dra. Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Coordenação de Pessoal de Nível Superior — CAPES — e ao seu Programa de Excelência acadêmica — PROEX —, pela concessão da bolsa integral de estudos que tornou possível a realização desta Tese. Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS — pela intermediação e viabilização da bolsa de estudos, o que em grande parte é fruto de sua elevada qualidade na formação de pesquisadores no Brasil.

Minha gratidão também à Universidade do Oeste de Santa Catarina — Unoesc — pela concessão do afastamento parcial de minhas atividades docentes, o que permitiu a intensificação dos meus estudos. Agradeço sobremaneira à Direção de Graduação, na pessoa do Sr. Prof. Cláudio Luiz Orço e às Coordenações dos Cursos de Pedagogia, Letras, Educação Física e Administração. Do mesmo modo agradeço aos colegas professores, em especial às colegas e amigas Cristiane Sbruzzi Berté e Rosicler Felippi Puerari, minhas parceiras na organização deste documento e Karina Tissiani, responsável pela elaboração da capa da Tese.

Para a minha orientadora e professora Maura Corcini Lopes, minha gratidão. Agradeço à orientadora pela acolhida durante o percurso e por me mostrar outras lentes com as quais olhar a docência. À professora agradeço pelos ensinamentos, reflexões, explicações, questionamentos e a generosidade no compartilhamento do saber. À Maura agradeço pelo sorriso sempre disponível e pelo abraço sempre presente.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEDU — da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS — pela possibilidade de uma formação qualificada. Minha gratidão aos professores e funcionários do Programa. Às funcionárias Loinir e Caroline, pela disponibilidade e eficiência no atendimento. À professora Eli Henn Fabris, que me acompanhou desde a primeira disciplina que cursei no programa, ainda como aluna especial, até minha banca de defesa. À professora Maria Isabel da Cunha, especialmente pelos tantos livros, artigos, pesquisas, falas em eventos que acompanhei e que serviram não apenas de inspiração para a constituição da professora que sou, mas foram a principal razão para que eu procurasse o Programa.

Agradeço a Turma de 2013 do Doutorado em Educação da Unisinos, meus queridos colegas. Foi um prazer ter conhecido vocês. Sou grata pelas tantas parcerias acadêmicas, pelos inumeráveis cafés, abraços acolhedores e respeito.

Aos colegas do grupo de orientação, que me ensinaram muito não somente sobre aspectos teórico-metodológicos ou sobre a condução da pesquisa, mas, especialmente, sobre generosidade, partilha e apoio.

Minha gratidão aos muitos amigos que caminharam comigo ao longo da vida. Aos novos ou antigos, próximos ou distantes. Reconheço o valor que têm nesta conquista. Agradeço o apoio e a torcida. Saibam que colaboraram para o necessário equilíbrio durante esta etapa de meu percurso formativo.

Sobretudo, sou muito grata a minha família. Agradeço a minhas irmãs Rafaela e Gabriela, a meus sogros Lucila e Luiz, a meus cunhados e ao Antonio, nosso menino de luz. É muito bom saber que nunca caminharei sozinha, que tenho vocês.

Sou imensamente grata a meus pais, Erno e Alda Pederiva pelas tantas demonstrações de amor, por criarem condições para desenvolver em mim o estímulo e o valor ao estudo e por terem me ensinado que, na vida, dedicação, esforço e persistência vêm antes de conquista. Tenho imenso orgulho de ser sua “cria”.

A Isadora e Luiz Affonso, meus filhos a quem amo incondicionalmente, agradeço por compreenderem minhas ausências e apoiarem meus esforços. Saibam que são a razão pela qual exijo de mim e dedico-me ao aprimoramento, pela qual busco ser melhor. Vocês são o que de melhor, mais importante e mais lindo tenho na vida.

Meu coração todo é grato ao Luciano, meu marido, incentivador, companheiro e amor. Obrigada por tudo. Por me entender, me estimular, me aceitar, me abraçar e me dizer “calma, tudo vai dar certo”. Agradeço pelos 30 anos de vida compartilhada. Agradeço por cada uma das coisas que sou porque vivi com você. Agradeço por ser a pessoa que me ensinou a acreditar em mim, a me sentir capaz, a sonhar e ousar.

Creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 2012, p.17).

RESUMO

Agenciamento e docência na educação superior

Ao tomar como objeto a docência na educação superior e perguntar sobre como os discursos constituem e o que enunciam sobre ela, a presente pesquisa propõe-se a problematizá-la e o faz inspirada nos estudos de orientação foucaultiana, servindo-se do discurso como conceito teórico-metodológico. A busca por este objetivo mobilizou ações específicas de estudo que organizam os primeiros capítulos desta Tese, tratando de reconhecer a constituição histórica e contextualizada da docência e indicar os contornos do território da docência na educação superior, além de posicionamentos que a tomam como um tipo específico de docência e de dar visibilidade ao que se coloca como verdades sobre ela. Ao escolher-se a constituição da docência na educação superior como problemática investigativa, optou-se por tomar como superfície analítica os Projetos Pedagógicos Institucionais de nove universidades do Rio Grande do Sul, cuja abrangência temporal se dá no período compreendido entre os anos de 2000 e 2014. Consideraram-se como condição de possibilidade para a constituição da docência na educação superior no presente o contexto marcado pela lógica do empresariamento da educação superior, as demandas que se colocam à educação superior em função de um projeto de sociedade em curso e a noção de que haja uma especificidade em relação à docência neste nível escolar, o que acaba por organizar formas de conceber e fazer a docência. Constatou-se que a docência na educação superior no presente opera pelo agenciamento. As análises conduziram para a compreensão de que a docência mobiliza, ao operar, três dimensões que se entrecruzam: a dimensão da humanização; a dimensão do mercado; a dimensão do conhecimento e tecnologia. Enfim, nesta Tese apresentam-se argumentos organizados em torno da compreensão de que a docência na educação superior no presente opera pelo agenciamento, o que faz com que seja compreendida como uma ação intencional, sistemática e organizada de atuação sobre e com o outro de modo a potencializar este outro, de produzir algo capaz de produzir efeitos; uma docência de atuação intervalar, que opera no intervalo entre uma proposta de formação e aquilo/aquele a ser formado num recorte de tempo específico e num cenário marcado por uma forte influência de mercado, por um imperativo científico/tecnológico e por demandas de humanização.

Palavras-chave: Agenciamento. Docência. Educação superior.

ABSTRACT

Agenciation and teaching in college education

When taking as an object teaching in college education and asking about how the speeches constitute and what they state about it, the present research propose to problematize it and makes inspired by Foucaultian orientation studies, using the speech as a concept theoretical-methodological. The search for this objective mobilized specific study actions that organize the first chapters of this Thesis trying to recognize the historical and contextualized constitution of teaching and indicates the contours of the territory of teaching in college education, in addition to placements that take it as a specific type of teaching and giving visibility to what stands as truths about it. When choosing the constitution of teaching in college education as in investigate problem, I opted to take as an analytical surface the Institutional Pedagogical Projects of nine universities in Rio Grande do Sul, whose temporal coverage occurs between the years 2000 and 2014. It was considered as a condition of possibility for the constitution of teaching in college education in the present the context marked by the logic of the management of college education, the demands that arise on college education according to a society project in progress and the notion that is a specificity in relation to teaching at is school level, what ends up organizing ways to conceive and to teaching. It was found that teaching in college education in the present operates though relates searches. The analysis led to the understanding that teaching mobilizes, in operating, three intersect dimensions: the dimension of humanization; the size of the market; the dimension of knowledge and technology. Finally, in this thesis are presented arguments organized around the understanding that teaching in college education in the present operates by agenciation, which makes it understood as an intentional, systematic and organized action of acting on and with the other so to potentiate this other, to produce something capable of producing effects; a kind of interval work teaching that operates in range between a training proposal and what is to be formed in a specific time frame and in a scenario marked by a strong market influence, a scientific/technological imperative and demands of humanization.

Keywords: Agenciation. Teaching. College Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Slogans institucionais	25
Quadro II: Excertos de orientação humanista	25
Quadro III: Excertos orientados à lógica de mercado.....	27
Quadro IV: Missões institucionais	39
Quadro V: Dimensão do mercado	165
Quadro VI: Dimensão do conhecimento e tecnologia	172

LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

ANDIFES — Associação Nacional dos Dirigentes em Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENC— Exame Nacional de Cursos

FEEVALE – Universidade Feevale

UFCSPA – Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

FURG – Universidade Federal de Rio Grande

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP— Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PADES — Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PAIUB — Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PUCRS – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

RIES — Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

SINAES — Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA — Universidade Luterana do Brasil

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPF – Universidade de Passo Fundo

WEB - World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - DO OBJETO E DA MATERIALIDADE DE PESQUISA	22
1.1 O OBJETO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PRIMEIROS CONTORNOS	23
1.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	31
1.2.1 Discurso como conceito-chave e operador metodológico.....	31
1.2.2 As IES e seus projetos educativos — o material de pesquisa	35
1.2.2.1 O material: Projetos Pedagógicos Institucionais	40
1.2.3 O exercício com o material de pesquisa	42
CAPÍTULO II — DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO TERRITÓRIO DA DOCÊNCIA	48
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR: VISIBILIDADE, ESPECIFICIDADE E PAPEL SOCIAL.....	49
CAPÍTULO III — DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DA POSSIBILIDADE DE SUA DIFERENCIAÇÃO E ESPECIFICIDADE	69
3.1 DOCÊNCIA, COMPLEXIDADE, SINGULARIDADE E ESPECIFICIDADE	70
3.1.1 Da ideia de docência na educação superior no Brasil.....	75
3.1.2 Pedagogia Universitária e a especificidade de um conhecimento sobre a docência na educação superior	85
CAPÍTULO IV — DA EMERGÊNCIA DE DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE.....	96
4.1 MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA	96
4.1.1 A pedagogia e a especificidade de um conhecimento sobre educação e docência	114
CAPÍTULO V — DOS TEMPOS, LUGARES, DOCÊNCIAS E DA INVENÇÃO DO TIPO SUJEITO PROFESSOR.....	122
5.1 A DOCÊNCIA E A INVENÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR.....	122
5.1.1 A invenção do professor da educação superior	133
CAPÍTULO VI — MERCADO, CONHECIMENTO E TECNOLOGIA, HUMANIZAÇÃO: DOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS SOBRE A DOCÊNCIA	150

6.1 AS IES E OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA	151
6.1.1 A dimensão da humanização	156
6.1.2 A dimensão do mercado.....	163
6.1.3 A dimensão do conhecimento e tecnologia.....	171
CAPÍTULO VII — DA DOCÊNCIA E DO AGENCIAMENTO	178
7.1 UMA DOCÊNCIA SINGULAR: A DOCÊNCIA QUE OPERA PELO AGENCIAMENTO.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	197

INTRODUÇÃO

Esta Tese está construída a partir da problematização¹ da docência na educação superior, tomando-a não como algo desde sempre aí, mas como “algo construído na inextrincável relação entre materialidade do mundo e aquilo que pensamos e dizemos sobre tal materialidade” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2), sempre de modo contingencial. A construção desta Tese parte do pressuposto de que circulam na docência e por meio dela certos saberes com estatuto de verdade que, mediante jogos de verdade², passam a constituir, regular e governar a própria docência. Com isso, fazem com que ela reconheça a si mesma como uma prática de um determinado tempo, espaço e cultura. A docência produz e é produzida por verdades; é uma prática inscrita na racionalidade de cada época — o que não anula por completo a existência de rotas de fuga, pequenas variações ou “deformações” em relação à referência de docência de determinada época.

Pensar a docência na educação superior como composição complexa implica considerar os movimentos, as relações e as verdades que a constituem. Implica considerá-la como uma existência em que distintas práticas se inscrevem e a algumas delas é conferido status de verdade. Implica pensá-la a partir das tramas contemporâneas que a colocam em um dado lugar, que a apontam como aquilo que põe em operação a lógica de um conhecimento potente, que movimentam mecanismos capazes de promover, pela educação superior, o sujeito³ empreendedor, inovador, flexível, orientado à aprendizagem permanente, produtor de conhecimento e, claro, cidadão e mais humano⁴.

¹ “A problematização é um trabalho interrogativo do pensamento” (CARDOSO, 1995, p.61).

² “As relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência” (RAVEL, 2011, p.149), o que implica a indissociabilidade entre a análise das condições de possibilidade de constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação, ou as “regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto pode decorrer da questão do verdadeiro e do falso” (RAVEL, 2011, p.149).

³ Essas características são citadas a partir do que vejo circular em materiais, tais como a literatura e as políticas referentes à educação superior, os critérios de avaliação interna e externa dos professores e Instituições de Ensino Superior e os Projetos Pedagógicos Institucionais das universidades que tomei como material de pesquisa.

⁴ Ao fazerem referência à constituição da humanidade, os materiais mostram-se orientados por uma compreensão humanista de homem. Trata-se do homem que se torna homem pela educação, que se edifica pela educação e que, porque instruído, se encontra em condições de exercício da autonomia, da liberdade e da criticidade. A educação é, assim, uma ação potencializadora. Também aparecem manifestações do humano articulado a condutas humanitárias, solidárias.

Mobilizo, ao longo do texto, posicionamentos que procuram argumentar em favor de que essa docência demanda conhecimentos e saberes específicos, capazes de fazê-la pertencer ao conjunto “docência na educação superior” e, nesse movimento de constituição e identificação, também se reinventar.

O trabalho desenvolvido nesta Tese foi inspirado pela perspectiva dos estudos foucaultianos. Sobre o **objeto** docência na educação superior, mobilizei esforços na direção do **problema de pesquisa**, que pergunta como os discursos constituem a docência na educação superior no presente e o que enunciam sobre ela. Da questão ou problema que desencadeou esta Tese, emerge o **objetivo** de problematizar a docência na educação superior no presente por meio dos discursos que a constituem. A busca por esse objetivo mobilizou ações específicas de estudo: reconhecer a constituição histórica e contextualizada da docência; indicar os contornos do território⁵ da docência na educação superior; dar visibilidade ao que se coloca como verdades sobre a docência na educação superior.

Na perspectiva de olhar para materialidades que pudessem dar visibilidade a verdades sobre essa docência, elegi os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) como **materiais** e tomei-os como superfície de análise. Minha pesquisa buscou por verdades deste tempo, por discursos presentes em posições institucionais. Para a análise, utilizei PPIs de nove universidades gaúchas — documentos oficiais e públicos que manifestam posicionamentos, escolhas, compromissos que, por sua vez, exprimem concepções de docência.

Tomando-se os estudos de inspiração foucaultiana como referência, *discurso* designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns (FOUCAULT, 2014). O discurso é tomado como uma questão metodológica, o que implica sua descrição “em sua materialidade de coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 2012, p.8), e não a busca por sua origem ou o desvelamento daquilo que possa ter de não manifesto, de intenção, nem daquilo que esteja sob ele.

⁵ Compreendido como um espaço “ocupado”, ao qual se atribuíram sentido e legitimidade. Sua ocupação inclui relações de poder, o que implica lutas, disputas, intencionalidades em jogo (CUNHA, 2010).

Apoiada no conceito teórico-metodológico de *discurso*, direcionar o olhar aos materiais levou-me a identificar que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm movimentado, sobre essa temática, verdades⁶ produzidas segundo condições discursivas contextualizadas e, portanto, singulares. Ao tratar das verdades, faço-o no plural, pois os materiais analisados não manifestam “uma verdade”, ou “a verdade”.

As verdades presentes no material apresentam entendimentos vinculados a uma perspectiva segundo a qual a educação institucionalizada segue com a função de formar os sujeitos do futuro para a sociedade do futuro (ou em acordo com as demandas que essa sociedade apresente para seu projeto de futuro), de modo a fazer deles homens e mulheres melhores e a neles desenvolver — consoante com o ideal humanista — toda a humanidade de que sejam capazes ou para a qual se destinem. O humanismo, que para Biesta (2013, p.20) representa a pressuposição de que “é possível conhecer e articular a essência ou a natureza do ser humano e usar esse conhecimento como um fundamento para nossos esforços políticos e educacionais”, organiza-se na forma de um conjunto de discursos que inventou o homem⁷ de essência invariável, o homem educável e tornado homem pela educação.

Não são, a educação e a universidade, lugares tranquilos. São territórios e, por isso mesmo, espaços de lutas ou disputas. Constituem arranjos, articulações, possibilidades, realidades multiformes. Mercado, humanismo, responsabilidade social, qualidade, competitividade, inovação, compromisso com a comunidade, a constituição de uma sociedade melhor porque mais justa

⁶ Nesta Tese, o termo está vinculado à compreensão foucaultiana de verdade, explorada por Castro (2009, p.421), segundo a qual a verdade é um “conjunto de procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros”. Não há, para esta perspectiva, uma verdade essencial, e sim verdades constituídas por regimes específicos (NICOLAZZI, 2004).

⁷ Faço uso de *homem* para referir-me ao humano sem distinção de gênero e reconheço as discussões dos estudos de gênero. Em seus textos, Foucault (2014) emprega o termo *homem*, sem que com isso ocorra a exclusão da *mulher*, para referir-se à invenção do homem pelo humanismo, que o toma como objeto por meio da *analítica da finitude* e das *ciências humanas*, duas figuras da disposição da *episteme moderna*. O mesmo ocorre com autores de inspiração foucaultiana, entre eles, Castro (2009), Noguera-Ramírez (2011), Biesta (2013) e Candiotto (2013). Quando o termo *homem* estiver relacionado à compreensão ou uso no sentido do humanismo, assim aparecerá no texto, sem a inclusão de *mulher*. Nas demais situações, estará acompanhado de *mulher*.

e igualitária, tudo isso (co)habita o universo da educação superior⁸ e da docência.

As aproximações e a lida com o material de pesquisa possibilitam-me afirmar que, na constituição da docência e, conseqüentemente, em sua operação, há o entrecruzamento do que considero três dimensões: a dimensão da humanização; a dimensão do mercado; a dimensão do conhecimento e tecnologia. Porque se entrecruzam, constituem uma trama complexa; sua distinção é tão somente um exercício analítico e didático cujo objetivo é colaborar na explicitação de meus argumentos.

Essas dimensões emergem dos discursos presentes nos PPIs, a partir dos quais busquei dar visibilidade aos fios que sustentam e orientam uma docência específica, que irrompe de modo singular, único. Os materiais trazem práticas discursivas que organizam os modos de pensar, com efeito nos modos de ser e agir, num recorte de tempo e para um grupo social específico, num cenário marcado por uma forte influência de mercado, por um imperativo científico/tecnológico e por demandas de humanização⁹. A articulação entre essas dimensões e sua existência numa lógica de empresariamento constitui a docência no presente como uma docência de atuação intervalar, que opera no intervalo entre uma proposta de formação e aquilo/aquele a ser formado. A **tese** que apresento é a de que, inserida nos jogos e tramas desse contexto, **a docência na educação superior opera pelo agenciamento**¹⁰.

Início destacando a constituição do território da docência na educação superior e os elementos que indicam sua constituição histórica. Ciente da

⁸ Estabelecida como nível escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Art.21.

⁹ Uma humanização caracterizada pelo princípio de educar, de construir o humano pela educação, de entender como humano porque racional, esclarecido, autônomo, crítico. Os materiais também referem, com menos ênfase, uma humanização articulada aos preceitos da moral cristã.

¹⁰ Apesar de reconhecer a produção de Deleuze sobre *agenciamento*, o uso que faço do termo nesta Tese não está completamente filiado aos posicionamentos do filósofo francês. A construção da noção *agenciamento* deu-se a partir de aproximações de trabalhos de autores como Fuganti (2016), Nóbrega (2001) e Maia (2010), que buscaram o conceito em Deleuze. Considerou também as tensões do presente em relação à docência e o movimento de empresariamento da educação superior, além da constituição histórica da ideia de docência como uma ação orientada à condução sistemática do outro. Sobre o termo *agenciamento*, voltarei a tratar mais adiante, notadamente no Capítulo VI. Neste momento, indico que nesta Tese *agenciamento* é compreendido como um modo singular pelo qual opera a docência na educação superior e que se sustenta, entre outras, pela compreensão de que a docência é uma ação intencional, sistemática e organizada de atuação sobre e com o outro, de modo a potencializar esse outro, uma ação orientada à produção de algo capaz de produzir efeitos.

impossibilidade de criar, sobre o objeto que for, um quadro capaz de evidenciar sua constituição em minúcias, sem deixar que nada “escape” ou “fique de fora”, fiz escolhas sobre que elementos trazer e evidenciar, compreendendo que outros ficarão esmaecidos. Essa é uma postura que, é importante que se diga, acompanha toda a Tese. Dito de outra maneira, tomo esta Tese como uma construção provisória, parcial e, de modo algum, isenta. Entendo que outros estudos, outras pesquisas e produções, poderão tratar daquilo que “escapou” ou que deliberadamente “excluí”.

No primeiro capítulo, apresento as primeiras delimitações do objeto investigado, destacando meu envolvimento e um posicionamento investigativo de “dentro”. Ainda nesse capítulo, indico a abordagem teórico-metodológica que orienta a Tese e que tem o discurso como o operador teórico-metodológico. Já o segundo capítulo traz elementos que possibilitam apresentar, na perspectiva contemporânea, o território da docência e sua presença no projeto de sociedade em curso. Para o terceiro capítulo, reservei a docência na educação superior como uma docência que se reconhece a partir de especificidades e diferenciações em relação a “outras docências” e o movimento de produção de conhecimentos que organiza um pensamento, uma racionalidade sobre ela. No quarto capítulo, exploro elementos que considero condições de possibilidade para a emergência dos discursos sobre a educação, a docência e o professor na perspectiva da sociedade moderna como sociedade educativa. Trato também de posições que têm a pedagogia como um conhecimento de especificidade sobre a docência e a educação. No quinto capítulo, exploro a noção da docência vinculada a jogos de verdade, de forma a inventar não apenas docências singulares, mas tipos sujeitos específicos de cada tempo e espaço.

Feito esse investimento nos contornos da docência na educação superior e na constituição histórica de modos de docência, passo à exploração dos documentos, ou da materialidade tomada na investigação. O Capítulo VI foca os discursos institucionais, e é desse exercício que emergem as dimensões (representativas das verdades institucionais sobre a educação superior) que constituem a docência no presente. Apresento cada uma delas e alguns dos excertos retirados dos documentos que permitem visibilizar as dimensões. Na análise, trato de deixar claro que as dimensões se articulam e

se interpenetram, o que faz com que a abordagem isolada de cada uma delas assumam um propósito didático e organizativo. Sem a pretensão de encerrar o assunto, no Capítulo VI, trago a compreensão de que a docência na educação superior no presente opera pelo agenciamento e busco articular a Tese com os elementos históricos, contextuais e da ordem do conhecimento, mobilizados ao longo da investigação. Assinalo minha compreensão de que, ao problematizar a docência na educação superior, não assumo qualquer compromisso, quer em relação à proposição de soluções, quer quanto ao descobrimento da verdade ou ao estabelecimento de uma “nova” verdade sobre o tema.

CAPÍTULO I - DO OBJETO E DA MATERIALIDADE DE PESQUISA

A escrita de uma Tese pode ser organizada de muitas maneiras. Fiz uma escolha, optei por “começar pelo começo”. Por esse motivo, neste capítulo, apresento os primeiros contornos da investigação, indicando (1) meu envolvimento com o objeto e um posicionamento investigativo de “dentro”, mas com isso não busco mostrar o que “dá origem” a esta Tese, e sim seu ponto de partida, ou seu porquê; (2) uma apresentação do que considero uma superfície de análise e que traz consigo os primeiros contornos sobre a educação superior e a docência; (3) a perspectiva teórico-metodológica a partir da qual desenvolvi a Tese.

Se perguntada sobre se um olhar “de dentro” poderia, de algum modo, ser um olhar distorcido, um olhar a ser desconsiderado quando o que nos move é a produção da pesquisa acadêmica, responderia com outra pergunta: é possível um olhar que não seja “de dentro”? O pesquisador escolhe o objeto a pesquisar e como fazê-lo. Não acredito na possibilidade de que sejam escolhas livres e independentes, quer em relação ao mundo no qual o objeto e o pesquisador são/estão, quer no que tange ao que o pesquisador é. Portanto, esse olhar sobre a docência (que é também um olhar a partir do objeto) é uma narrativa que escolhi narrar.

Materialidades são superfícies que nos possibilitam “ver e tocar” práticas discursivas que dão condição à constituição de verdades, legitimam discursos cuja produção é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (FOUCAULT, 2012, p.8). A proliferação discursiva sobre a educação superior, que parece ser condição do presente, impacta na educação em si e no que as instituições educativas escolhem para mostrar de si, uma vez que, produtoras e disseminadoras de conhecimento, participam dos jogos de verdade.

A narrativa (que ocorre pela pessoa do narrador, é bom que nos lembremos) implica não apenas a escolha do que narrar, mas também de como fazê-lo. Apresentada não como o descobrimento ou desvelamento de uma verdade oculta, e sim como uma interpretação inventiva (SILVA, 2002), a narrativa desta Tese sustenta-se sobre uma base teórico-metodológica que toma o discurso como operador na perspectiva dos estudos de inspiração foucaultiana. Ao apresentar a abordagem teórico-metodológica do estudo,

além da exploração sobre discurso, indico os materiais que constituem a superfície de análise e os exercícios em sua problematização.

1.1 O OBJETO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PRIMEIROS CONTORNOS

O ano era 1998. A sensação era a de que, enfim, havia chegado a oportunidade profissional pela qual eu esperava. O convite para ser professora na educação superior inaugurou minha vinculação com a docência na educação superior e serviu de “gatilho” para meu interesse por essa ação complexa que compreende atividades desenvolvidas por professores e orientadas à formação de futuros profissionais (MOROSINI, 2006).

O “convite para entrar”, em pouco tempo, foi acompanhado pela “escolha de permanecer”. Do exercício da docência em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), passei a direcionar meu olhar à formação do professor da educação superior. Assim, envolvida com o exercício e a formação docente, fui sendo inventada e me (re)inventando. O estranhamento e a problematização da docência nesse nível de ensino não vieram como algo “natural”, como decorrentes de uma espécie de “processo evolutivo” ou um “estágio de desenvolvimento”. Nem ao menos sou capaz de apontar seu ponto de partida ou disparador.

O certo é que condições de possibilidades de variadas ordens me trouxeram até aqui, a este momento. Entre as tantas possíveis, cito a acentuada produção de conhecimento sobre o tema; demandas institucionais; inquietações pessoais sobre o exercício da docência; políticas e ações regulatórias sobre a educação superior; a visibilidade da educação no presente — destacadamente a da educação superior.

A docência implica aquilo que Oliveira (2006) chamou de processo de desenvolvimento de uma “professoralidade” ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor. Nós, docentes, estamos “inteiros na docência constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão” (ISAIA, 2006b, p.376). Hoje compreendo que a constituição da docência pode ser problematizada a partir de um conjunto de práticas que dão condição à constituição de verdades, que

legitimam discursos e trazem visibilidade à educação superior, o que parece ser condição do presente.

A proliferação discursiva sobre a educação superior traz impactos à docência nesse nível de ensino. O que sobre ela se diz, espera ou aponta como sua função; os modos de regulação e as políticas de Estado; a interferência do mercado; a produção de conhecimento especializado; tudo parece fazer com que a educação superior e a docência ali exercida ganhem novos contornos. A problematização sobre a docência na educação superior traz consigo a necessidade de um estranhamento daquilo que considerei por tanto tempo minha identidade docente (com o que me sentia amplamente identificada e confortável), dos referenciais teórico-metodológicos que me fizeram chegar aqui, dos saberes que fazem de mim a profissional que sou.

Conforme apontado na introdução desta Tese, operei essa problematização tomando como materialidade os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) de universidades do Rio Grande do Sul. Esses documentos, veículos oficiais dos princípios, objetivos, compromissos e concepções da instituição sobre si mesma e sobre os processos formativos que desenvolve, reverberam (ou fazem reverberar) aquilo que a Instituição de Ensino Superior¹¹ (IES) seleciona para “mostrar de si”.

Alguns cliques nos *sites* das universidades cujos PPIs constituem os materiais de minha pesquisa trazem uma interessante e instigante perspectiva sobre a docência na educação superior. A opção por objetivar a docência traz as implicações da imersão em um aquário¹² onde discursos sobre a docência na educação encerram os contemporâneos.

Visitei os *sites* das universidades cujos documentos analisei. Durante a visita, com um olhar orientado à busca por elementos que pudessem compor uma superfície que dissesse das IES, selecionei excertos e apresento-os a seguir, organizados na forma de caixas de texto. São trechos que me dão condições de, sem a pretensão ou ingenuidade de “sair do aquário”, apontar

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.394/96 faz uso de *educação superior* para denominar o nível escolar e *instituição de ensino superior* para denominar, genericamente, as organizações acadêmicas onde a educação superior é desenvolvida.

¹² Refiro-me ao sentido atribuído por Veyne (2011), no livro *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*, publicado pela editora Civilização Brasileira. Nesse sentido, os discursos constituiriam aquários falsamente transparentes nos quais se encontram encerrados os contemporâneos. Nós, os contemporâneos, ignoramos que aquários são esses e mesmo sua existência.

para o que considero uma espécie de superfície do presente sobre a docência nesse nível de ensino. Essa superfície me traz indicativos de que a docência, tomada por um significativo apelo empresarial, é inventada e inventa a si mesma, sustentando-se sobre três dimensões: a dimensão do mercado; a dimensão do conhecimento e tecnologia; e a dimensão da humanização. Mais adiante, no Capítulo VI, tratarei de cada uma delas. Por ora, vamos àquilo que as IES trazem a respeito de si mesmas em suas páginas oficiais na rede mundial de computadores, conforme indicado no Quadro I. Afinal, essas IES são territórios da docência.

Quadro I: *Slogans* institucionais

“Faça de seus sonhos suas grandes conquistas”¹³

“Conhecimento. Quem tem vai além”¹⁴

“A universidade dos ecossistemas costeiros e oceânicos”¹⁵

“Conhecimento para inovar o mundo”¹⁶

“A universidade da nossa comunidade”¹⁷

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura dos *slogans* institucionais traz indicativos de uma ideia de universidade que vê a si mesma e assume para si uma identidade — cujas vinculações com o contexto são inevitáveis — marcada pelo compromisso com a produção do conhecimento e com o direcionamento desse conhecimento à comunidade e, em sentido ampliado, à sociedade. É, pois, com um conhecimento que inova e se compromete com o futuro (*lugar* onde estão as “conquistas” e o “ir além”) que se vincula a universidade, o que pode ser percebido no Quadro II.

Quadro II: Excertos de orientação humanista

A Universidade de Cruz Alta visa na formação do profissional, essencialmente, o homem com princípios de liberdade e de solidariedade humana que o tornem capaz

¹³ Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/>>. Acesso em: 06 maio 2016.

¹⁴ Disponível em: <http://www.ulbra.br/canoas/>. Acesso em: 06 maio 2016.

¹⁵ Disponível em: <http://www.furg.br/>. Acesso em: 06 maio 2016.

¹⁶ Disponível em: <https://www.feevale.br/>. Acesso em: 06 maio 2016.

¹⁷ Disponível em: http://www.upf.br/site/index.php?option=com_frontpage&Itemid=42. Acesso em: 06 maio 2016.

de construir com dignidade a sua realidade e de participar no desenvolvimento da sociedade, em parâmetros de aperfeiçoamento que provocam o bem comum¹⁸.

Princípios e valores institucionais:

- a pessoa humana como centro de sua ação, procurando sempre a justiça, a fraternidade, a igualdade no relacionamento entre as pessoas, no espírito de liberdade com responsabilidade com vistas ao bem comum;
- a educação concebida como fator de desenvolvimento integral do homem, agente e sujeito de sua própria trajetória histórica;
- a educação como instrumento de transformação social e progresso científico e tecnológico com vistas a corrigir desigualdades e promover o bem comum construindo uma sociedade mais justa e fraterna¹⁹.

Neste contexto, preconiza o ensino com base no entendimento de que a Educação, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, tem a tarefa fundamental de formar cidadãos capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva. Portanto, capazes de atuar criativamente no contexto social de que fazem parte e exercer seus direitos, promovendo uma integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente²⁰.

O brasão com a inscrição “*Ad verum ducit*”, significando “Conduz à verdade”, e a bandeira, com o brasão em seu centro, são as armas que representam a Instituição²¹.

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacados entre os objetivos, valores ou princípios da universidade ou na representação gráfica que ela faz de si (um brasão), encontro elementos que dão conta de um posicionamento humanista, na percepção do humanismo como conduta solidária, fraterna e benevolente, mas não apenas nessa perspectiva. O humanismo manifesta-se nos documentos também como a pressuposição acerca da existência de uma natureza humana, uma essência invariável, um homem que — pelo cultivo da humanidade — seria transformado e alcançaria uma versão aperfeiçoada de homem: racional, autônomo e capaz de ser feliz (BIESTA, 2013). O humanismo que se apresenta como constituinte da docência fortalece a ideia desta como ação orientada à potencialização dos indivíduos, de modo a fazer deles sujeitos capazes, aptos, potentes. Voltarei a tratar da dimensão da humanização mais adiante, na análise dos discursos institucionais que formam a base de meus argumentos nesta Tese.

¹⁸ Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/historia-c2.html>. Acesso em: 06 maio 2016.

¹⁹ Disponível em: <http://www.ulbra.br/canoas/sobre-a-ulbra/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 06 maio 2016.

²⁰ Disponível em: <http://www.furg.br/>. Em Menu Principal/ensino. Acesso em: 06 maio 2016.

²¹ Disponível em: <http://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>. Acesso em: 06 maio 2016.

Mesmo que num primeiro momento pareçam ser, as relações que se estabelecem entre o mercado, o humanismo e o conhecimento na constituição de uma docência que existe nas tensões de um presente orientado pelo empresariamento da educação superior não são estranhas. Elas respondem e representam o momento em que estamos, o mundo em que vivemos. Retomemos a ideia de que constituímos as coisas e a nós mesmos em meio aos jogos de verdade de nosso tempo, de que estamos todos “encerrados no aquário”. Não se trata, contudo, de relações lineares entre causa e efeito; estamos todos nos movimentando em meio a jogos que têm suas regras, “um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado” (FOUCAULT, 2005, p. 87). Um resultado decorrente de uma trama entre referentes, e não de uma fôrma.

Os excertos institucionais indicados no Quadro III são direcionados à dimensão do mercado como constituinte da docência. Mais uma vez, saliento que cada uma das dimensões que considero na constituição da docência no presente será mais detalhadamente analisada adiante. Aqui busco uma primeira aproximação da superfície onde emergem discursos sobre a docência.

Quadro III: Excertos orientados à lógica de mercado

Você está pensando no seu futuro? A graduação pode ser a melhor alternativa. O curso superior lhe proporciona o aprimoramento de suas habilidades, conhecimentos e talentos para o mercado de trabalho²².

UFSM é a 16ª melhor universidade do Brasil, segundo ranking do Inep:

A UFSM obteve pontuação de 3,817 no IGC contínuo, classificando-se na faixa 4 (sendo 5 a máxima possível). Entre as universidades gaúchas, está na 3ª colocação. Ficou atrás da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Em 1º lugar no ranking, está a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)²³.

Aplicativo reúne informações sobre indicadores dos cursos de graduação da UFSM:

²² Disponível em: <<http://www.ulbra.br/canoas/graduacao>>. Acesso em: 06 maio 2016.

²³ Disponível em: <<http://site.ufsm.br/noticias/exibir/ufsm-e-16-melhor-universidade-do-brasil-segundo-ra>>. Acesso em: 06 maio 2016.

A ideia, segundo o professor João Carlos Lima, é “disseminar para toda comunidade para que estejamos conscientes de como a Universidade é avaliada e dessa forma conseguirmos melhorar nosso desempenho frente às outras instituições²⁴”.

Programas Customizados:

Tem por objetivo aproximar e estabelecer parcerias entre a Feevale e as empresas da região. A proposta é auxiliar no desenvolvimento contínuo das pessoas e dos processos organizacionais, contribuindo com a formação de vantagens competitivas sustentáveis. As parcerias podem ser efetivadas em termos de educação continuada, assessoria e de consultorias, de maneira customizada para atender às necessidades específicas de cada organização²⁵.

Indicadores de qualidade:

Esse reconhecimento é resultado das boas avaliações recebidas tanto do Ministério da Educação (MEC) quanto de órgãos que promovem avaliações não oficiais, como o jornal Folha de São Paulo e a Editora Abril.

- 6ª Melhor Universidade entre as privadas no RS - Ranking Universitário da Folha de São Paulo (RUF)
- 4ª Melhor no estado entre as privadas no quesito Inovação - RUF
- Melhores por área do conhecimento - Guia do Estudante 2015
- 12 cursos entre os cinco melhores no estado em suas categorias - RUF
- 50 cursos estrelados - Guia do Estudante 2015
- Faculdade de Medicina - conceito máximo no Enade
- Cursos acreditados e reconhecidos no Mercosul
- Autorização para ensino a distância
- Tradição e Responsabilidade Social reconhecidas
- Convênios para intercâmbio internacional
- Diferenciais no ensino, pesquisa e extensão²⁶

Fonte: Elaborado pela autora.

Mercado, humanismo, responsabilidade social, qualidade, competitividade, inovação, compromisso com a comunidade, a constituição de uma sociedade melhor porque mais justa e igualitária, tudo isso (co)habita o universo da educação superior e da docência. Constitui arranjos, articulações, possibilidades de realidades multiformes de um território de conflitos, tensões e contradições.

As manifestações das universidades em questão dirigidas ao atendimento de demandas de mercado são exemplos da inserção da docência

²⁴ Disponível em: <<http://site.ufsm.br/noticias/exibir/aplicativo-reune-informacoes-sobre-indicadores-dos>>. Acesso em: 06 maio 2016.

²⁵ Disponível em: <<https://www.feevale.br/servicos/programas-customizados>>. Acesso em: 06 maio 2016.

²⁶ Disponível em: <http://www.upf.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=738&Itemid=649#.VzIZJvkrLIU>. Acesso em: 06 maio 2016.

neste mundo. Um mundo em que a lógica neoliberal²⁷ (tomada como lógica predominante, mas não exclusiva no presente) orienta condutas na direção de racionalidades instrumentais, pragmáticas, direcionadas à competitividade, à concorrência, à inovação, ao empreendedorismo, à oferta da formação como prestação de serviço. A natureza da educação superior, voltada à formação de quadros profissionais e à produção e disseminação de ciência e tecnologia, tem por princípio a vinculação com interesses e demandas de mercado. Não se trata, portanto, de uma denúncia ou estranhamento, e sim da desnaturalização da noção de empresariamento como constituinte da docência e a implicação que o empresariamento da educação superior traz à constituição da docência como uma ação de agenciamento, de potencialização dos sujeitos para a sociedade de mercado.

Compreendida como inserida nessa lógica de empresariamento, a docência atua de modo a produzir efeitos planejados, esperados; atua na produção de sujeitos potencializados pela educação que, tornados aptos, competentes e capazes, empreendem sobre si mesmos e sobre a sociedade. Sendo a educação superior o nível de ensino responsável pela produção e disseminação de conhecimento e estando imersa no contexto há pouco descrito, a pesquisa e a produtividade acadêmica figuram como indicadores de qualidade e eficácia. Um exemplo da presença da produtividade acadêmica dos professores, assumida pela universidade como condição da docência em si, pode ser identificado na descrição que segue.

Em visita a um dos *sites* institucionais, encontrei no *Menu Principal* um *link* denominado *Corpo Docente*. Um clique e apresenta-se a relação dos nomes de professores, titulação, data de atualização do *curriculum lattes*, bolsa de produtividade em pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento

²⁷ Aqui, refiro-me à lógica para a qual a educação é importante, necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo; à lógica que situa a educação no mercado da competição, do produtivismo, que a aproxima da ideia de mercadoria (a ser produzida pelo professor/IES e consumida pelo aluno/mercado de trabalho), que valoriza em termos de educação aquilo que ela possa apresentar de produtos quantificáveis, mensuráveis, que coloca à educação a obrigatoriedade da eficácia, do máximo rendimento e da formação de competências capazes de possibilitar que o indivíduo assuma os riscos e possibilidades sobre o próprio sucesso (leia-se poder garantir-se a si mesmo, sem a necessidade do Estado).

Científico e Tecnológico (CNPq) e *link* para *Google Acadêmico* e *Microsoft Acadêmico*²⁸.

Chamou-me atenção a ausência de indicativos pedagógicos; uma espécie de perfil docente que considerasse o professor como aquele que exerce a docência e que deve apresentar também características referentes à didática, às relações interpessoais, ao conhecimento da área específica com a qual trabalha, à função da educação superior (apenas para citar exemplos), além da produtividade acadêmica aferida por indicadores quantitativos em termos de pesquisas, publicações e outros. Por outro lado, isso não me parece incoerente ou contraditório quando considerado o contexto descrito pelo conjunto dos excertos até aqui apontados.

Compreendo os discursos sobre a docência presentes nas posições das IES, por meio de seus PPIs ou em suas páginas na *web*²⁹ (World Wide Web), como verdades autorizadas a circular, a estabelecer relações de poder, a jogar jogos de verdade e a representar uma verdade “verdadeira” sobre a docência na educação superior. São essas verdades legitimadas pela oficialidade das materialidades nas quais se encontram e por meio das quais circulam. São verdades autorizadas atendendo a uma vontade de verdade que aciona, entre outros mecanismos, um sistema de exclusão que separa o verdadeiro do falso (FOUCAULT, 2012). Ao produzirem verdades segundo condições discursivas singulares, contextualizadas, os discursos sobre a docência na educação superior constituem uma docência singular.

Na constituição dessa docência, participam as dimensões da humanização, do mercado e do conhecimento e tecnologia. Articuladas aos discursos institucionais e a outras práticas discursivas, elas sustentam e orientam uma docência específica, organizando os modos de pensar, com efeito nos modos de ser e agir, sem que com isso se estabeleça uma relação linear de causa e efeito.

Essa primeira aproximação do objeto desta Tese, penso, foi capaz de indicar meu envolvimento com a docência na educação superior e, talvez mais do que isso, deixar claro que a posição que assumo é a de quem está “dentro”

²⁸ Disponível em: <<http://novoport.al.unipampa.edu.br/lattes/membros.html>>. Acesso em 06 maio 2016.

²⁹ Nome pelo qual a rede mundial de computadores se tornou conhecida a partir dos anos 1990, quando se popularizou.

e que, por isso mesmo, olha para a docência na educação superior a partir “de dentro” ou “de dentro para fora”. Esse olhar “de dentro” não pode desenvolver-se sem um referencial teórico-metodológico que apenas organize e estruture a lógica da Tese ou mobilize ferramentas e instrumentalize a pesquisa. Cabe a ele uma função estruturante, capaz de sustentar as perspectivas do olhar, fornecer as lentes com as quais se “lê” o objeto. É esse, pois, o objetivo da seção que segue.

1.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O discurso verdadeiro, dizia Foucault (2012, p.19), não reconhece a vontade de verdade que o atravessa. Mais do que isso, “a vontade de verdade [...] é tal, que a vontade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”. A proliferação discursiva em termos de educação e da docência por extensão favorece certa naturalização. Estranhamentos e problematizações que tomem como objeto a docência na educação superior não podem deixar de considerar os discursos que circulam, positivam e disseminam modos de docência. Amparados em bases institucionais, encontram mecanismos de coerção e participam de jogos de verdade, atravessam e são atravessados por uma vontade de verdade constituidora de um tipo singular de docência.

Esta Tese pergunta *como os discursos constituem a docência na educação superior no presente e o que eles enunciam sobre ela*. Ao buscar pelos discursos, com vistas a dar visibilidade ao que se coloca como verdade sobre a docência, mobilizo como orientador teórico-metodológico o conceito de *discurso*, ao qual articulo as noções de *enunciado* e *verdade*. Sobre essas bases, como material de pesquisa, exploro os PPIs de nove universidades do Rio Grande do Sul. Na sequência do texto, apresento a concepção de discurso assumida por esta Tese e os movimentos dirigidos à materialidade com a qual trabalho.

1.2.1 Discurso como conceito-chave e operador metodológico

Meu interesse de investigação — a docência na educação superior — pressupõe a construção de um objeto cuja positividade não está condicionada

à cientificidade. Pressupõe que toda forma de saber possui uma positividade que se dá em um regime discursivo (GIACOMONI; VARGAS, 2010) que, podendo não constituir um discurso científico, nem por isso terá diminuída sua positividade, ou seja, a capacidade da prática discursiva de formar objetos, enunciações, jogos conceituais e escolhas temáticas e teóricas visando à construção de proposições (com ou sem coerência), descrições, verificações, teorias e verdades. O objeto docência na educação superior nasce da “trama dos discursos”, de relações discursivas que funcionam como práticas em meio a outras práticas. O objeto surge quando condições discursivas e não-discursivas o produzem (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

Parto do pressuposto de que o saber sobre a docência na educação superior é constituído em meio a discursos que não estão condicionados exclusivamente a linearidades e continuidades. Há, nos discursos, rupturas e descontinuidades, assim como recorrências e repetibilidade (GIACOMONI; VARGAS, 2010). Nos documentos que me servem como materialidade, busquei por discursos reais, tornados oficiais, de caráter institucional, autorizados a pronunciar verdades sobre a docência, uma vez que os discursos têm sempre um suporte histórico, institucional, uma materialidade que permite ou proíbe sua realização (FOUCAULT, 2012).

Operador metodológico e conceito-chave na construção das análises e argumentações da Tese, o discurso não é tomado como ferramenta que possibilitaria a descoberta da origem da verdade ou a fundamentação absoluta do conhecimento sobre a docência na educação superior. Não se trata da história do aperfeiçoamento crescente das formas objetivas da docência, mas sim de suas condições de possibilidade (ARAÚJO, 2007), das condições de possibilidade de constituição de uma docência singular que considera o discurso “em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita [...] de existência transitória destinada a se apagar” (FOUCAULT, 2012, p.8).

A perspectiva de discurso que tomo para o desenvolvimento deste estudo tem inspiração em Foucault (2014, p. 131), que, em *Arqueologia do Saber*, define discurso como “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” ou numa mesma formação discursiva. Sob essa perspectiva, há uma ordem do discurso própria de um período particular, que possui “uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de

organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2011, p.41). Desse modo, os discursos sobre a docência presentes na materialidade dos PPIs constituem-se em possibilidade de normatização, regulação e organização da docência, na medida em que discursam “verdades” ou “o verdadeiro” sobre ela em relação a este período particular, o presente.

Não tive como objetivo encontrar por trás dos discursos sobre a docência “uma coisa que seria o poder e que seria sua fonte” (CASTRO, 2009, p.120); apenas busquei nos documentos que constituem minha superfície de análise o discurso tal como é. O olhar orientado às superfícies de análise — os PPIs de nove universidades gaúchas — procurou por enunciados de determinados campos discursivos, segundo os interesses da trama do presente, de que fazem uso os discursos na formação das práticas discursivas. Enunciados, enquanto unidades do discurso, “formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2014, p.39), mesmo que diferentes em sua forma e dispersos no tempo. Por enunciado, ancorada em Castro (2009, p.137), entendo a “modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a objetos e sujeitos, entrar em relação com outras formulações e ser repetível”.

Assim como com os discursos, os enunciados são considerados do ponto de vista de suas condições de existência, e não como frase ou proposição; trata-se de considerar o enunciado dito. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), o enunciado não é uma estrutura (enquanto conjunto de relações entre elementos variáveis que autorizam modelos concretos); está, antes, ligado a um referencial constituído de “leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (FOUCAULT, 2014, p.110).

O enunciado funciona e toma efeito, afirmam Giacomini e Vargas (2010), numa prática discursiva que é prestigiada, em geral, pelo fato de produzir verdade, de produzir saber, ou seja, aquilo de que uma prática discursiva pode falar, e assim fornecer para o saber um domínio de objetos (por exemplo, a

docência na educação superior), uma posição ao sujeito (a exemplo do pedagogo para falar da docência), um campo de utilização para os enunciados (a Pedagogia Universitária³⁰, por exemplo), as possibilidades de uso e de apropriação que os discursos oferecem (a exemplo do acolhimento por parte das IES). A existência do enunciado está condicionada à possibilidade de repetibilidade³¹ (o aparecimento, a recorrência nos PPIs); depende de uma materialidade (entre as materialidades disponíveis, optei pelos PPIs), que é sempre de ordem institucional (neste caso, o posicionamento institucional oficial, materializado na forma de documento), no sentido de uma estrutura de poder (a própria instituição em relação à docência).

Sobre e em relação aos discursos, operam procedimentos que fazem com que sua produção seja “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”, tendo por função, entre outras, a de “esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012, p. 8-9). Os procedimentos de exclusão (interdição, separação e rejeição, e oposição verdadeiro e falso) que limitam seus poderes, os procedimentos de limitação do discurso (comentário, autor e disciplinas) que dominam suas aparições e a rarefação que seleciona os sujeitos que falam são os procedimentos apontados por Foucault (2012) nesse movimento de controlar, selecionar, organizar e redistribuir os discursos.

Ao entender discurso como uma ferramenta teórico-metodológica capaz de permitir-me problematizar a docência na educação superior, é importante esclarecer que a tomo a partir dos jogos de forças perceptíveis nos materiais por mim analisados. Nos jogos de forças, distintas formas de ser professor são constituídas, ou seja, diferentes subjetividades são produzidas de acordo com as condições do presente. Embora reconheça a constituição da subjetividade docente como algo bastante significativo na pesquisa, neste momento, não objetivei trabalhá-la. Detenho-me nos discursos que a constituem e abordo os processos de subjetivação de forma mais periférica. A seguir, apresento as escolhas que fiz em relação ao material de pesquisa.

³⁰ Mais adiante, no Capítulo III, abordo a Pedagogia Universitária como um investimento na produção de conhecimentos próprios à educação superior e à docência.

³¹ O que não é o mesmo que unanimidade.

1.2.2 As IES e seus projetos educativos — o material de pesquisa

Os movimentos que desde a segunda metade do século XX foram se constituindo no Brasil em torno da educação superior, seja na discussão de suas funções e papéis ou articulados pela preocupação quanto à docência nesse nível de ensino, tiveram entre as IES (por parte de dirigentes e professores) e pesquisadores do Rio Grande do Sul espaço privilegiado (retorno a isso nos Capítulos II e III). Isso coloca o estado em posição histórica de destaque quanto à visibilidade das questões referentes à docência.

No Rio Grande do Sul, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³², há 19 IES caracterizadas como universidades. Portanto, são 19 instituições ocupadas com um nível de ensino denominado como educação superior (BRASIL, 1996) que têm entre suas finalidades a formação de diplomados para atuação em diferentes setores e o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento e disseminação da ciência, da tecnologia e dos conhecimentos que sejam patrimônio da humanidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9394/96 estabelece que a organização acadêmica dessas instituições, de natureza pública ou privada, se dê por diferentes estruturas, entre elas, a universitária. Configuradas como as organizações acadêmicas de maior complexidade e abrangência, as universidades são definidas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). De acordo com a Lei, entre suas características, têm como compromisso a produção intelectual institucionalizada mediante a pesquisa; a presença em seu corpo docente de um terço, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e de um terço do corpo de professores em regime de tempo integral.

A legislação brasileira prevê a existência de duas categorias administrativas em termos de IES: a categoria pública e a categoria privada. Recentemente, a figura das IES comunitárias, instituições de direito privado constituídas por fundações sem fins lucrativos, foi regulamentada pela Lei

³² Dados do Censo da Educação Superior de 2012.

12.881, de 12 de novembro de 2013³³. A figura das “comunitárias” é conhecida no meio muito antes da regulamentação dada pela Lei. Geralmente nascidas da mobilização popular e política para o atendimento da demanda por educação superior – historicamente concentrada no litoral e regiões próximas às capitais dos estados —, as IES comunitárias foram se constituindo em alternativa à formação dos quadros profissionais das regiões nas quais se encontram e construindo sua legitimidade pelas relações e compromissos assumidos com a comunidade, especialmente os direcionados à promoção do desenvolvimento regional. No Brasil, as IES comunitárias são encontradas em todas as regiões, mas é nos estados do sul que essa forma de organização administrativa encontra maior representatividade.

Entre os PPIs que formam a materialidade sobre a qual desenvolvo este estudo³⁴, estão documentos de universidades públicas federais³⁵ (quatro) e universidades comunitárias³⁶ (cinco). Muito embora reconheça diferenças entre instituições universitárias públicas e não-públicas (comunitárias e privadas) e a falta de unanimidade (mesmo quando olhadas IES da mesma modalidade de organização administrativa) em termos de posicionamentos, escolhas, estruturação, funcionamento e outros, optei por trabalhar a partir das recorrências dos discursos. Entendo que uma apresentação dos discursos a partir do estabelecimento das diferenciações e de paralelos entre as IES públicas e não-públicas seria um encaminhamento produtivo e justificado para pesquisas comparativas, o que não é o caso desta Tese.

Nossas tradições referentes à educação superior universitária são recentes e pautaram-se, por muito tempo, em referenciais europeus e norte-

³³Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.

³⁴ A seleção das IES considerou como critérios: (1) facilidade de acesso dos PPIs (disponíveis nos web sites das IES ou enviados, após contato com dirigentes das IES, ao meu email); (2) distribuição espacial (localizadas no litoral/região metropolitana e no interior do estado); (3) tempo de existência (universidades que estivessem entre as primeiras do estado e universidades recentes); (4) número de alunos (envolvendo universidades de diferentes portes); (5) confessionalidade (confessionais e não confessionais); (6) natureza administrativa (públicas e comunitárias). A noção de diversificação orientou a composição do conjunto das IES.

³⁵ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

³⁶ Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Feevale (FEEVALE); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

americanos. Entre as universidades que constituem minha superfície de análise, encontrei histórias recentes que dão conta de IES criadas há 10 anos e histórias que, considerado o contexto de emergência da universidade no Brasil, podem ser tidas como precursoras. Esse é o caso de uma das IES, criada em 1931 (como faculdade) e tornada universidade no ano de 1948. Oito das IES em estudo têm sua criação (geralmente iniciadas como faculdades e apenas depois elevadas ao *status* de universidade) entre as décadas de 60 e 70, o que pode sinalizar o envolvimento das políticas de instituição da educação superior e do período econômico desenvolvimentista, também reforçados pela Reforma Universitária de 1968. Quatro das IES que alcançaram o *status* de universidade posteriormente fizeram-no entre o final dos anos de 1980 e a primeira década dos anos 2000, o que também aponta para um novo movimento que trouxe visibilidade para a educação superior a partir das vinculações desta com o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico da sociedade.

Ainda em relação à caracterização das universidades com as quais trabalho, cinco delas encontram-se no interior do estado, e as outras quatro estão na capital ou na região metropolitana da capital. Considerando o quantitativo de alunos³⁷ dessas universidades para a classificação em pequeno, médio e grande porte, os números indicam a existência, nesse grupo, de duas universidades de pequeno porte, contando com 1.300 e 2.600 alunos; três universidades de médio porte, com um número entre 9 mil e 15 mil alunos; e quatro universidades que considero de grande porte, com um número de alunos entre 19 mil e 30 mil.

Outro elemento na caracterização das universidades aqui tratadas é a vinculação religiosa. Das cinco universidades não-públicas, três possuem vinculação com ordens religiosas cristãs. Uma das universidades públicas, antes da federalização, também estava vinculada a uma ordem religiosa cristã.

Essa rápida caracterização das universidades abordadas permite perceber traços das tradições pedagógicas e suas vinculações com interesses econômicos e políticos, com disputas territoriais e com as articulações entre

³⁷ Os números apresentados aqui, referentes aos quantitativos de alunos, representam aproximações; não são números exatos. Foram tomados a partir das informações constantes na página da IES ou em seu PPI e são dados que apresentam alterações frequentes (muitas vezes, mensais). A classificação efetuada em relação ao tamanho da IES com foco no quantitativo de alunos não obedece a critérios oficiais. Foi elaborada por mim, com o objetivo de demonstrar essa diferenciação presente entre as IES em estudo.

religião e educação, presentes na história das instituições de ensino desde há muito tempo. Entendo que a escolha que fiz em relação às IES traz consigo a possibilidade de um quadro representativo da educação superior no Brasil, considerando a diversidade de formas das IES no país e suas particularidades.

Quando me propus a investigar a constituição da docência na educação superior e fiz a opção por tomar como superfície de análise os PPIs de universidades do Rio Grande do Sul, não desconsidere a existência, importância ou possibilidade de uma investigação a partir de outras formas acadêmicas de IES. Tampouco ignorei outras instituições, porém, fiz escolhas interessadas e, ao escolher, excluí outras possibilidades.

A natureza pública ou comunitária das IES que utilizo neste estudo poderia, por exemplo, ser considerada elemento de diferenciação ou suscitar comparações entre os discursos. Não o é, para fins desta Tese, por duas razões: primeiro, porque o que encontrei nos materiais analisados foi mais recorrência e menos diferenciações em termos de discursos. Reconheço a presença de diferenças em termos de ênfases e intensidade, porém, os discursos institucionais manifestam as dimensões de análise já indicadas anteriormente, independentemente de estarem alocados em PPIs de IES públicas ou de IES comunitárias. A segunda razão é que não me proponho, nesta Tese, a desenvolver um estudo comparativo. Fica, então, a possibilidade de investimento futuro em estudo que busque pelas recorrências e pelas diferenciações dos discursos de IES públicas e não-públicas sobre a docência.

Em relação à possibilidade de lidar com os discursos sobre a educação superior a partir de uma manifestação oficial que posicione a universidade frente à função social que assume apontando verdades sobre a docência, encontrei nos PPIs uma materialidade sobre a qual desenvolver minhas análises. Uma IES constrói sua proposta de atuação e de educação e a expressa em um projeto pedagógico institucional a partir de elementos de diferentes naturezas. São questões legais, estruturais, contextuais (aqui compreendidas as demandas de formação profissional, o mundo do trabalho, a constituição cultural e social da região na qual se insere e outras), pedagógicas e também filosóficas. Considerando as relações entre essas questões (e muito possivelmente outras aqui não mencionadas), as IES fazem escolhas, posicionam-se, assumem compromissos que se expressam por meio daquilo

que apontam como missão institucional. O olhar direcionado aos PPIs faz notar muitas aproximações entre as missões institucionais ali declaradas, o que pode ser observado no Quadro IV.

Quadro IV: Missões institucionais³⁸

“Produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes transformadores” (Universidade de Passo Fundo (UPF). Instituição I).
“Desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, a pesquisa e a extensão buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores” (Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Instituição II).
“[...] tem por missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna” (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Instituição III).
“Promover ensino, pesquisa e extensão formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade” (Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Instituição IV).
“Produzir e divulgar conhecimentos com excelência acadêmica e responsabilidade social” (Universidade Feevale (FEEVALE). Instituição V).
“A missão da instituição é atuar no desenvolvimento, difusão e promoção de conhecimento integrado em saúde, comprometendo-se com uma educação pública de qualidade e com a formação de profissionais das Ciências da Saúde éticos, conscientes e responsáveis pelo desenvolvimento humano, socioeconômico, cultural e tecnológico” (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Instituição VI).
“[...] tem como missão a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável” (Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Instituição VII).
“[...] através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Instituição VIII).
“Promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria de qualidade socioambiental” (Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Instituição IX).

Fonte: Elaborado pela autora

Em apenas duas das nove universidades pesquisadas, o texto da missão não expressa explicitamente o compromisso com a produção e socialização do conhecimento. Também se faz notar o compromisso tanto com a formação profissional, inerente à educação superior (em alguns casos, uma formação acompanhada da expressão *competência*; em outros, associada com

³⁸ Para acesso à missão institucional, algumas vezes, utilizei o PPI, outras vezes, a consulta ao *site* da instituição. As instituições aqui apontadas receberam identificação por algarismos romanos e passarão a ser assim identificadas daqui em diante.

qualidade, relevância, excelência e, ainda, *empreendedora*), quanto com o que frequentemente aparece como formação para a cidadania (acompanhada de postura crítica, ética, humanista, com potencial de desenvolvimento e transformação humana e social). Na sequência, dedico-me a argumentar mais detalhadamente sobre a escolha e a lida com o material de pesquisa.

1.2.2.1 O material: Projetos Pedagógicos Institucionais

A definição do material para a elaboração da pesquisa não ocorreu de modo tranquilo, direto e definitivo. Foram algumas tentativas até a definição de um material que pudesse ser olhado, que pudesse ser explorado de modo a fornecer elementos de análise capazes de problematizar a docência na educação superior. A escolha do material veio sustentada pela compreensão de que os PPIs são documentos oficiais, públicos, de caráter pedagógico, vinculados diretamente às ações educativas de ensino e de aprendizagem - um “instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos” (RISTOFF, 2006, p.475)

Trata-se de documentos que oficializam e expressam as posições das IES em relação às ações sociais que assumem, aos princípios e concepções formativas que as orientam e normatizam. Isso equivale a dizer que os PPIs são elementos centrais na exposição dos discursos institucionais; são uma materialidade discursiva que revela as verdades institucionais em relação aos seus propósitos formativos e seus orientadores pedagógicos, o que tem vinculação ao contexto com o qual estão implicadas as IES.

Mais do que uma exigência legal (considerando que as IES têm como obrigação a elaboração, implementação e avaliação sistemática de seus PPIs, sendo esses documentos, inclusive, elementos de avaliação externa), os PPIs são “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (RISTOFF, 2006, p.476). Desse modo, podem ser tomados como referenciais sobre o que a IES elege como função ou mesmo sobre como se posiciona em relação à docência. Tomá-los como materialidade a partir da qual olho para este tempo e este espaço implicou considerar os discursos institucionais presentes nos PPIs não como discursos isentos,

neutros (se é que algum discurso pode ser assim considerado), e sim como discursos inseridos nas tramas do presente.

Além dos PPIs, as IES têm outros documentos institucionais³⁹. A opção pelos PPIs sustenta-se na compreensão de que eles posicionam a IES em relação ao pedagógico, aos compromissos com a formação do egresso, às concepções de docência, metodologia, ensino e aprendizagem, à organização curricular, entre outros. As questões pedagógicas têm maior aproximação com a natureza e o exercício da docência do que, por exemplo, documentos cuja ênfase esteja em planejamentos orientados por metas, estratégias e alocação de pessoal e recursos financeiros e em cuja lógica estejam mais presentes traços gerenciais, administrativos e financeiros (a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Planejamento Estratégico). O mesmo pode ser justificado em relação a documentos de cunho regimental, normativo e de natureza jurídica. O fato de o PPI ter maior aproximação com a docência, pela ênfase pedagógica que o orienta, não implica desconsiderar que outros documentos institucionais envolvam a constituição da docência ou possam servir de superfície de análise aos discursos sobre a docência. Trata-se, pois, de uma escolha. Justificada, é claro, mas ainda assim uma escolha.

Caberia questionar sobre as razões que me levam a trabalhar com um recorte que, na seleção do material de pesquisa, tenha tomado a universidade no Rio Grande do Sul como componente da materialidade com a qual trabalhei. A primeira das razões está articulada ao fato de que no Brasil as IES universitárias são, na tradição e na legislação, instituições responsáveis pelo desenvolvimento da educação superior por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que faz com que seus projetos pedagógicos tenham que ser pensados, propostos e desenvolvidos segundo uma maior amplitude formativa.

Parto do pressuposto de que uma das possíveis diferenciações entre a docência na educação básica e a docência na educação superior está no fato de que o professor universitário tem como prerrogativa, além do ensino, a produção do conhecimento por meio da pesquisa acadêmica. Tal pressuposto auxilia na compreensão das razões de trabalhar com a universidade como

³⁹ Destaco o Regimento da Instituição, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Planejamento Estratégico e os Projetos Pedagógicos de Curso.

foco, e não com outras modalidades de IES. Se a docência na educação superior pode ser pensada quanto a alguma especificidade ou diferença em relação à educação básica, creio que a formação profissional (que se constitui em objetivo dos cursos de graduação e cujo foco constrói o perfil do egresso) e a produção do conhecimento (via pesquisa) podem ser apontadas como elementos diferenciadores.

O Rio Grande do Sul foi tomado como recorte espacial pela tradição e história das IES do estado nas discussões relativas à docência na educação superior e às preocupações técnico-científicas, sociológicas e pedagógicas da docência e da constituição do professor desse nível de ensino, o que é tratado com mais detalhamento no Capítulo II desta Tese.

1.2.3 O exercício com o material de pesquisa

O material — PPIs — foi acessado a partir de duas estratégias: pela busca direta nos *sites* das IES e pelo contato via correio eletrônico com pró-reitores acadêmicos, de graduação, ensino ou função equivalente.

Em consulta aos dados do Censo da Educação Superior 2012, realizada por meio do *site* do Ministério da Educação em 20 de agosto de 2014, identifiquei 19 IES classificadas como Universidades no Rio Grande do Sul. Dediquei-me, então, ao contato com essas IES no sentido de buscar seus PPIs. Reuni nove documentos, que me permitiram formar a superfície de análise a partir da qual orientei a leitura das tramas contemporâneas implicadas na problematização da docência na educação superior. Na análise documental, propus-me a buscar o modo como reverbera o presente no tocante à docência na educação superior.

Os PPIs são documentos institucionais, de caráter oficial e público, conforme já dito. Todas as universidades possuem o referido documento, uma vez que ele é o organizador das ações pedagógicas da instituição. Contudo, não há um consenso em relação aos componentes de um PPI, ou uma padronização de estrutura. Assim, encontrei certa dificuldade para identificar o que buscaria nos PPIs além da evidente explicitação do que consideram ou como caracterizam a docência e o perfil do professor. Entendi que o melhor meio de fazer isso seria definir dimensões de busca ou de classificação

prévias, em razão de minhas leituras e intenções de pesquisa, que resultaram em: (1) processos formativos/princípios institucionais; (2) docência/professor; (3) ensino; (4) aluno/perfil de egresso; e (5) aprendizagem. Há também o fato de que muitas IES têm o PPI integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Assim, houve momentos em que lidei com documentos diferentes. Nesses casos, considerei do PDI apenas a parte identificada como projeto pedagógico.

Os nove documentos analisados datam de tempos distintos, compreendendo um período total de 14 anos, assim distribuído: 2000 (um documento), 2006 (um documento), 2008 (um documento), 2010 (um documento), 2011 (dois documentos), 2012 (um documento), 2013 (um documento) e 2014 (um documento). Portanto, tomando como referência as datas de elaboração dos documentos, tenho um período de 14 anos como recorte temporal. Interessa apontar que o início dos anos 2000 é marcado pela forte presença de movimentos, em termos de políticas e estudos, pró-neoliberalismo (cuja emergência pode ser encontrada ainda no século XX, especialmente a partir dos anos 1990). Esse movimento mundial de expansão neoliberal reflete-se e vê-se representado também nas produções acadêmicas e institucionais da educação superior.

Os documentos foram acessados no período compreendido entre os meses de agosto e novembro de 2014. No texto, os projetos aparecem denominados como PPI I, PPI II, PPI III, PPI IV, PPI V, PPI VI, PPI VII, PPI VIII e PPI IX, e essa distribuição foi totalmente aleatória. Apesar de reconhecer que os projetos pedagógicos das instituições são documentos públicos, de livre acesso, e que muitos deles estavam disponíveis nas páginas das IES na *web*, optei por preservar o nome das instituições que eles representam, atribuindo nova denominação a cada documento. Isso também ocorre pela compreensão que tenho de que o pertencimento do projeto à instituição Alfa, Beta ou qualquer que seja não é relevante para a análise que fiz, para o modo como olhei e considerei os documentos.

Da leitura atenta do material, tratei de pinçar o que considerei como discursos institucionais, distribuídos em cinco dimensões previamente selecionadas, conforme mencionado anteriormente:

- (1) processos formativos/princípios institucionais: esta dimensão ocupou-se de organizar as informações contidas nos PPIs das IES a partir das aproximações referentes à caracterização da IES, à apresentação de suas finalidades e compromissos, às concepções sobre formação e seus princípios formativos ou orientadores.
- (2) docência/professor: dimensão que agrega as informações dos PPIs referentes ao professor, ao perfil que a IES espera dele ou ao exercício da docência.
- (3) ensino: dimensão constituída pelas informações dos PPIs referentes ao ensino, ao modo como este se organiza (currículo), aos princípios adotados, às práticas (metodologias) orientadas pela IES.
- (4) aluno/perfil de egresso: dimensão que compreende as informações dos PPIs referentes ao perfil do egresso ou às características dos alunos ingressantes e compreensões assumidas pela IES em relação ao aluno, a exemplo de seu papel no processo ensino-aprendizagem.
- (5) aprendizagem: ocupou-se em organizar as informações contidas nos PPIs a partir das manifestações referentes ao que a IES compreende como aprendizagem, às diferentes dimensões da aprendizagem, aos aspectos metodológicos que se apresentam, ao modo como a IES entende que a aprendizagem ocorre e como deve ser estimulada.

Um segundo exercício ocorreu a partir da releitura dos excertos categorizados segundo as dimensões indicadas acima. Dessa vez, construí agrupamentos considerando o que se manifestava em cada uma das dimensões. O resultado desse segundo exercício trouxe agrupamentos distintos para cada dimensão e também algumas aproximações, o que constituiu condição de possibilidade para as análises. Para cada um dos agrupamentos, fui trazendo os trechos retirados dos PPIs que inicialmente compunham as dimensões.

O terceiro movimento que fiz foi buscar pelas recorrências discursivas nos agrupamentos, apontando o que considere palavras-chave para cada agrupamento de cada dimensão. Assim, substituí por palavras-chave os trechos retirados dos documentos e organizados em dimensões e posteriormente em agrupamentos, na intenção de trazer para o exercício de

análise um olhar mais sintético. Naquele momento, essas palavras-chave mostraram-se numerosas e foram novamente reagrupadas, de maneira a constituir o que então nomeei como categorias de configuração da docência na educação superior.

Esse terceiro movimento ocorreu em dois momentos. O primeiro deles é o descrito acima, acarretando a constituição de núcleos temáticos, dispostos no quadro de análise, preservadas as dimensões de análises do primeiro movimento. Os núcleos temáticos que emergiram do material foram: empresariamento da educação; capitalização do conhecimento; ênfase na linguagem da aprendizagem e potencialização do humano/humanização. Nesse mesmo quadro, dei seguimento à análise dos discursos e, acompanhando as palavras-chave que dão sentido aos núcleos temáticos, incluí excertos dos PPIs que pudessem expressá-los.

Um quarto exercício ocorreu a partir disso: a identificação, nos recortes já pinçados dos PPIs e organizados em núcleos temáticos, de discursos capazes de fazer ver as manifestações institucionais na direção das verdades sobre a docência. Assim, organizei nova composição dos recortes selecionados, buscando os elementos que tornariam possível a constituição de um enunciado, mantendo a separação das dimensões proposta no primeiro exercício de análise e sistematização.

Na primeira tentativa de análise e sistematização das reflexões que emergiram do material, minha construção deu-se na direção de que o papel ou a concepção sobre a docência na Contemporaneidade se vê afetado por: 1) a expansão e diversificação dos espaços educativos (formais e não-formais); 2) a ênfase⁴⁰ na aprendizagem, a presença crescente da linguagem da aprendizagem nos processos educativos formais; 3) um cenário composto por características que sinalizam a crescente presença de uma lógica empresarial e de mercado que, não raro, acaba por ditar boa parte das regras do jogo. Assim, inserida nos jogos de poder que a constituem, cercada das verdades que a classificam e definem, a docência na educação superior vê-se diante da emergência de novos papéis, é vista e vê a si mesma a partir dos movimentos do presente, que acabam por (re)orientar o que é e suas possibilidades de ser.

⁴⁰ Ênfase: “elemento que se destaca dentro de um conjunto” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.196).

O exercício da docência em um cenário que aparece marcado pelo empresariamento e pela mercantilização das IES e dos processos formativos por elas promovidos coloca ao professor o imperativo de potencializar-se e deixar-se potencializar; de ter em si mesmo, na sua potencialidade (produtiva, claro), o diferencial competitivo a apresentar ao mercado; de encontrar na própria potencialização as ferramentas necessárias para sua sobrevivência profissional. O professor “potente, potencializado”, é o sujeito responsável por si, por seu sucesso (ou não), por suas escolhas e condutas. Numa perspectiva maior, é o professor um agente que se autorregula e autogoverna segundo o padrão idealizado (e tornado verdadeiro) de bom professor, que conta, nessa lógica, com a noção empresarial de eficiência (técnica, ética, política, humana, acadêmica ou de pesquisa, para citar alguns exemplos). Conforme apontado por Marín-Díaz (2015, n/p), as formas de condução atual, e nelas incluídas as formas de condução dos professores, exigem a produção de indivíduos “que se consideram a si mesmos como agentes autônomos e empresários de si mesmos, indivíduos dispostos a se transformar e incrementar seu capital para alcançar a ascensão social e profissional, num mundo regido pela economia e pelo mercado”.

Entendo que o empresariamento da educação superior tem sua emergência marcada ainda nos anos de 1970, quando têm início os primeiros movimentos nacionais para o destaque da especificidade da profissão na educação superior e a conseqüente defesa de uma formação continuada capaz de constituir o professor considerado como necessário à época (de quem muitos traços são mantidos ainda hoje). O que entendo ser elemento da identidade do professor da educação superior no presente — ser um *agente* que atue sobre si mesmo e sobre o outro — permite deslocar o olhar e tomar a docência como uma ação de *agenciamento*. Ou seja, a docência na educação superior tem apontado, em sua constituição, para a noção de *agenciamento*, que compreende, entre seus significados, o ato ou efeito de agenciar, ou seja, de trabalhar com afincamento para obter algo. O *agenciamento*, que para mim representa uma das formas pelas quais opera a docência no presente, é ato que se dá em uma *agência*, ou seja, em empresa especializada na prestação de um serviço, que assume função de intermediação entre o serviço em si e aquele que é atendido pelo serviço (FERREIRA, 1999; HOUAISS, 2009). As

IES operam segundo certos entendimentos sobre o mundo, sobre o humano e sobre o conhecimento, sendo o *locus* da docência na educação superior, e essa docência não escapa a esses entendimentos.

Os argumentos decorrentes da análise dos materiais com os quais lidei ao longo do processo de investigação e a explicitação das noções que articulo com o objetivo de dar resposta ao modo como os discursos constituem a docência na educação superior no presente e o que eles enunciam sobre ela são apresentados nesta Tese no Capítulo VI. Essas análises e argumentações dão conta de apontar para a constituição da docência na educação superior no presente a partir de verdades que operam num cenário marcado por uma forte influência de mercado, por um imperativo científico/tecnológico e por demandas crescentes de humanização alicerçada em princípios humanistas.

CAPÍTULO II — DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO TERRITÓRIO DA DOCÊNCIA

Este capítulo trata dos contornos contemporâneos em relação à educação superior e, na busca do estabelecimento de tais contornos, tramo fios que me permitem apresentar o que considero “território⁴¹” de uma docência singular, situada em meio a discursos que trazem ênfase à presença da educação superior na constituição do projeto de sociedade em curso. Ao fazerem isso, esses discursos ampliam a visibilidade desse nível de educação e também da docência na educação superior.

Busco, ao longo do texto, caracterizar o que seja a educação superior, apontando questões que possam diferenciá-la de outras modalidades e níveis de educação. Nesse sentido, destaco a identificação da educação superior com ensino e pesquisa, a criação e a disseminação do conhecimento e a ocupação com a formação dos quadros profissionais para atuação na sociedade. Essa educação possui sobre si um conjunto de dados ancorados no conhecimento estatístico que não somente produzem verdades sobre ela, mas também as fazem circular numa velocidade considerável. Mobilizo alguns desses dados no texto como forma de fazer pensar, se não sobre os dados em si, ao menos nos grandes investimentos que vêm ocorrendo na direção de produzi-los e fazer deles indicativos para a regulação da educação superior.

Um terceiro investimento acompanha este capítulo. Se partirmos do pressuposto de que há diferenciações entre uma educação adjetivada como *superior* e outras que não o são, que papel social e compromissos ela teria? O que, neste tempo e neste mundo no qual nos encontramos todos, seria condição ao atendimento dos compromissos da educação superior? É nessa direção que as noções de qualidade e inovação vêm compor a trama que tece os contornos desse território — um território movediço, de fronteiras nem sempre claras e bem delimitadas, povoado por tensões, conflitos e arranjos frequentemente imprevistos.

⁴¹ Cunha (2010) estabelece uma diferenciação entre os termos *espaço*, *lugar* e *território*. Enquanto o primeiro é algo potencial (uma possibilidade que não garante uma existência e que decorre, com frequência, de prerrogativas legais e da tradição), o segundo representa a ocupação do *espaço*, a atribuição de sentido e legitimidade ao primeiro. Ao tratar da ideia de *território*, afirma que este inclui relações de poder e, portanto, intencionalidades, valores e mecanismos de poder. Tem-se um *território* quando um *lugar* é “ocupado”.

Ao finalizar esta “entrada” no capítulo — e correndo o risco de dizer o óbvio —, é possível que uma pergunta deva ser feita: que razões me levaram a investir esforços significativos na exploração do que considero território da docência na educação superior, um espaço ocupado, onde sentidos são atribuídos, legitimidades são buscadas e relações de poder se estabelecem? Pois bem. Se a docência, uma invenção, não se dá sem articulação com seu tempo e seu espaço; se os discursos sobre ela (apesar do *a priori* histórico) são deste mundo, deste tempo, também há que se considerar onde, em que território ela acontece.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR: VISIBILIDADE, ESPECIFICIDADE E PAPEL SOCIAL

Problematizar a docência na educação superior pressupõe direcionar um olhar de estranhamento a uma docência que se propõe específica, própria de um nível escolar⁴², orientada para a preparação de futuros profissionais (MOROSINI, 2006); implica considerar que tal docência se dê a partir de ou em um “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, 2006b, p.351), como compreendem muitos dos teóricos envolvidos com as discussões e estudos sobre a temática. Desse modo, na intenção de articular elementos que demonstrem a constituição da educação superior como território onde a docência na educação superior se faz, trago: (1) a caracterização do que seja a educação superior; (2) aquilo que possa representar sua expansão e que se configure como caracterização a partir de seus constituintes quantitativos; (3) o que se coloca a ela em termos de papel social e dos compromissos que, supõe-se, têm relação com uma dada perspectiva de qualidade. Início com o primeiro dos elementos citados.

O emprego do termo *educação superior* difundiu-se mundialmente a partir da segunda metade do século XX como representativo de um estágio de escolarização que compreenderia estudos pós-secundários, exigindo, por isso mesmo, a conclusão da educação fundamental e média. Em acordo com a Lei

⁴² Apresento a conceituação que assumo frente à docência na educação superior e sua diferenciação em relação a outras formas de docência no capítulo seguinte.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Brasil, tal nível escolar (art.21) é denominado como educação superior (BRASIL, 1996).

O termo *superior* sugere qualidades específicas, distintivas desse nível de educação em relação aos demais. Morosini (2006, p.59) indica que os estudantes da educação superior teriam aprendido “as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e o objeto do conhecimento acadêmico”, o que lhes permitiria a inserção e o trânsito por outro nível de escolaridade que não mais a básica. Segue Morosini (2006) apontando que a educação superior⁴³ abarca, em sua conceituação, o ensino e a pesquisa, a criação e a disseminação do conhecimento sistemático.

Essas características da educação superior podem ser observadas se tomarmos a LDB 9394/96, em seu art. 43, onde estão relacionadas as finalidades da educação superior, entre elas: formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em diferentes setores profissionais, e colaborar na sua formação continuada; estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e à criação e difusão de cultura; promover e divulgar conhecimentos que constituem patrimônio da humanidade; estimular o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; prestar serviços especializados à comunidade e promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios decorrentes da criação cultural e da pesquisa (BRASIL, 1996).

No Brasil, a educação superior está organizada de modo a abranger cursos e programas que vão dos cursos sequenciais, de graduação (aqui incluídos os bacharelados, as licenciaturas e os cursos superiores de tecnologia), à pós-graduação (*stricto e lato sensu*) e extensão. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê que a educação superior seja ministrada em IES públicas ou privadas, de diferentes organizações acadêmicas, entre elas, as universidades. São essas IES as que figuram no modelo brasileiro de educação superior como as organizações acadêmicas de maior complexidade

⁴³ Bolzan e Isaia (2006) exploram a especificidade da educação superior pela compreensão de seu estatuto epistemológico e metodológico, que é qualitativamente diferente daquele da educação básica e implica processos formativos continuamente marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações.

e abrangência. Essa configuração de organização acadêmica, entendo, faz com que a docência nela desenvolvida tenha implicações advindas do ensino, da pesquisa e da extensão e apresente maior complexidade em relação à docência desenvolvida em outras formas de organização acadêmica, o que auxilia, como já mencionado, a justificar o recorte que fiz para tratar da superfície de análise que orientou esta Tese.

Contemporaneamente, os discursos⁴⁴ sobre a docência na educação superior aparecem enredados numa trama de elementos à qual se somam as políticas de ampliação, expansão e interiorização da educação superior. Tais políticas inserem-se em uma agenda que prevê, entre outras coisas, a ampliação das parcerias público/privado, como apontado por Lima e Gregório (2015), e o aumento da regulação da educação superior, o que vem sustentado pela proliferação de dados estatísticos que constituem realidades sobre a educação brasileira.

Tenho consciência das limitações das informações quantitativas. Sei que elas não são o foco deste estudo. Ocorre que o conhecimento estatístico ocupa uma posição de destaque, o que possivelmente se deve ao fato de os números terem adquirido um poder quase indiscutível na cultura política moderna (TRAVERSINI; BELLO, 2009) e encontrado legitimidade em nossa sociedade como um conhecimento científico que se tornou “indispensável a um bom governo” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142); nas palavras de Popkewitz e Lindblad (2001, p.116), trata-se de “uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar”. Assim, penso que deva considerar, se não os números/dados em si, o fato de haver tamanho investimento na constituição de um conhecimento sobre a educação superior organizado na forma de dados, tabelas, gráficos e estatísticas⁴⁵.

⁴⁴ O conceito de discurso aparece ao longo de todo o documento. Como apontado no texto que aborda a concepção teórico-metodológica, o uso do conceito é inspirado pelos estudos foucaultianos, que o tomam como “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2011, p.41). O discurso é próprio de um período particular e “mobiliza mecanismos de organização [também normatização e regulação] do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2011, p.41).

⁴⁵ Entendo ser importante — sem desconsiderar o valor e o impacto que os conhecimentos estatísticos têm, por exemplo, em relação às políticas e programas públicos de educação — trazer o posicionamento de que tal conhecimento “é uma ficção, uma representação elaborada, fabricada para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.112). Evidentemente que essa verdade fabricada por relatórios repletos de

O Censo da Educação Superior de 2012⁴⁶ (último cujas informações estavam disponíveis para consulta no período em que me dediquei à busca dos dados) constitui-se em exemplo da tradução em números da vida de professores, alunos e IES ao apontar dados sobre a educação superior no Brasil, além de situar a necessidade de intervenção do Estado sobre essas populações. Os dados dão conta de demonstrar, numericamente, a expansão da educação superior na última década (à época, indicavam 2.416 IES), além de caracterizá-la no país como concentrada em IES privadas (2.112 IES), sendo as universidades as IES onde está presente a maioria das matrículas. Há um grande número de IES pequenas, de criação recente (na última década), que ofertam até 10 cursos (sendo que mais de 770 IES ofertam um ou dois cursos apenas). Apesar de o número de matrículas concentrar-se nas universidades, as faculdades correspondem ao maior número de instituições (mais de 85% do total de IES). O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aponta no relatório do referido Censo que o número de IES cuja totalidade de matrículas corresponde a uma única área geral do conhecimento identifica cerca de 800 instituições. As duas áreas com maior concentração de cursos e alunos são (1) educação e ciências sociais e (2) negócios e direito (assim classificadas pelo Censo).

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior organizado pelo Inep (BRASIL, 2014b) indica, ainda, que a maioria das matrículas nas IES privadas está concentrada em cursos noturnos (73,2%), enquanto as matrículas nas IES públicas estão concentradas nos cursos diurnos (70%), reforçando a presença do aluno trabalhador nas IES privadas; o sexo feminino corresponde a pouco mais de 55% das matrículas de graduação; os alunos são jovens, com idade média de ingresso de 18 e de conclusão média de 23 anos.

No período de 2001 a 2010, segundo o Inep⁴⁷ (BRASIL, 2014b), as matrículas em cursos presenciais apresentaram quase 80% de crescimento.

dados quantitativos e comparações não se coloca como verdade sem contestações e suspeitas. Suas informações, no entanto, formam “um sistema de razão que rege [...] a maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre os quais se deve agir” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.112).

⁴⁶ Instrumento organizado pelo Inep contendo dados relativos às IES de todo o país e apresentado na forma de resumos técnicos disponíveis para consulta pública no endereço: <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

⁴⁷ Os dados do resumo técnico do Censo da Educação Superior podem ser acessados no site: <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

Apesar do crescimento incontestável nas matrículas, a democratização e a ampliação do acesso seguem na agenda das políticas públicas para a educação. Como exemplo, o Plano Nacional de Educação — PNE (2014-2024) propõe a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% até 2020 (BRASIL, 2014a). Na apresentação de seus dados, o Inep (BRASIL, 2014b) aponta a taxa bruta de 28,7% em 2012, o que denuncia o caráter, no mínimo, desafiador da Meta 12⁴⁸, constante no texto aprovado pela Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024).

Em 2012, foram registrados 362.732 professores atuantes, sendo 45,2% do sexo feminino e 54,8% do sexo masculino. Do total de professores, 41,4% estão em instituições públicas e 58,6%, nas IES privadas. Quanto à escolaridade, 31,7% são doutores, 38,9 % são mestres e 29,3% têm especialização. Os dados destacam a elevação progressiva da titulação dos professores, sendo a titulação mais expressiva na categoria pública o doutorado (aproximadamente 51%) e, na categoria privada, o mestrado (em torno de 45%). Em termos de regime de trabalho, a categoria pública alcança o correspondente a 80% de contratos em período integral; na categoria privada, há predominantemente horistas (cerca de 40%), apesar do aumento da participação percentual dos regimes integral e parcial (BRASIL, 2014b).

O Censo aponta em seu Resumo Técnico (BRASIL, 2014b) que o “típico” professor vinculado às IES públicas é do sexo masculino, tem 45 anos de idade e título de doutor e atua em regime de trabalho em tempo integral. Nas IES privadas, diferentemente, o “típico” professor é mais jovem, com 43 anos, possui título de mestre e atua como horista. Assim como nas públicas, predominam professores do sexo masculino nas IES privadas.

Os dados acima indicam uma realidade em que se vê a expansão das IES na última década, resultado de políticas públicas de estímulo à criação de instituições. Em relação a esse nível de ensino, vê-se a presença da iniciativa privada, que chega a 85% das IES, a concentração de cursos nas mesmas áreas de conhecimento, a criação recente de muitas das IES, a predominância do ensino noturno, a necessidade de se seguir investindo na ampliação do

⁴⁸ A Meta 12 define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e a da taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, assegurada expansão de, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público até o ano de 2020.

acesso e a ainda insuficiente formação acadêmica dos quadros docentes. Essas informações possibilitam pensar que a educação superior no país pode apresentar fragilidades quanto à produção do conhecimento pela pesquisa ou que a formação dos quadros profissionais — foco de atuação das IES — acaba ocorrendo de modo a promover a concentração em determinadas áreas profissionais e a escassez em outras.

Considerando o fato de que a grande maioria das IES é privada⁴⁹, cabe pensar sobre as implicações das relações destas IES com o mercado, com a concorrência, com as estratégias de que lançam mão para a sustentabilidade institucional. Esse quadro, ao mesmo tempo em que indica uma ampliação para a atuação das IES — já que a expansão de IES segue ocorrendo, e ainda temos uma demanda reprimida de acesso à educação superior no país —, traz pressões e inseguranças, além de imprimir um caráter mercadológico que impacta na docência. Por outro lado, pode também constituir condição de possibilidade para a construção de alternativas de gestão e de atuação na educação superior que, sem desconsiderar a inerente vinculação com o mercado de trabalho dada pela natureza dos processos de profissionalização com os quais está implicada, não se rendem simples e diretamente aos ditames da lógica mercantil.

Em relação à educação superior, o conhecimento estatístico na forma de relatórios compostos por dados, gráficos e tabelas não apenas “descreve” ou “caracteriza” a educação nesse nível de ensino no país, mas também estabelece comparações entre esses dados e informações e os dados pertencentes a outros países, a sociedades econômica e tecnologicamente consideradas mais desenvolvidas. Esse conhecimento contribui para sustentar a necessidade não somente de políticas de democratização de acesso e permanência, como também de qualificação da educação superior no país como forma de ascender (enquanto sociedade e nação) a níveis mais altos de desenvolvimento na esfera mundial.

A expansão da educação superior demonstrada pelos dados acima traz a necessidade de pensar a docência nesse nível de ensino, inclusive

⁴⁹ Assinalo o entendimento de que as instituições de natureza pública também são afetadas e respondem à lógica de mercado e empresariamento da educação superior; fazem-no mobilizando outras ferramentas e estratégias, mas não estão isentas das implicações dessa lógica.

implicando a formação de quadros de professores para atender novos alunos e cursos. Implica também considerar que, além de termos um maior número de alunos na educação superior, estes trazem consigo diferentes históricos econômicos e socioculturais, muitos deles caracterizados pelo distanciamento em relação à cultura da academia⁵⁰.

Desse modo, inserida num contexto que não se encontra desenhado, definido, posto, mas sim em movimento, em constituição, a educação superior não apenas se faz e se refaz. Ela vê ampliada sua visibilidade, se questiona e é questionada em relação ao seu papel, sua função social enquanto instituição educativa e exigida em termos da qualificação das formações que possibilita. É importante retomar a compreensão de que, sendo a educação superior o território da docência aqui problematizada, seus contornos trazem implicações sobre essa docência. Esta se vê afetada por aspectos relacionados às políticas de expansão e privatização da educação superior, pela visibilidade que trazem o conhecimento estatístico e os mecanismos de regulação e controle por eles justificados e, ainda, pelas redefinições sobre qual seria seu papel na materialização de um projeto de sociedade que parece ganhar forma a cada dia.

O início dos anos 2000 parece indicar um movimento de grande abrangência no sentido do questionamento das instituições sociais — entre elas, as educacionais — na direção do estabelecimento ou da reconfiguração de novos rumos para essas instituições, que passariam a inserir-se nos projetos de construção de novos tempos, de uma nova sociedade (que, a bem

⁵⁰ Ao tratar da cultura da academia, refiro-me à existência de um conjunto cultural que compreende relações de poder, linguagem, símbolos, hierarquias e burocracias e um modo particular de conceber, valorizar e produzir conhecimento. Aproximo-me da compreensão de Bourdieu (2013, p.32) quando apresenta a noção de campo universitário como um lugar de luta “para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir — funcionando como capital — os benefícios específicos assegurados pelo campo”. Dessa maneira, o campo compreende uma produção cultural à qual é preciso filiar-se, da qual é necessário aproximar-se como modo de a ela pertencer. O autor assinala, ainda, a presença de uma forma de linguagem e erudição que faz acreditar que o pertencimento a esse campo, ou a essa cultura, dá “acesso a um nível superior de conhecimento e de realidade” (p. 35). Há nas academias a compreensão de que ali existe uma forma institucionalizada de capital cultural a ser mantida — de maneira a assegurar a permanência dos que ali estão — e transmitida — de modo a possibilitar o pertencimento daqueles que serão iniciados. Para Bourdieu, não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras; os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social é que fazem dela a cultura legítima. Nessa perspectiva, a questão da cultura aparece como indissociável dos efeitos do que ele caracteriza como dominação simbólica.

da verdade, não se mostra, ao menos não ainda, assim tão nova).

Em texto publicado a partir das falas e debates ocorridos no II Simpósio Internacional de Educação Superior, realizado em junho de 2001, coordenado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e articulado às preocupações e estudos da Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES), García (2002) chamava atenção para o que denominou de funções que deve cumprir, nos tempos atuais, a universidade enquanto instituição educativa. No texto, García toma como referência os escritos de Alvin Toffler na obra *A Terceira Onda* (1980) para afirmar que, num primeiro movimento, as universidades foram o que denomina de universidades de elite — instituições para minorias, para “escolhidos” que tinham consigo as capacidades necessárias à criação da ciência e ao exercício da liderança intelectual da sociedade. Nesse tempo, a função da educação superior concentrava-se na produção e difusão da ciência, na formação das elites intelectuais e diretivas da sociedade e na orientação sobre os modos de aplicação, de usabilidade da ciência produzida.

Em decorrência, principalmente, do crescimento e do desenvolvimento econômico, ganha destaque, segundo o autor, a necessidade de maior qualificação para o trabalho, de um investimento num capital humano capaz de produzir mais, melhor, de modo mais efetivo; junto a isso, emerge a necessidade de que essa capacidade, esse capital, atingisse o máximo possível de pessoas. Isso cria condições de possibilidade para que a educação superior encontre nos posicionamentos da política educacional oficial o exercício social de uma função de democratização dos bens culturais e se torne uma instituição voltada às massas, que precisam ser potencializadas para contribuir na construção de um ideal de igualdade social.

Sem imaginar que essas funções, fortemente marcadas pelos interesses do mercado e da economia neoliberal, tenham sido suplantadas e, pelo contrário, entendendo que elas se mantêm nas discussões e preocupações do presente sobre a qualidade da educação⁵¹, a ênfase da função da educação superior, nas palavras de García (2002, p. 46), está em “como alcançar uma

⁵¹ Destaco que a expressão *qualidade da educação* precisa ser descrita, adjetivada. É certo que, ao falarmos da qualidade educativa, não estamos nos referindo a um construto universal sobre a questão. Voltarei a isso mais adiante.

educação superior de qualidade para o maior número de cidadãos possível”. O terceiro movimento é este que nos coloca diante de uma revolução tecnológica, do mundo do trabalho, da comunicação, das relações, dos estilos de vida, enfim, de uma série de mudanças e reestruturações que põem em movimento novas necessidades e novas possibilidades diante de novos problemas ou, na linguagem do mercado, novas demandas. É em meio a esse terceiro movimento que encontramos a educação superior como responsável pela ampliação na qualidade da formação para dar conta de um mundo que mudou e segue mudando. É impossível um olhar sobre a constituição da docência nesse nível de ensino que desconsidere esses movimentos.

Já não se trata apenas de mundialmente discutir democratização do acesso à educação superior. A agenda das discussões na área incorpora um debate sobre o que é qualidade em termos de formação universitária. No Brasil, os dados do Censo já apresentados dão mostras de que há pendências quanto à democratização da educação superior, por um lado, e a pressão mundial de uma sociedade que muda, que se movimenta cada vez mais rápido para que nos insiramos nas discussões sobre a qualidade da educação, que vem acompanhada da globalização, da lógica do mercado, da tecnologia e da inovação, nas lentes dos organismos mundiais financiadores.

Se a ampliação da qualidade da educação superior e a inovação figuram nas agendas da sociedade, penso ser importante apontar que não há consensos quando a questão é a da identificação do que seja a qualidade dessa educação ou mesmo em relação ao que se considere inovação. Penso ser oportuno tensionar essas noções que, no olhar das políticas de educação, das demandas da sociedade em relação à educação superior, das expectativas do mercado e, inclusive, nas construções teóricas e reflexões da área da educação, são abordadas de modo aproximado e, em muitos casos, vistas como interdependentes.

Em um primeiro momento, falar em educação de qualidade parece não exigir complementos, como se *qualidade* pudesse comportar toda e qualquer intenção ou significação possível, como se o termo *qualidade* fosse um construto universal. Contudo, a atribuição da locução adjetiva “de qualidade” a algo ou alguém no sentido da explicitação de seu valor pressupõe “um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis”

(CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p.110).

Na busca de algumas aproximações, trago elementos que foram alvos de discussão em seminários e encontros de pesquisadores da RIES — a exemplo do Seminário já citado — e que circularam, especialmente no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, em documentos de organismos internacionais — a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como é o caso do Relatório Delors⁵². Aponto para o fato de que esses posicionamentos internacionais sobre a qualidade da educação, inclusive da educação superior, têm impactado na área, que demonstra sinais de que aos poucos vai aceitando e se adaptando — não sem resistências — à lógica das avaliações externas e da ótica produtivista que as acompanha. O mesmo pode ser pensado em relação à docência, uma vez que ela não se constitui no vazio, e sim em meio a lutas, tensões, conflitos, acomodações, arranjos de um território “ocupado”⁵³.

Aponto duas diferentes posições no que seja considerado como qualidade da educação. Com base nos debates dos pesquisadores sobre a educação superior, é possível ter as IES como instituições de qualidade quando se propõem a custódia e promoção da cultura; quando se assumem como instituições culturais, o que inclui o interesse pelo conhecer e um modo peculiar de pensar, normalmente oposto ao utilitarismo e enriquecido com o debate da análise crítica (GARCÍA, 2002).

Um segundo ponto está associado à ideia de que a qualidade na educação superior se vincula a desenvolver, saber e difundir o conhecimento, visto que a universidade é uma instituição obrigada à investigação, à pesquisa, devendo ser também sensível “aos problemas da sociedade para produzir o conhecimento que necessita com a finalidade de progredir a maiores níveis de qualidade de vida para todos” (GARCÍA, 2002, p. 48). A formação profissional de alunos e o desenvolvimento profissional dos professores são também considerados quando o que tomamos como referência é essa noção de qualidade educativa. Desse modo, a universidade é vista como uma instituição

⁵² Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado em 1996 pelo francês Jacques Delors, onde estão sintetizados os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco — acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁵³ Emprego o termo no sentido de habitado por aqueles que dele se apossaram, tomado a partir de disputas e jogos de poder.

formativa em que a formação que promove precisa dar respostas às necessidades sociais e profissionais da sociedade, oferecendo “não os saberes de sempre, mas os saberes que respondem a perguntas” (GARCÍA, 2002, p. 48).

A qualidade educativa de uma IES, sob o ponto de vista dos organismos internacionais que se ocupam da educação (especialmente aqueles que tratam de políticas e do financiamento da educação) e sobre ela se posicionam (quer tenham como foco a própria educação institucionalizada, quer não), está relacionada à capacidade de a instituição contribuir com a equidade social. Considera-se que, na sociedade do conhecimento (como é adjetivada por muitos dos documentos advindos de organismos internacionais de natureza econômica, financeira, tecnológica, cultural, educativa ou política, a exemplo do Relatório Delors, já mencionado), “o conhecimento seja um bem distribuído e ao alcance de todos” (GARCÍA, 2002, p. 48). Como esse conhecimento é sempre maior e desencadeador de outros conhecimentos e o avanço científico e tecnológico alcança uma velocidade sem precedentes, as IES são concebidas como agências de educação permanente, e todos — alunos, egressos/profissionais e professores — se tornam aprendizes por toda a vida⁵⁴. Por fim, a qualidade educativa aparece articulada, nessa mesma direção, à ideia de que as IES precisam proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal e, para tal, devem ter consigo a função de descobrir e desenvolver as capacidades individuais, o que se aproxima da noção de formação do agente, daquele capaz de agir, aquele que — na perspectiva da escolástica —, por seu livre arbítrio, faz ou pratica uma ação (HOUAISS, 2009).

Em meio aos discursos dos organismos internacionais sobre a educação superior, discursos estes que, no caso específico do Relatório, mobilizaram pesquisadores da área para pensar os rumos da educação superior naquele

⁵⁴ Noguera-Ramírez (2011) refere a presença, em documentos de circulação mundial (tal como o Relatório Delors/Unesco), de um movimento com ênfase na educação orientada pela e para a aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem entendida como sendo para a vida toda, na sua duração e na sua diversidade, e operada no contexto de uma sociedade educadora, uma sociedade que educa de muitas formas e em todos os lugares. A aprendizagem para a vida toda traz consigo a ideia da incompletude do indivíduo e também do grande movimento de produção de mais conhecimento (e, junto com ele, tecnologias e técnicas) gerado pela sociedade do conhecimento. Desse modo, estamos todos — se não adotamos a postura de aprendizes permanentes — desatualizados, obsoletos, inadequados para lidar com o mundo do presente.

começo de século (cujas preocupações e investigações continuam atuais, necessárias e inconclusas), é possível perceber aproximação do texto da LDB 9394/96 no que concerne às funções da educação superior, o que indicaria, por conseguinte, a noção de qualidade pretendida. Logo no Art.3º, no título que trata dos princípios e fins da educação nacional, a Lei afirma (BRASIL, 1996) que a educação deve *garantir padrão de qualidade*, sem, contudo, definir claramente o que seria o padrão de qualidade — remetendo mais uma vez à compreensão de um sentido universal para o que seja qualidade educativa.

Ao abordar diretamente a educação superior, a Lei indica (Art. 43º) o entendimento do que seja qualidade ao caracterizar os compromissos desse nível escolar, conforme visto anteriormente. Mesmo com a indicação dos compromissos da educação superior e de suas finalidades, a Lei não explicita o que deve ser tomado como qualidade de educação no país. Isso pressupõe que a noção de qualidade esteja dada e que em relação a ela não sejam necessários questionamentos ou problematizações, nem que a noção do que seja qualidade em educação vem estabelecida pelos recortes, pela seleção dos dados, pela ficção das informações estatísticas que compõem relatórios e dão orientação a políticas que tratam de conduzir — IES, agências de fomento e financiamento, professores, alunos e a sociedade em si — à qualidade.

Nova aproximação ao que parece apontar para uma posição oficial em termos do que seja a qualidade na educação superior pode ser vista no instrumento que direciona a avaliação externa das IES pelo poder público. A avaliação de uma instituição pelo Ministério da Educação é dimensionada por fatores que, uma vez postos como tal para a avaliação, podem ser entendidos como indicadores de qualidade. Esses fatores são organizados em dimensões que compreendem aspectos como: o projeto pedagógico e sua adequação às demandas sociais, culturais, tecnológicas e de mercado; as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; a responsabilidade social da IES; suas políticas de pessoal, incluindo a formação continuada e os planos de carreira; corpo docente (acentuadamente, titulação e produtividade); gestão e atendimento às políticas oficiais; infraestrutura (condições materiais para a oferta de suas atividades fim); planejamento e avaliação (com ênfase na eficácia dos processos de autoavaliação); políticas de atendimento aos discentes (a exemplo da coerência com as políticas afirmativas oficiais e

acompanhamento de egressos); sustentabilidade financeira da IES, incluída sua capacidade de investimentos (BRASIL, 2010).

Vemos no instrumento em foco a presença de indicadores de qualidade que referem uma posição oficial do Estado sobre o que seja qualidade educativa. A partir do que a LDB estabelece como finalidades e do que se coloca como critérios de avaliação no instrumento, a educação superior no país vai construindo referenciais de qualidade que se pautam também pelas discussões (e demandas) do mundo produtivo e pelos movimentos globais, que não apenas lhe conferem maior visibilidade, mas também trazem fios nem sempre explícitos e claros que tramam o tecido que constitui a educação e a docência nesse nível de ensino.

Dados quantitativos, relatórios, normatizações e instrumentos avaliativos auxiliam na configuração do que seja ou deva ser a educação; dão conta de uma verdade expressa quer pelo que se apresenta como desenho do presente, quer pelo projeto do que deverá ser o futuro. Desde o ano de 2001, planos decenais de educação são elaborados no Brasil como forma de construção de uma educação nacional cujos objetivos e metas possam ser avaliados, mensurados e acompanhados. Isso faz com que a educação brasileira se veja refletida (oficialmente) em termos de projeto e prospecção futura nos documentos dos Planos Nacionais de Educação (PNE). O olhar sobre esses planos nos faz supor que há continuidade e aprofundamento em termos das políticas de educação, levando-nos a compreender que os discursos anunciados no final da década de 1990, com fortes vinculações com o neoliberalismo, a globalização econômica, o desenvolvimento tecnológico e o acento da lógica de mercado, empresarial, se mantêm e se ampliam, tendo como eixos condutores as políticas de avaliação da graduação, de financiamento e de expansão e a de pesquisa e pós-graduação.

No documento que apresenta as metas e o plano para a educação nacional nos próximos dez anos, o PNE 2014-2024, há indícios do “aprofundamento do privatismo e da certificação em larga escala como eixos condutores da política de educação brasileira, especialmente a educação superior” (LIMA, 2015, p.34). O que, sob meu olhar, vem se caracterizando como um movimento de empresariamento da educação superior se apresenta, entre outros documentos, no referido PNE na forma de metas e estímulos

constantes à expansão da oferta educacional pelas parcerias público-privadas, envolvendo não só o financiamento e as bolsas com recursos públicos para alunos de graduação de IES privadas, como também o investimento de recursos públicos, especialmente na forma de capital humano, no desenvolvimento de conhecimento e tecnologia voltados à iniciativa privada.

É possível pensar a constituição da docência sem considerar, junto com isso, os discursos que propagam verdades sobre sua função, sua qualidade, suas políticas ou sua (in)competência? Movimentos e novas tramas tecidas por diferentes organizações no sentido da constituição do tempo presente impactam nas IES e na docência. São configurações econômicas, acadêmicas, políticas e culturais que trazem à docência movimentos capazes de provocar rearranjos, reconfigurações, redefinições.

Se o consenso em torno de uma visão que aproxima a noção de qualidade educativa da lógica das empresas — produtividade e eficiência orientadas às demandas de um mercado voraz e direcionado ao atendimento dos desejos do consumidor — se apresenta de modo disseminado em políticas e documentos oficiais, também é verdade — ainda que de maneira pontual e restrita — que esforços têm sido feitos na direção de estudos que tomem saberes de professores e estudantes “que se arriscam a protagonizar transgressões epistemológicas na construção de inovações” (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p.114). Essas inovações “referem-se às rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, baseadas na memória e na repetição” (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p.114), e é assim, pela transgressão e pela problematização dos consensos constituídos acerca do que seja qualidade educativa, que vão sendo construídos outros referenciais de qualidade para a educação superior.

Autores como Cunha, Fernandes e Pinto (2008), Morosini (2006) e Cunha (2005) assumem outros indicadores para a qualidade educativa no âmbito da educação superior. Tais posicionamentos não negam nem pretendem anular o que se tem apontado como qualidade educativa em termos oficiais e se colocado na direção de uma pretensa universalização da noção. Têm, no entanto, a intenção de indicar uma concepção de qualidade além daquela posta como oficial ou universal; qualidade que, nesse contexto, “se identifica com uma proposta de mudança paradigmática, alicerçada,

principalmente, em concepções pedagógicas que assumem o pressuposto da participação, do protagonismo e da cultura” (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p.118). Essas concepções envolvem, segundo as autoras: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (de inspiração positivista), a gestão participativa, a reconfiguração de saberes, a reorganização da relação teoria/prática e a perspectiva orgânica no processo, a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o protagonismo.

A educação superior está submetida ao controle, à regulação e à discussão de referenciais de qualidade. A sociedade como um todo, e não apenas aqueles que estão envolvidos diretamente com as práticas de educação superior, ocupa-se em requerer qualidade dessa educação e em apontar a direção que conduziria à qualidade exigida. Na lógica mercantil, a qualidade estaria vinculada à oferta de um serviço capaz de atender a demandas e necessidades que a sociedade/mercado aponte. Vistas como agências, às IES caberia assumirem-se como “estabelecimento que, mediante retribuição, se destina a prestar serviços, como intermediário, em negócios alheios” (HOUAISS, 2009, p.67). Na perspectiva orientada por concepções pedagógicas que circundam eixos pautados por participação, protagonismo e cultura, a qualidade está não no rompimento ou negação das implicações conservadoras e mercantis, mas na construção de práticas que se dão nas rotas de fuga sempre existentes na complexidade do fenômeno educativo.

Numa perspectiva ou noutra, a noção de inovação apresenta-se, e, no mais das vezes, as duas noções (qualidade educativa e inovação) são tratadas de modo interdependente, como se cada uma delas, para existir e ser reconhecida como tal, dependesse da outra. Assim como ocorre com a qualidade educativa, não há consensos em torno da inovação em educação.

Na esteira das críticas e reflexões que se colocam à noção de inovação, é importante trazer à tona o que afirma Beraza (2008, p.200), ou seja, “que nem toda mudança acarreta a melhora da coisa que se modifica. Porém, parece óbvio que, em sentido comum, se alguém modifica algo o faz para melhorar”⁵⁵.

⁵⁵ Tradução livre de: “no todo cambio conlleva mejora de la cosa que se cambia. Pero parece obvio que, por sentido común, si uno cambia algo lo hace para mejorar”.

A noção de inovação recebe duras críticas por parte de teóricos da educação, que frequentemente a associam a orientações tecnicistas e utilitaristas de ensino e de aprendizagem, cujos pressupostos estão alicerçados em mudanças que objetivam o aperfeiçoamento de uma estrutura tal qual ela é (LUCARELLI, 2007). Essas mudanças são muitas vezes apontadas como aquelas que perspectivam a inclusão de novos procedimentos, com aspectos modernizantes, mas que não representam, necessariamente, superação de processos pedagógicos tradicionais.

Considerando uma perspectiva essencialmente aplicável e instrumentalizadora de inovação, parte-se da identificação de dificuldades no trato com o processo educativo, preponderantemente questões de natureza metodológica, das estratégias e recursos de ensino, percebidas pelo docente e pela IES como aquelas em relação às quais é preciso inovar. As ações geradas a partir daí correm o risco de constituírem formas incipientes de inovação, como diz Lucarelli (2007). Não é preciso muito para perceber as estreitas relações entre o movimento pró-inovação e a constituição de uma docência que, correspondendo a ele, seria uma docência de qualidade porque inovadora. A inovação estaria vinculada à produção de soluções (muitas vezes superficiais e pouco duradouras, mas imediatas) às necessidades produtivas. Inovar seria, então, a resolução rápida, criativa, pontual, preferencialmente de baixo custo, capaz de atender a uma demanda imediata.

O reconhecimento da existência e da operação de tendências bastante comuns nas indicações teórico-metodológicas destes tempos em que impera a lógica neoliberal na educação não impede outras perspectivas de inovação. A inovação em educação que serve de orientação às posições de muitos dos estudos e publicações de pesquisadores da educação superior está fundada numa perspectiva caracterizada, em consonância com as indicações de Lucarelli (2007), pela ruptura com o estilo didático habitual e pelo protagonismo na gestão e desenvolvimento da prática pedagógica por parte, principalmente, dos professores. Nas palavras de Zanchet e Cunha (2007), toma-se o conceito de inovação da perspectiva da *ruptura paradigmática*. É necessário considerar que, apesar dos esforços de muitos professores e pesquisadores, as práticas orientadas pela inovação nessa perspectiva não constituem efetivamente

rupturas. É possível que sigam operando na mesma lógica, na mesma grade de inteligibilidade.

Em alternativa às perspectivas mercadológicas e orientadas pela ideia de inovação no sentido empresarial e técnico-instrumental, os estudos da Pedagogia Universitária exploram a inovação a partir da perspectiva da docência e trazem a inovação na educação compreendida em seu caráter “histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade” (MOROSINI, 2006, p.445). Consideram como parte dessa inovação a “construção de pedagogias que atendam aos princípios epistemológicos e éticos de cada campo científico e profissional na reconstrução pedagógica do conhecimento na universidade” (MOROSINI, 2006, p.445) e reconhecem o caráter polissêmico do termo *inovação*. Apesar dessa polissemia, e não em detrimento dela, a Pedagogia Universitária investe esforços no sentido da exploração e conceituação do que seja inovação em educação e na direção de apontar aspectos implicados na docência, nas práticas docentes que possam manifestar essa inovação.

Tal noção de inovação tem, em grande parte, ancoragem em Lucarelli (2003 *apud* MOROSINI, 2006), para quem assumir a inovação como orientadora da prática educativa não significa render-se ao novo porque novo ou diferente. Muito mais do que isso, implica assumir sua dimensão histórica, romper com práticas tecnicistas de ensino que enfraquecem e colocam em risco a reflexão crítica no trabalho educativo. Na tentativa de conceituar inovação a partir da ótica da educação, no âmbito da didática, e assumindo uma perspectiva filiada às teorias críticas de educação, Lucarelli (*apud* MOROSINI, 2006, p.358) diz:

Em uma perspectiva didática fundamentada, a inovação é aquela prática protagônica de ensino ou de planejamento do ensino, em que a partir da busca da solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura nas práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações e a situação didática. Nota: A inovação como ruptura, implica a interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo; em consequência se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar esta nova prática com as já existentes através de mecanismos de oposição, diferenciação e articulação⁵⁶.

⁵⁶ Tradução livre de: “En una perspectiva didáctica fundamentada, la innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o **varios**

As estreitas relações entre a educação superior e o mundo do trabalho e, conseqüentemente, entre inovação e competitividade fazem pensar a abordagem da inovação com destaque ao contexto da inovação sob o prisma do capitalismo do conhecimento (FONTENELLE, 2012). De modo muito simplificado, o capitalismo do conhecimento expressa o movimento cada vez maior e mais acelerado que tem transformado o conhecimento em um negócio, sujeito, portanto, às leis de mercado. Fontenelle (2012) reflete sobre a inovação de forma crítica e analisa as organizações educacionais e o próprio mercado a partir do fenômeno da neofilia, ou seja, do culto ao novo. Trata-se da obsessão pelo novo revelada por meio de palavras de ordem: mudança, criatividade, empreendedorismo e, claro, inovação.

A crescente simetria entre o mundo acadêmico e o mundo do mercado faz com que as duas instituições compartilhem inquietações semelhantes e também pressões sociais similares relacionadas à necessidade de inovar. Urge, então, que se identifique a perspectiva de inovação presente nessa lógica. Fontenelle (2012) afirma que esta, com muita frequência, é a da inovação voltada ao atendimento de demandas de mercado, à produção de conhecimentos acelerada, rápida, capaz de atender a exigências de uma natureza prática do saber (2012).

Ao que parece, em termos de inovação pedagógica, tratou-se de identificar uma pedagogia que, sofrendo as influências de um processo que “faz valer o mercado como eixo das definições políticas”, na educação superior, “vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos, como primeiro compromisso educativo” (ZANCHET; CUNHA, 2007. p.179)

O que se tem, em contraposição a essa visão tecnocrática da inovação, é o que Lucarelli (2007, p.80) define como sendo “caracterizada por duas notas essenciais: a *ruptura* com o estilo didático habitual e o *protagonismo* que identifica os processos da gestação e desenvolvimento da prática nova”. Mais uma vez, importa afirmar que, nessa ótica, uma prática pedagógica inovadora

componentes didáticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones e la situación didáctica. Nota: La innovación como ruptura, implica la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; en consecuencia se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación”.

(que ocorre por meio do exercício da docência) precisa ser entendida dentro do contexto em que se encontra e a partir dos sujeitos com ela envolvidos (professores e alunos). Outra vez cabe observar a presença da ideia de ruptura e problematizar suas condições efetivas de materialização.

Entender a inovação dentro do contexto da educação superior enquanto ruptura paradigmática, como o fazem os autores aqui tratados, impõe a reconfiguração de saberes e a necessidade de transformar o perturbador sentimento de inquietação diante desse quadro em ação. “Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma” (ZANCHET; CUNHA, 2007, p.182).

As recentes políticas educacionais que estabeleceram os sistemas de avaliação externa acabaram por constituir-se, na prática, como fatores de retração da inovação, segundo Zanchet e Cunha (2007), uma vez que se constituíram em elementos legitimadores de padrões universais capazes de estabelecer comparações e ranqueamentos, atuando no sentido da extinção das formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

Qualidade educativa e inovação movimentam-se no ambiente discursivo da educação superior, um ambiente de muitas recorrências que orientam à universalização. Indicadores mostram-se tramados numa espécie de tecido cujos fios constituem uma lógica muito assemelhada à lógica empresarial, utilitarista e de mercado que tem acompanhado posicionamentos neoliberais sobre a educação. Se o olhar sobre a questão da qualidade e da inovação em educação aponta recorrências, também indica manifestações vindas de posicionamentos que se consideram distintos, fazendo-nos lembrar que não há uma fixação categórica do sentido de um conceito. Há movimento, um movimento que se dá no tempo e no espaço, tensionado por relações de poder.

Ao finalizar o capítulo, sem com isso colocar nas questões aqui tratadas um ponto final, reitero a consideração de que a educação superior é um território sobre e a partir do qual são inventadas verdades que impactam na docência. Destaquei a legitimação de verdades pelos saberes estatísticos e sua circulação em espaços autorizados (a exemplo da pesquisa, das publicações e dos eventos acadêmicos). Mobilizei discussões sobre as noções

de qualidade educativa e inovação, enfatizando as aproximações e a relação de interdependência que o presente traz a elas. Com isso, penso ter alcançado o necessário destaque ao cenário da educação superior e ao indiscutível acento e ampliada visibilidade que vem recebendo em nosso tempo. Se a docência não se dá sem articulação com seu tempo e seu espaço, se os discursos sobre ela são deste mundo, deste tempo, também há que se considerar onde, em que território, ela acontece.

CAPÍTULO III — DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DA POSSIBILIDADE DE SUA DIFERENCIAÇÃO E ESPECIFICIDADE

Há, desde os anos 1980, um movimento crescente no país que parte do pressuposto de que a docência na educação superior se constitui de modo diferenciado e apresenta especificidades em relação à docência que não seja na educação superior. Por outro lado, há quem pergunte se existe alguma diferença entre essa docência e outras formas de docência. Não seriam somente formas de docência que (independentemente do nível escolar em que estejam) se constituem como singulares em relação aos tempos e espaços nos quais se encontram, e não entre si? A existência de especificidades para a docência na educação superior justificaria a produção de um conhecimento próprio a essa docência, e não a outras? Ou seria a invenção de verdades, sustentadas em uma estrutura institucional, apoiadas na cientificidade de um conhecimento que como tal faz circular verdades autorizadas e legítimas, o que cria a especificidade de que se fala?

Investigar a constituição da docência na educação superior imprime a necessidade de que se reconheça — além dos contornos apresentados no Capítulo II — a produção de conhecimentos outros também inventores de uma realidade, produtores de certa distinção capaz de fazer compreender a docência na educação superior como não sendo a mesma que a docência de outros níveis de educação. Neste capítulo, apresento a concepção de docência que assumo nesta Tese e a constituição de um conhecimento que, iniciado nos anos de 1980, de modo mais acentuado a partir dos anos 1990, apresenta a si próprio como “produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, 2006a, p.351) — a *Pedagogia Universitária*⁵⁷. Acompanha o capítulo uma visão histórica que busca mostrar as relações da docência com seu contexto e a constituição de docências singulares aos contextos da educação superior.

⁵⁷ Utilizo o termo grafado com iniciais maiúsculas para referir-me ao campo dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, do mesmo modo que o fazem os estudiosos a ele vinculados na defesa de sua especificidade como campo de conhecimento. Entendo que, com o emprego do termo assim grafado, buscam o reforço de um *status* de ciência, reforçam sua posição de defesa das especificidades que o conhecimento possua. Penso que essa posição é relevante para a construção de meus argumentos, daí preservar a grafia com iniciais maiúsculas.

3.1 DOCÊNCIA, COMPLEXIDADE, SINGULARIDADE E ESPECIFICIDADE

Se a docência não se dá no vazio, se ela acontece a partir de uma configuração de elementos que passam a constituir um território, se sua existência está atrelada a jogos de verdade e relações de poder, então, seu exercício mobiliza conhecimentos de certo tipo, conhecimentos que são desta ação - a docência -, e não de qualquer ação, um tipo de conhecimento especializado. Dizer da docência implica dizer, também, do sujeito da ação, daquele que a exerce, o professor.

Dito isso, e antes de abordar a docência em si, entendo ser necessário construir aproximações do que compreendo pelo termo *professor*⁵⁸. Reconheço como sinônimos os termos *professor* e *docente*. Apesar disso, optei pelo uso de “professor” e aponto como razões (1) o fato de ser um termo de uso corrente para caracterizar a ação daquele que exerce a docência na escola (em seus diferentes níveis de ensino) e fora dela; (2) por ser *professor* um termo anterior a *docente*, já que *docente* e *docência* são termos “de tardia incorporação” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p.60), enquanto *professor* parece preservar maior aproximação entre a história da educação — com seus fortes vínculos com a religião — e a tradição da educação escolar. Outra razão é que (3) o emprego de *professor* predomina nos textos que escrevem sobre a escola, a docência e aquele que ensina e, por fim, (4) por entender que o termo *professor* representa uma categoria profissional de modo mais frequente do que o termo *docente* na sociedade em geral. Reconheço também que o uso de *docente* permitiria tratar professores e professoras sem diferenciação ou valorização de um gênero (*professor*) em detrimento de outro (*professora*).

Minha escolha, guiada pelas razões apontadas, utiliza-se do sentido etimológico da palavra *professor*, originada do verbo latino *profitari*, que textualmente significa “declarar ante, proclamar” e, em latim clássico, “já tem a acepção de ‘mestre’, como o que ‘declama’, ‘ensina’” (CASTELLO; MÁRSICO,

⁵⁸ Apesar de reconhecer o emprego do termo *educador* na literatura da área da educação, da pedagogia e da formação de professores — de modo mais acentuado entre as produções da segunda metade da década de 1980 e a década de 1990 —, faço a opção de trabalhar com os termos *professor* e *docente* nesta Tese por considerá-los mais presentes na literatura contemporânea e estarem relacionados de modo mais específico à noção dos processos formais e escolares de ensino.

2007, p.64). O verbo também está na raiz da palavra *professio*, “que designava profissão, isto é, o ato de professar os votos religiosos ingressando ou comprometendo-se de modo definitivo com uma ordem ou congregação” (ROSSATO, 2006, p.396). As atividades do ensino, que durante muito tempo foram o centro das atividades do professor, tendo em vista ser o professor aquele que ensina (ensinava), foram sendo secularizadas, e *professor* passou a designar “aquele cuja profissão é dar aula ou aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa” (ROSSATO, 2006, p.396), o que se conserva até hoje. Portanto, farei uso do termo *professor* referindo-me àqueles, homens e mulheres, que exercem a docência como atividade profissional em situações formais de educação. Os casos em que o termo *docente* for empregado devem ser compreendidos como que para preservar fidelidade aos textos que me servem de referência ou às palavras dos autores que me auxiliam na tarefa de explorar a docência na educação superior. Em qualquer dos casos, *docente* deverá ser tomado como sinônimo de *professor*.

Feito esse esclarecimento, considero que seja o momento de iniciar a exploração da docência na educação superior, das condições de possibilidade de sua constituição e de suas diferenciações ou das possibilidades de sua especificidade. Na tentativa de trazer elementos que possam dar conta de um mínimo necessário para a compreensão do que assumo em relação ao termo *docência*, trago o olhar de Isaia (2006a) e Cunha (2010).

Nas palavras de Isaia (2006a, p. 374), a docência é tomada como ação que compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, “orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres [...] o que indica [...] não se esgotar na dimensão técnica”. Para Cunha (2010, p.20), a docência “se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos”, o que nos levaria ao reconhecimento de uma condição profissional para a atividade do professor que se dá como atividade complexa. Assim, a docência na educação superior constitui-se na interação de diferentes processos que sustentam “o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles” (ISAIA, 2006a, p. 374).

Um questionamento que pode acompanhar o leitor é aquele que indaga sobre a diferenciação entre a docência na educação superior e a docência desenvolvida em outras etapas, níveis e modalidades de educação. Para fins desta Tese e como forma de tornar mais explícito o recorte com o qual trabalho, a docência na educação superior é tomada como uma forma de docência específica. Tal posicionamento está apoiado, primeiramente, nos elementos históricos e contextuais dos discursos sobre a docência que a fazem uma prática deste mundo, deste tempo e, portanto, diferente de outras formas de docência de outros tempos, outros contextos. Apoia-se, igualmente, no reconhecimento da existência de elementos diferenciadores⁵⁹ da docência na educação superior em relação a outras docências. Ou seja, a docência na educação superior: (1) ocorre em uma instituição cuja ação educativa tem como pressuposto a profissionalização do indivíduo; (2) além da ação do ensino em si, opera sobre ela o imperativo da produção de conhecimento por meio de pesquisa acadêmica e socialização desse conhecimento; (3) o processo educativo com o qual se envolve mobiliza práticas de ensino orientadas ao adulto, cujas constituições cognitiva, social e afetiva, experiências e orientações ou objetivos são outros que não os do adolescente ou do infante.

Penso que um dos elementos que possibilitam olhar a docência na educação superior como uma ação complexa, singular, que possa ser considerada a partir de uma especificidade, é a existência de conhecimentos — e mais até do que isso, de mobilizações em torno de um estatuto acadêmico e científico — que a tomem como objeto e sobre ela produzam conhecimentos, o que nesta Tese configura como invenção de verdades que passam a constituir o objeto em si. No Brasil, são recentes as preocupações que têm acento nos contornos da educação superior ou que tomam a docência nesse nível de ensino como foco de investigação⁶⁰.

A universidade brasileira data da década de 1930 e levou tempo para estabelecer-se pelo país (o que inicialmente ocorreu de modo tímido e

⁵⁹ Apontar esses elementos como diferenciadores dessa forma de docência não desconsidera a possibilidade de que outros mais possam ser assim considerados.

⁶⁰ No texto “A Pedagogia Universitária como campo de conhecimento emergente da produção sobre universidade”, Bitencourt e Krahe (2012), em comunicação ocorrida da IX ANPED Sul, tratam de identificar e localizar as produções do que consideram campo do conhecimento que vem se constituindo nos programas de pós-graduação no Brasil — a Pedagogia Universitária.

litoralizado, concentrado nos centros populacionais e econômicos do país, sendo motivado também pelo caráter elitista da universidade de então). Os anos de 1960 (especialmente após a Reforma Universitária) são considerados por estudiosos da área, entre eles, Cunha (2010), como aqueles em que se iniciaram os movimentos de profissionalização da universidade e o desenvolvimento da formação profissional dos que nela atuam, o que se mostrou não apenas no Brasil, mas na América Latina de modo geral. Os acontecimentos sociais e políticos ocorridos na França nos anos 1960 e a perspectiva norte-americana de matriz paradigmática foram as maiores inspirações, seja da conformação da universidade brasileira daquele tempo, seja das investigações e produções científicas produzidas sobre a docência e sobre a universidade.

As configurações que se colocam à educação superior no presente, muitas delas abordadas nos capítulos anteriores, imprimem exigências à docência, “impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p.66). No país, boa parte dos estudos sobre essa docência é sustentada por uma discursividade comum que orbita em torno da definição do bom professor ou da boa docência, da defesa de uma formação específica para a docência (formação pedagógica), da constituição de saber específico, do que se considera como “boas” práticas, tanto docentes quanto de formação continuada. Essa proliferação discursiva sugere que possa estar havendo uma naturalização do que sejam docência, práticas pedagógicas, formação continuada e mesmo o papel social e formativo da educação superior.

Considerando, a partir do referencial teórico-metodológico que sustenta esta Tese, que a linguagem constitui verdades, o que é dito sobre a educação superior ou sobre a docência nesse nível de ensino constitui regimes de verdade que passam a ser regulados e normatizados na direção da definição daquilo que é a docência no contexto que nos cerca, nas tramas que a constituem. É necessário reconhecer que os regimes de verdade são datados e localizados, ou seja, existem em um tempo e em um espaço singulares.

Os discursos sobre a educação superior, a docência e o professor desse nível escolar ressaltam e defendem como verdade a especificidade dessa

modalidade de docência e, em decorrência, um perfil sobre o qual há relativo consenso acerca do que seja o professor. Esses discursos presentes no universo acadêmico, mobilizadores de uma linguagem científica da área da docência nesse nível de ensino, considerados por isso mesmo próprios e legítimos, constituem uma forma de saber permeada por relações de poder que se colocam como condição de possibilidade para a invenção de um “tipo” de docência — a exercida pelo professor da educação superior, considerando contextos políticos, sociais, profissionais, científicos, acadêmicos, profissionais, etc. em que ele está inserido, em seu tempo e espaço.

Isso cria condições de possibilidade para que se estabeleçam formas de regulação do exercício da docência e controle para que o seja segundo “a verdade”. Há, então, verdades produzidas por mecanismos de poder, a exemplo do mercado, que funcionam como reguladores e se colocam como capazes de constituir professores de certo tipo – inovadores, produtivos, empreendedores, com boa qualidade relacional, com conhecimento específico e pedagógico, potentes para descobrir e desenvolver as capacidades individuais, aprendizes permanentes, capazes do exercício de uma docência caracterizada pelo agenciamento, por operar, produzir ou desencadear efeitos.

A compreensão de que haja um conjunto de especificidades – professores que exercem sua profissão em uma área, espaço, lugar próprio, específico; uma docência que se dá pela execução de ações que lhe são próprias, tais como a profissionalização do aluno e a produção de conhecimentos por meio da pesquisa; uma instituição escolar com características organizacionais e funcionais próprias, uma estrutura hierárquica, relações de poder, relações com a sociedade e o mundo do trabalho específicas; um aluno adulto que, como tal, possui características cognitivas, relacionais, emocionais, de interesse e necessidades distintas de outros alunos não-adultos – faz crer aos estudiosos da Pedagogia Universitária que há um campo sobre o qual se podem construir conhecimentos específicos. São conhecimentos capazes de inventar, dar visibilidade, criar, produzir, constituir o próprio objeto que ali é positivado. Posso dizer que essa compreensão dá condições de trazer ao texto elementos que buscam contextualizar e historicizar a ideia de docência em nosso país.

3.1.1 Da ideia de docência na educação superior no Brasil

A docência dá-se em meio a processos educativos e tem como *locus* destacado a escola. Em perspectiva histórica, a docência foi sendo constituída em meio a movimentos cujas ênfases discursivas estiveram orientadas ao ensino e/ou à aprendizagem. Sem a pretensão de marcar uma data, mas buscando estabelecer uma referência de tempo, podemos considerar o período compreendido entre a segunda metade do século XX⁶¹ e o presente como um tempo em que a ênfase discursiva se encontra na aprendizagem. Uma discursividade cuja ênfase está na aprendizagem muda consideravelmente a ideia sobre a docência, sobre como deva se organizar e por onde se orientar. A proliferação discursiva em torno da linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013) manifesta-se (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) no crescimento e na expansão das psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da tecnologia instrucional e educacional (já nos anos 1960 e 1970), nas produções sobre aprendizagem ao longo da vida, no aprendiz permanente (anos 1990) e mesmo na educação por competências.

O acento na aprendizagem cria novas demandas educacionais, cujos impactos são diretos sobre a docência, uma vez que movimentam os referenciais de identificação do que seja essa ação. Identifica-se o esmaecimento do ensino, e os processos educativos escolares (neles incluídos os processos de formação profissional da educação superior) passam a ter como destaque a mediação da aprendizagem do aluno, o que sugere que a ênfase da ação docente esteja colocada na facilitação da aprendizagem, trazendo implicações ao exercício da docência.

As novas demandas e concepções sobre o que seja a docência movimentam controles institucionais e externos às IES. Esses controles são colocados em ação para assegurar que a docência ocorra conforme o que se espera dela, em acordo com o que se estabelece (interna e externamente) como “boa docência”⁶². Entram em jogo os discursos da qualidade educativa,

⁶¹ Noguera-Ramírez (2011) aponta os últimos anos do século XIX já como aqueles em que se inicia o deslocamento de ênfase do ensino para a aprendizagem.

⁶² A noção de boa docência é temporal e espacial. Vem acompanhada de mecanismos de regulação e controle e funciona como um referente em relação ao qual a docência em si deve ser.

da participação das IES na construção da sociedade tal qual deva ser no futuro, da formação profissional de qualidade e vinculada aos interesses do mercado e da produtividade científica e acadêmica dos professores. Nesse contexto, quanto mais visibilidade e espaço alcança a docência, mais é vigiada e controlada, mais passa a ser submetida ao padrão, ao esperado.

O tema da docência na educação superior na ótica da Pedagogia Universitária é bastante explorado por Cunha ao longo de sua vasta produção científica na área. Em texto recente (2013), a autora trabalha a temática direcionando o olhar ao mapeamento das tendências que influenciaram a docência no Brasil no período que se inicia na segunda metade do século XX.

A abordagem de Cunha parte da consideração da não-neutralidade, o que implica analisar as distintas noções de docência a partir de uma perspectiva que se distancie da dimensão meramente técnica que a constitui. Articulada a um olhar de base sociológica, a autora destaca a intencionalidade presente tanto na concepção quanto nas práticas de docência e de formação de professores⁶³ e expressa seu entendimento sobre a docência considerada enquanto prática social reprodutora e legitimadora do sistema que celebra certos valores, por vezes contraditórios. Traz para o texto também a forte presença do que denomina paradigma da ciência moderna como inspiração das ciências sociais em seu intento de legitimidade. Diz ela: “muitas vezes a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica” (CUNHA, 2013, p. 611).

Destaco a temática da constituição histórica da noção de docência na educação superior nesta Tese, uma vez que as práticas de docência pressupõem uma vontade de verdade sobre ela; supõem, inclusive, o investimento na constituição de um conhecimento específico, como tratarei adiante. Se há discursos sobre a docência, discursos pretensamente verdadeiros e indissociados de contextos sobre o que seja a docência na educação superior, então, há a expressão de uma racionalidade que deixa antever o ideal de docência, que atua como referência, quase uma idealização de docência, respondendo a um regime de verdade sobre ela.

⁶³ O olhar sobre a formação de professores é o fio condutor do texto, por meio do qual são indicadas noções de docência implicadas em contextos sociais e históricos.

O olhar construído por Cunha (2013) toma a segunda metade do século XX como ponto de partida por acreditar que a formação e a atuação dos professores passaram a constituir interesses e, portanto, condição de possibilidade para investigações a partir do momento em que se pretendeu estudar a eficácia do ensino. Essa mobilização em torno da docência veio, como a própria palavra *eficácia* denuncia, atrelada a perspectivas administrativas e mercadológicas que, “inspiradas na organização industrial e tendo como pressuposto as ideias de produtividade e controle, centraram-se na teoria da organização do trabalho e procuraram subsidiar as questões administrativas dos sistemas escolares” (SANT’ANNA, 1976 *apud* CUNHA, 2013, p. 612), constituindo-se em influência predominante nas concepções e práticas pedagógicas e de docência no Brasil até o início da década de 1980.

Essa perspectiva administrativa/organizacional e profundamente técnica de conceber a docência trouxe como pressuposto o treinamento para a docência visando ao alcance da máxima produtividade. Esta é compreendida como a promoção, pelo ensino, da compreensão das informações transmitidas pelo professor ou do alcance do máximo de mudanças consideradas (pelo professor e *a priori*) desejáveis em relação ao aluno. Em termos da formação de professores, era o tempo do investimento no treinamento, nas técnicas de ensino, na instrução do professor pautada por concepções de natureza comportamentalista. O referencial teórico-metodológico que dava sustentação à docência era preponderantemente norte-americano, “confirmando a forte influência cultural e acadêmica desses estudiosos no Brasil” (CUNHA, 2013, p.614).

Cunha (2013) aponta que, a partir da segunda metade dos anos de 1970, ganham espaço no Brasil concepções sobre a docência orientadas pela Psicologia. Essas orientações enfatizavam não mais as relações de causa e efeito entre os estímulos do ensino e as respostas da aprendizagem, mas a dimensão das relações interpessoais nos processos de ensino e de aprendizagem. Ganhavam relevo as emoções, a singularidade das personalidades, os sentimentos, as experiências. Rose (2011) traz uma interessante problematização sobre a constituição da Psicologia e seus efeitos sobre múltiplas áreas, entre elas, a educação. A Psicologia passou a ver a si mesma e a ser vista por outras áreas como um *know-how* voltado à solução de

“problemas” (da educação). Os professores, de posse dos conhecimentos da Psicologia, estariam aptos a fornecer soluções para as questões do ensino e da aprendizagem.

Os anos de 1980 vêm compor o cenário discursivo da docência no Brasil, nele introduzindo a dimensão política. Os programas de pós-graduação ampliam-se, e neles proliferam estudos e pesquisas que discutem a dimensão técnica e política da docência. Como pontua Cunha (1993 *apud* CUNHA, 2013, p. 615), a lógica positivista de fazer ciência “começava a dar sinais de esgotamento no suporte das pesquisas educacionais. O novo discurso, incorporando as concepções da dialética, tornava-se incompatível com a visão epistemológica da ciência moderna”, o que constituiu condição para dar lugar às chamadas metodologias qualitativas da pesquisa em educação.

A segunda metade dos anos de 1990 traz consigo o que se poderia considerar um retorno da lógica ou perspectiva administrativa/organizacional e técnica nos discursos sobre a docência. Nomeado por Cunha como *neotecnicismo pedagógico*, esse movimento organiza-se com o propósito de “responder às exigências de um mundo produtivo cambiante” (CUNHA, 2013, p. 616), às exigências do mercado, por meio de parâmetros de qualidade atrelados a concepções administrativas e industriais de qualidade, expressas, entre outros modos, pela pedagogia das competências. Tal neotecnicismo pedagógico ou pedagogia das competências revela “uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada” (CUNHA, 2013, p. 616). Assim como nos anos de 1970, a verdade sobre a docência assume “uma forma técnica: ela se torna efetiva à medida que é incorporada a uma técnica” (ROSE, 2011, p.127), mobilizando técnicas de condução orientadas à produção dos “competentes”.

No Brasil, a produção teórica dessa pedagogia das competências possui como maior referência Phillippe Perrenoud⁶⁴, e seus discursos foram oficializados pela LDB 9.394/96 e pelos consequentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCNs — que, segundo texto disponível na página do

⁶⁴ Faço notar que essa pedagogia das competências não tem vinculação com a noção de competência docente ancorada em Rios (2001) e descrita nesta Tese.

Inep,⁶⁵ “foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias” —, o que se tem é o traçado de um “novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta” (BRASIL, 1997, n.p.).

Muito embora as aproximações entre a noção da formação por competências e uma perspectiva mercadológica de formação não constituam, necessariamente, uma relação linear, um recorte do texto referente ao trecho em que são apresentados princípios e fundamentos dos PCNs (que são direcionados à educação básica, é importante que se diga, o que não retira do documento a preocupação da articulação entre educação e mundo produtivo) possibilita-nos a clara vinculação com uma educação para e por competências. Afirma o texto que “não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais” (BRASIL, 1997, p.25); antes, é preciso que a formação se dê “em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional”, um profissional com “capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender”. Esses indicadores trazem à docência na educação superior alterações referentes ao que se concebe como docência e ao que se pratica em termos de docência.

Correndo o risco do didatismo, retomo as perspectivas de pesquisa e as concepções de docência que, segundo Cunha (2013), marcaram trajetórias e tendências na pesquisa e nas ações da docência, na tentativa de relacionar a elas os conteúdos e as formas da docência. Na perspectiva denominada administrativa/organizacional, de caráter técnico, a docência tem como função transmitir conhecimento e é tanto mais eficiente quanto mais o faz, o que pode ser quantificado pela mensuração e comparação entre os conhecimentos de entrada e de saída do aluno. Na perspectiva aqui denominada psicológica (inspirada pelo texto de Cunha), a docência mobiliza relações, altera comportamentos e sustenta sua atuação no investimento nas relações interpessoais presentes no processo educativo. Quando pensamos na

⁶⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

perspectiva política da pesquisa e da docência, esta é desenhada como a que está engajada na transformação da sociedade e mobiliza esforços na preparação do aluno para tal. Por fim, na perspectiva neotecnicista, temos uma constituição de docência articulada aos interesses do mercado, do mundo produtivo, o que faz dela uma ação no sentido de favorecer o desenvolvimento ou a aquisição de competências que respondam a esse mundo da produção.

Considerando-se a história da universidade brasileira e seu estabelecimento tardio, por volta de 1930, podemos encontrar referências históricas e contextuais para a ainda mais recente presença de preocupações relativas à docência (CUNHA, 2010).

Até os anos 1950, a docência na educação superior no Brasil não havia recebido destaque, não havia sobre ela a visibilidade do presente. Com a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “articulam-se as primeiras políticas nacionais preocupadas com a qualificação do docente do ensino superior” (CUNHA, 2003, p. 26). Porém, é a partir dos anos 1960 que se intensificam as políticas e ações de formação dos quadros de professores, com o advento dos cursos de pós-graduação *strictu e latu sensu*, marcando a docência com a valorização da formação para a pesquisa. Isso trouxe como verdade a concepção de que a docência na educação superior se diferenciava da docência na educação básica pela produção de conhecimento, pela realização da pesquisa. No espaço das políticas de educação, os anos 1960 também são caracterizados pela ampliação das vagas e pela expansão da educação superior, pressionadas pelo modelo desenvolvimentista⁶⁶ assumido pelo Estado brasileiro. Tal modelo estava dependente da formação de profissionais, de um capital intelectual e cultural capaz de tomar frente no projeto desenvolvimentista do país. As universidades — e seus professores, por extensão — tornaram-se peças centrais ao sucesso do projeto nacional, o que constitui condição de possibilidade para as preocupações sobre a docência.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.496) revoga a liberdade de cátedra presente nos currículos universitários e, com isso, abre espaço para a

⁶⁶ Refiro-me ao período da história brasileira em que o Estado assume uma política de resultados baseados em metas de desenvolvimento econômico e crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com sua participação ativa. São exemplos o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e o período militar (1964-1985).

determinação de padrões de atuação dos professores, de currículos formativos, de organizações universitárias. Cunha (2010) indica que as marcas desse ciclo apontam para a presença de um modelo de universidade que, no Brasil, assumia para si os modelos dos países do norte, tanto em termos de organização quanto em relação ao que estabeleciam como formação e qualidade.

Outro ciclo⁶⁷ configura-se nos anos 1970, apontando para concepções sobre a docência constituídas com base em uma formação pedagógica e também por conhecimentos específicos, técnicos e acadêmicos de cada área. Ouso dizer que essa década marca o que podemos considerar emergência de discursos sobre a necessidade de um conhecimento específico para a docência na educação superior.

À docência acrescenta-se a defesa da formação pedagógica, do conhecimento sobre educação e sobre ensino – inicialmente discursos de cunho utilitarista, pragmáticos, com ênfase na dimensão técnica e articulados àquele tempo e espaço, às condições de possibilidade presentes. A docência passa a ser vista como que inserida em discursos especializados.

Cunha (2003, p.27) refere a existência de registros, nas IES do Rio Grande do Sul, de iniciativas institucionais de formação e discussão sobre a docência na educação superior nos anos 1970, assim como a presença das primeiras “estruturas de apoio pedagógico para assessoramento e formação continuada, fazendo acompanhamento a professores e cursos”. Esses registros dão conta de indicar o movimento que punha essa docência sob as primeiras evidências e a condição quase vanguardista do estado do Rio Grande do Sul. A autora cita como essenciais os espaços à época denominados de Laboratórios de Ensino, que existiam na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), lembrando que, “em consonância com a condição política da época, a Pedagogia Universitária se identificava quase que exclusivamente com a tendência tecnicista de educação” (2003, p.27).

Outros eventos são marcantes nessa época, segundo a autora, na configuração das discussões sobre a especificidade da docência na educação

⁶⁷ Termo empregado pela autora citada; possui sentido de período de ênfase em alguma coisa e esmaecimento de outra, e não a existência exclusiva de uma coisa e a extinção de outra.

superior: o I Seminário sobre Metodologia do Ensino para Professores Universitários, em 1972, na UFRGS, com o patrocínio da Capes (evento de caráter fortemente marcado pela perspectiva de treinamento, pelo tecnicismo); e os livros *Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário*, organizado por Louremi Saldanha, da UFRGS, em 1973, e *Planejamento de ensino e avaliação*, de Clodia Maria Godoy Turra, Delcia Enricone, Flavia Maria Sant'Anna e Lenir Cancela André, da PUCRS, publicado em 1975.

A vinculação desses primeiros movimentos institucionais ao que considero constituição, no país, da concepção de docência universitária na perspectiva tecnicista de educação manifesta-se nos livros mencionados no parágrafo anterior. No primeiro deles, o manual organizado por Saldanha (1974), o posicionamento institucional sobre a docência é bastante claro em relação aos esforços sobre o *treinamento do professor* (o que é percebido desde a denominação do livro) para a docência. A filiação a uma concepção tecnicista de docência manifesta-se pela orientação para que o professor construa habilidades técnicas que lhe permitam maior e melhor eficiência no desempenho da profissão. O material destina-se ao “treinamento de professores universitários em habilidades específicas no campo da metodologia de ensino” (SALDANHA, 1974, p. 3), o que parece indicar a concepção de docência articulada à dimensão metodológica e técnica de seu exercício.

Na obra organizada por Turra et al. (1975), as influências da perspectiva tecnicista de educação também se apresentam e são acompanhadas da forte influência que a administração e a economia exerciam sobre a educação. O professor — na obra caracterizado como técnico, apolítico e neutro — racionaliza e organiza um plano capaz de assegurar que, “em nenhum caso, interesses pessoais ou de grupos possam desviá-lo de seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país” (TURRA et al., 1975, p.15). É interessante perceber como, nos posicionamentos do texto, vemos o poder de transformação atribuído à educação, que, de modo racionalizado e organizado, orientada pelo planejamento, se torna mais eficiente e mais econômica; afinal, “o alcance do que desejamos [...] deve ser realizado sempre de forma

econômica e eficiente” (TURRA et al., 1975, p.12). O texto, de modo coerente e articulado ao contexto da época, assume a neutralidade da docência, composta por uma dimensão técnica e apolítica, e não considera os posicionamentos da atualidade sobre o caráter político e a impossibilidade de neutralidade da educação. Os discursos têm, como já comentado, movimentos não-lineares e nem sempre são continuados. Interrupções aqui e ali não implicam o “extermínio” do discurso. Os elementos que se manifestam na materialidade tomada nesta Tese dão mostras de que estamos no presente bastante próximos dos discursos orientadores da ideia de docência nos anos 1970. Não se trata *daquele discurso* tal e qual era, presente no hoje. Trata-se de perceber a movimentação não-linear, não-ininterrupta e muitas vezes recorrente de discursos sobre a docência na educação superior.

O início dos anos de 1970 configura um tempo em que as perspectivas técnicas e instrumentais de ver e agir no mundo se encontravam em franco desenvolvimento e expansão. O mesmo ocorria em relação às escolas pedagógicas, às teorias da educação e às concepções de docência na educação superior no Brasil, que se orientavam sobre bases igualmente tecnicistas e pragmáticas e pelos preceitos que à época eram empregados por empresas, especialmente norte-americanas, de treinamento de professores “no desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino, na organização de sistemas de ensino, na descoberta de procedimentos científicos capazes de assegurar a produtividade do professor em termos de rendimento do aluno” (SALDANHA, 1974, p.8). Assim, compunham a percepção de docência as noções de eficiência, produtividade, técnica, cientificidade, organização e inovação, sustentando-se em um quadro de referências teóricas feitas a partir de incursões em “princípios psicológicos, filosóficos e sociológicos” (SALDANHA, 1974, p.10) que buscavam oportunizar “condições para o desenvolvimento de uma atitude científica e criadora” (SALDANHA, 1974, p. 13) nos professores.

A partir dos anos 1980, muitas das experiências desenvolvidas nas universidades contaram com um forte aporte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), vinculado à Capes e instituído em 1977. Os acontecimentos sociais e políticos que organizam o cenário dos anos 1980 trazem consigo o que se denominou retomada da democracia, com

a oficialização do fim do Regime Militar no Brasil em 1985 e, no âmbito acadêmico, a ampliação do referencial teórico proveniente das teorias denominadas críticas e sociais da educação.

Essas marcas contextuais fizeram-se sentir nas concepções e posições sobre a docência na educação superior, favorecendo o envolvimento das IES com discussões sobre políticas educacionais ampliadas, como é o caso, em 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil, que em seu artigo 14 define a universidade pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas políticas trazem um novo elemento não apenas para a organização universitária, mas também para a concepção e o exercício da docência. Posteriormente, esses movimentos envolveram-se com a proposta da LDB 9.394/96 e com a retomada e o favorecimento das associações científicas. Dos impactos à docência nesse período, penso que o maior tenha se dado no âmbito da pesquisa, na consideração da formação para a pesquisa, demandando novas perspectivas para o exercício da docência na educação superior. Posteriormente a isso, a docência vai se constituindo pela qualificação, adequação e potencialização do professor no contexto da lógica neoliberal e de empresariamento da educação superior, que ganha força a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (CUNHA, 2003).

No contexto da Pedagogia Universitária, a docência é uma ação complexa que precisa ser analisada “à luz das racionalidades que a caracterizam” (CUNHA, 2010, p.19), e há o reconhecimento de que essa ação se estrutura sobre conhecimentos próprios. A docência, para essa lógica, está constituída por uma racionalidade⁶⁸ pautada em saberes⁶⁹ referentes: ao contexto da prática pedagógica; à dimensão relacional e coletiva dos processos de formação; à ambivalência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos

⁶⁸ O campo da Pedagogia Universitária utiliza a compreensão de racionalidade, nesse contexto da formação continuada de professores, a partir do que por ela compreende Michel Tardif (2003), ou seja, que há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos. Desse modo, a racionalidade em questão não é normativa, mas coloca em evidência uma capacidade formal.

⁶⁹ A compreensão de saberes docentes que orienta as elaborações da Pedagogia Universitária está pautada em Michel Tardif (2003), entendendo-os como um “conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional” (CUNHA, 2006a, p.354-5); são construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de profissão e constituem-se nas “matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender” (CUNHA, 2006a, p.354-5).

alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação da aprendizagem (CUNHA, 2010). A docência envolve a possibilidade de ser uma profissão ou a condição daquilo que é tomado como profissão e apresenta três dimensões: a da obrigação moral, a do compromisso com a comunidade e a da competência profissional (MOROSINI, 2006).

Apesar dos deslocamentos sofridos na história da constituição do que hoje se chama de Pedagogia Universitária (sobre o que tratarei na próxima seção) no país e, dentro dela, da docência, há uma continuidade, que é a de atribuir a essa docência uma importância diferenciada, se comparada à docência em outros níveis de escolarização. Outra continuidade está em entender a docência na educação superior como aquela que conjuga a técnica e o conhecimento técnico-científico ou o conhecimento mais próximo da ciência ou do local de sua produção, a universidade. Portanto, embora se questione a atuação da docência na formação de profissionais (o que varia segundo os contextos e hoje se coloca como autônomos, criativos, inovadores, empreendedores), não parece estar em jogo sua importância, ou sua diferenciação. Questionam-se metodologias do ensino, reivindica-se uma docência mais desprendida de técnicas disciplinares de condução metodológica, pleiteando-se menos condutivismo, desconsiderando-se que a condução — e nela o ensino — é inerente à docência.

3.1.2 Pedagogia Universitária e a especificidade de um conhecimento sobre a docência na educação superior

Os investimentos que fazemos no sentido da definição de um conceito são necessários do ponto de vista da tentativa de esclarecimento sobre aquilo de que se fala. Importa que se diga que esses mesmos esforços são também limitadores e apresentam um recorte mais ou menos organizado de um entendimento sobre aquilo que se pretende definir. Dito isso, penso ser importante iniciar o texto tratando daquilo que, para fins de conceituação, tomo

nesta Tese como Pedagogia Universitária e informando que o faço sustentada nas construções da RIES⁷⁰.

Entre os primeiros verbetes da obra *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* (2006), encontramos o de *Pedagogia Universitária*, que emerge, segundo a Rede, na tradição cultural francesa centrada no conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender e opera, no contexto latino-americano, no espaço transdisciplinar da academia. Orientada à produção de conhecimento sobre a educação superior, a Pedagogia Universitária tem como objeto de estudo “o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício profissional” (LEITE, 2006, p. 57). Trata-se de um “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, 2006b, p.351), e sua polissemia emerge e alimenta-se “das interlocuções que estabelece com distintos campos do saber dos quais toma referentes epistemológicos”. Na constituição de seus saberes, mobiliza conhecimentos no âmbito do currículo, das formas de ensinar e aprender, das teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior, articulando as dimensões de ensino e pesquisa nos espaços de formação.

Abro um parêntese no texto neste momento para um breve exercício que considero importante, uma vez que marcar distinções e diferenciações entre conhecimento e saber auxiliará a mim e ao leitor na apropriação do discurso como operador metodológico com o qual exploro meus materiais e a partir do qual construo meus argumentos sobre a docência na educação superior no presente. Na perspectiva que inspira meu estudo, a noção de discurso não pode ser trabalhada sem uma melhor apropriação da noção de saber. O uso recorrente das palavras *conhecimento* e *saber* provoca a sensação de que suas significações e sentidos estão dados e não precisam ser questionados; são palavras de amplo uso que falam por si, uma espécie de construto

⁷⁰ Considero importante apontar que no Brasil outras redes de pesquisadores da educação superior estão organizadas. Cito como exemplos a Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-oeste sobre a docência na educação superior (RIDES), que reúne pesquisadores vinculados a Programas de Pós-graduação dessas regiões; e a Universitas – rede aberta de pesquisadores de todo o país, articulada ao Grupo de Trabalho 11 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), cujo foco de investigação recai sobre as políticas de educação superior.

universal. Para os objetivos desta Tese, é desejável marcar distinções de significado entre conhecimento e saber, mesmo que se considere que essa é sempre uma questão contingente, aberta e atravessada por relações de poder (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010).

Início com um olhar a partir da etimologia de *saber* e *conhecimento*, não na intenção de encontrar os sentidos originais dos termos, mas para iniciar alguma diferenciação entre eles a partir das sutilezas sugeridas por campos semânticos distintos. *Conhecimento* é palavra derivada do verbo *cognoscere*; em latim, o significado fundamental desse verbo é o mesmo que se conservou no nosso idioma, qual seja, o ato ou ação de conhecer (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Conhecimento relaciona-se com *gnose*, que integra um campo semântico em que circula a noção de “tomar ciência de” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010). Conhecimento envolve experiência, uma relação entre um e outro, o sujeito (que conhece) e seus objetos (cognoscíveis). Quando tratamos de conhecimento, estamos apontando para a ordem do objeto e orientados a conhecer relações e regularidades por meio da razão e da experiência; há uma espécie de ênfase cognitiva, intelectual, no ato de conhecer.

Em relação a *saber*, Castello e Mársico (2007) indicam a proveniência do termo do latim *sapere*, que originariamente significa “saborear” e foi sendo alterado do concreto “saborear coisas” até a noção de “saborear ideias” e ser “sábio”. Seu derivado *sapientia* é usualmente empregado na tradução do grego *sophia*, que para nós tem significado de sabedoria. As palavras que habitam esse campo apontam para ações da ordem do sujeito, da subjetividade, ainda que se refiram a fenômenos exteriores (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010). A dimensão do saber é, em relação à do conhecimento, mais ampla, integradora e indeterminada (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010).

Mesmo quando se aproximam, conhecimento e saber guardam uma diferença de grau, uma espécie de hierarquia que coloca os termos como diferentes entre si e que atribui a saber um grau acima em relação ao conhecimento. Enquanto conhecimento aproxima-se da constituição de discursos sobre objetos cognoscíveis, sobre os quais se aplica um complexo processo de racionalização cuja dependência em relação ao sujeito que os apreende é pouca, saber designa “o processo pelo qual o sujeito de

conhecimento, ao invés de ser fixo, passa por uma modificação durante o trabalho que ele efetua com o objetivo de conhecer” (REVEL, 2011, p.134). O sujeito de saber constitui-se pelo saber em que está imerso.

Os estudos de Foucault têm no termo *saber* o objeto da arqueologia, pois esta é “uma história das condições históricas de possibilidades do saber” (CASTRO, 2009, p.40), o que envolve relações de poder e processos de subjetivação; ainda que o saber (aqui me referindo aos saberes modernos) não seja o conhecimento científico, não existe sem ele (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010). O saber é, para Foucault (2014), um conjunto formado a partir de um sistema de positividade e manifestado em uma formação discursiva, sendo constituído das delimitações e das relações entre: 1) aquilo que se pode falar em uma prática discursiva; 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar sobre os objetos; 3) o campo de coordenação e subordinação entre os enunciados; e 4) as possibilidades de apropriação e utilização dos discursos. Assim compreendido, o saber constitui-se numa espécie de fundo sobre o qual emerge a ciência, o conhecimento, o que faz com que o conhecimento possua com o saber uma relação de dependência (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010).

Essa distinção entre conhecimento e saber não é tomada desse mesmo modo pelos estudos da Pedagogia Universitária. Nesse caso, os saberes docentes — mobilizados no exercício da docência — são compreendidos como um “conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional” (CUNHA, 2006a, p.354-5). São construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de profissão e constituem-se nas “matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender” (CUNHA, 2006a, p.354-5).

Os saberes docentes têm, sob essa perspectiva de entendimento, uma composição proveniente de diferentes fontes, apresentando-se como plurais e heterogêneos, na compreensão de Tardif (2003): saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes da formação profissional (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) dizem respeito ao arcabouço teórico e ideológico da profissão professor e também a algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas, ou seja, “conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”

(TARDIF, 2003, p.37). Aos saberes disciplinares, é possível adicionar o adjetivo “técnico-específicos”. Seriam, segundo o autor, os saberes que correspondem aos campos do conhecimento que emergem da tradição cultural da área produtora de saberes, e não propriamente da escola/universidade. São, frequentemente, objeto de formações continuadas específicas e desvinculadas do exercício da docência. Tardif (2003) ainda caracteriza os saberes curriculares, considerados como aqueles que correspondem “aos discursos⁷¹, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita” (TARDIF, 2003, p.38). Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares. Por fim, o autor traz os saberes reconhecidos como aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2003, p.39), baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio: os saberes experienciais.

A posição da Pedagogia Universitária considera, ainda, que os saberes da docência “se articulam entre si e definem dependências recíprocas”, como bem alerta Cunha (2010, p.22), que segue dizendo: “saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’. [...] requerem uma base consistente de reflexão teórica que [...] favoreça o exercício da condição intelectual do professor” (CUNHA, 2010, p.23).

Uma vez que a Pedagogia Universitária apresenta a si própria como um campo polissêmico de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na educação superior que, na constituição de seus saberes, mobiliza conhecimentos de diferentes âmbitos, o emprego dos termos *saberes* e *conhecimentos* obedecerá a essa mesma lógica neste texto quando o que estiver em foco for a construção da docência e da produção de discursos sobre a docência referenciada nos estudos da Pedagogia Universitária. Manifesto minha compreensão de que isso se apresenta de modo distinto daquele que tem o saber em suas relações com o discurso enquanto minha referência metodológica para o exercício de análise da docência na educação superior,

⁷¹ Faço notar que aqui o termo *discursos* não está empregado com o sentido dos estudos de Michel Foucault.

conforme o que aponto ao iniciar este pequeno “intervalo” no texto. Retorno o olhar para a Pedagogia Universitária.

Feita a aproximação do conceito da Pedagogia Universitária, utilizo os relatos que acompanham o texto da *Enciclopédia*⁷² de *Pedagogia Universitária* (MOROSINI, 2006) para o exercício de constituição de sua emergência. Mesmo com o avanço e ampliação da visibilidade da docência e da Pedagogia Universitária no espaço das IES nos anos 1990, a legitimidade das ações direcionadas à formação pedagógica do professor e da Pedagogia Universitária como conhecimento que trata das especificidades da docência na educação superior mantinha certa fragilidade. “Eram frágeis as estruturas que lhes davam sustentação, muitas vezes dependentes da sensibilidade ou compromisso dos dirigentes” (CUNHA, 2003, p.31). Apenas mais tarde, a partir do início dos anos 2000, é que a Pedagogia Universitária se amplia e passa a tomar aspectos da educação superior relacionados não apenas à formação de professores e à didática da sala de aula, “passando a envolver também discussões acerca dos aspectos políticos, sociológicos, filosóficos e psicológicos da docência e da prática docente na educação superior” (LEITE, 2003, p. 191).

Denunciando a pouca credibilidade das questões aproximadas da docência na educação superior até o início dos anos 1990, em 1992, um grupo de pesquisadores⁷³ da área encaminhou ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) um projeto cujo objetivo era constituir uma rede de pesquisadores sobre a educação superior. O projeto não só não foi aprovado, como recebeu muitas críticas (LEITE, 2003). Por outro lado, a crítica serviu de mobilizadora para discussões e reflexões do grupo de pesquisadores, que ampliou suas investigações com foco na ainda escassa visibilidade da especificidade da docência na educação superior e na pouca legitimidade da formação pedagógica nas IES: “um dia nos apercebemos disso — a disciplina não era suficientemente ‘científica’. Poucos eram os estudos que

⁷² Considero interessante que, ao tratar do verbete “Enciclopédia” na obra *Vocabulário de Foucault*, Castro (2009) o apresenta vinculado à episteme clássica (que se refere à disposição do saber durante os séculos XVII e XVIII) como definidor do percurso das palavras, como o que descreve os movimentos legítimos do saber e codifica relações de aproximação e semelhança.

⁷³ Leite (2003) indica o envolvimento da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

acrescentavam conhecimento novo ao campo em estruturação” (LEITE, 2003, p.193).

Pensar a constituição da Pedagogia Universitária enquanto conhecimentos e saberes específicos à docência na educação superior implica considerar diferenciação e hierarquia em relação aos conhecimentos da docência. Assumir a defesa de uma especificidade do conhecimento pedagógico para a docência na educação superior contribui para a constituição de um espaço (a educação superior) e de um exercício (a docência) sobre os quais se passa a produzir verdades específicas, próprias, com pretensão ou orientação de ciência e, portanto, com legitimidade e poder. Poder, inclusive, de orientar a docência de acordo com essa verdade, construída pelos capazes, pelos autorizados, segundo códigos morais e procedimentais aceitos e validados, e divulgada a uma comunidade de iniciados (os professores desse nível escolar).

A história aponta para investimentos feitos pelo grupo de pesquisadores articulados à Pedagogia Universitária no sentido da constituição de um conjunto de referenciais (epistemológicos, políticos, metodológicos) capazes de possibilitar a formação daquilo que a própria Pedagogia Universitária chama de espaço e território.⁷⁴

Os investimentos para produção de conhecimentos ou na direção das especificidades da docência na educação superior na primeira metade dos anos 1990 estavam centrados em desenvolver a docência por meio de estruturas de apoio pedagógico e estímulos a experiências que se propunham inovadoras. Estudos da Pedagogia Universitária indicam que uma lógica neoliberal marca profundamente o cenário da educação brasileira a partir daquela década, de modo mais intenso a contar da segunda metade da

⁷⁴ Retomo aqui a diferenciação já indicada em nota anteriormente, elaborada por Cunha (2010). *Espaço* é potencial, abriga a possibilidade de existência, mas não garante sua efetivação. É possível exemplificar espaço a partir da ideia de que a universidade se constitui em espaço de formação docente inclusive pelas prerrogativas legais (a LDB prevê que assim o seja). Porém, o fato de ser *espaço* da formação não garante, por si só, que seja um *lugar* onde ela aconteça. A dimensão humana é o que pode transformar um espaço em um *lugar*. Um espaço constitui-se em *lugar* quando a ele os homens atribuem sentido, reconhecendo sua legitimidade. O lugar “é então um espaço preenchido [...] a partir dos significados de quem o ocupa” (CUNHA, 2010, p.54). *Território* tem o que a autora chama de ocupação, e esta revela intencionalidades. Por isso, “a definição de *território* inclui relações de poder” (p.55). O lugar, segue afirmando Cunha (p.56), “se torna território quando se explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”.

década. Tal grade de inteligibilidade, por vezes, capturou discursos, atribuindo-lhes sentidos outros não pensados, necessariamente, pelos seus criadores e dando lugar “a políticas de qualificação de cunho mais individual e concorrencial” (CUNHA; BROILO; 2008, p.33).

Assim, a segunda metade dos anos 1990 vem delineada por políticas de educação e pela organização econômica da sociedade, trazendo para compreensões sobre a docência na educação superior marcas de uma racionalidade instrumental e mercantil (que, do mesmo modo que outras lógicas que se manifestam ou manifestaram ao longo do tempo, não se apresentam como únicas lógicas; outras lógicas coabitam os espaços nos quais são constituídos os objetos e os sujeitos). Outro elemento que emerge nesse contexto são as políticas públicas do Estado Avaliador, que “cada vez avançam mais na sua voracidade de interferência no projeto que as universidades constroem para si” (CUNHA, 2003, p.32). As energias, antes direcionadas para as discussões acerca do papel da universidade, seu compromisso e responsabilidade social, sobre a produção do conhecimento e a formação continuada de professores, vão cedendo espaço aos investimentos que têm como objetivo dar conta da qualidade que tais processos avaliativos externos elegem como padrão e validam (a qualidade) por legislações que impõem obrigadoriedades, em decorrência do que se estabelecem jogos de punições e recompensas.

Essa configuração impacta a docência na educação superior e o que se afirma como verdade sobre ela, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9.394/96), que dá sustentação legal para as mudanças que seriam operadas na organização, no funcionamento e na regulação das universidades no Brasil. Aliadas a ela, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos de graduação⁷⁵, que trataram de imprimir mudanças curriculares da ordem do conhecimento, da organização desse conhecimento em matrizes curriculares e dos tempos de formação, trazendo para a formação das diferentes profissões ênfase em

⁷⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais estão elaboradas por curso de graduação e podem ser acessadas, em seus Pareceres e Resoluções, no endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>.

características instrumentais e mercantis, coerentes com a lógica neoliberal, que ganhava força.

Os esforços da produção do conhecimento e da constituição da especificidade da docência desse nível escolar procuraram voltar-se, então, para o atendimento, para a adequação às normas legais, centrando energia para que os quesitos definidos pela regulação do Estado fossem atendidos. As pressões dessa lógica avaliativa e reguladora sobre os cursos fizeram-se sentir na regulação das práticas docentes, que se tornaram objeto de acompanhamento e avaliação interna nas IES, por meio de iniciativas institucionais de avaliação mobilizadas a partir do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras⁷⁶ (PAIUB). Maraschin (2012) aponta para a intensa relação entre a avaliação institucional (especialmente a externa) e a docência e chega a considerar a avaliação institucional como um disparador da formação pedagógica continuada dos professores (notadamente nos casos das universidades comunitárias, que foram seu foco de estudo). Estendo essa leitura para a consideração da avaliação institucional como disparador não somente das práticas institucionais de formação continuada, mas também dos discursos e verdades assumidos pelas IES sobre o que seja a docência nesse nível de ensino.

O pragmatismo, que deu sustentação à produção de verdades sobre a docência e sobre quem seria o professor para essa docência, estendeu-se aos anos 2000 — não sem resistências de pesquisadores, a exemplo dos muitos estudos filiados ao movimento da Pedagogia Universitária. Essas produções chamavam atenção para a necessidade de que a pedagogia (técnica de condução) fosse acompanhada de pesquisa.

As mobilizações de pesquisadores em torno dessa questão tomavam as condições de trabalho e produção vivenciadas pelos docentes da educação superior como foco. São exemplos da mobilização dos pesquisadores da área os I e II Simpósios de Educação Superior, ocorridos em 1999 e 2001, na

⁷⁶ Programa nacional concebido e executado a partir de 1993 pela comunidade acadêmica por meio da iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes em Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com a devida articulação da Secretaria do Ensino Superior (SESU) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), que objetivava o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade. Em 1996, foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e na UNISINOS, respectivamente. Esses simpósios são considerados por Cunha (2003) como pontos de partida para a criação, em 2001, da RIES. Os anos de 2003 e 2006 marcam a publicação da *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, volumes I e II, respectivamente, organizadas por Marília Costa Morosini e mobilizando pesquisadores da RIES.

Apesar do assim denominado por Cunha (2010) neotecnicismo pedagógico dos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, as produções sobre a docência e a formação pedagógica continuada dos professores pelo olhar da Pedagogia Universitária, nas duas últimas décadas, apresentam sinais de resistência à lógica pragmática, mercantil e utilitarista. Diferentemente do que ocorria nos anos 1960 e 1970, em que “o conhecimento pedagógico se resumia a um apanhado de receitas e técnicas aplicadas de forma geral às situações de aula” (CUNHA, 2008, p.10), a constituição do que se propunha um campo científico especializado que tinha como objeto a docência na educação superior sugere que as condições de possibilidade que tornaram necessária a ocupação das IES com a docência e a formação pedagógica de seus professores têm intensa relação com as primeiras mobilizações formativas das décadas de 1960 e 1970. Contudo, apenas a partir da entrada em cena de preocupações relativas à superação do caráter instrumental, à produção de conhecimento e à pesquisa nos finais dos anos 1980 e mais fortemente a partir dos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 é que temos a emergência da Pedagogia Universitária.

A partir da emergência da Pedagogia Universitária, entram em operação jogos de verdade singulares sobre a docência na educação superior que passam a constituir e divulgar uma vontade de verdade, e, para que um regime de verdade seja “*aceito* e justificado, é preciso que o sujeito tenha uma *qualificação*: que se submeta àquele regime de verdade” (CANDIOTTO, 2013, p.68) o que, não necessariamente, se dá sem resistências. Composto a racionalidade da Pedagogia Universitária, temos a preocupação e, talvez mais do que isso, a defesa aberta da necessidade da formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior, levando à institucionalização da formação pedagógica continuada dos professores, ao ensino do professor que deve aprender a ser professor. É importante ter presente que esse ensino do

professor opera estrategicamente não só na legitimação e distribuição da verdade sobre a docência, mas também na constituição dessa verdade. Afinal, o que é um sistema de ensino “senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 2012, p.42).

A constituição do professor para a docência na educação superior segundo as especificidades dessa docência (que, portanto, se diferencia de outras docências, como a do Ensino Médio) organiza-se a partir da institucionalização do ensino do professor para tal. Consideram-se a distribuição e apropriação dos discursos e a ritualização da palavra, passando-se a conduzir condutas de professores que se formam, se capacitam, se atualizam e aprendem a ser professores.

Além dos elementos tratados neste capítulo, com foco sobre a constituição tanto da Pedagogia Universitária quanto da ideia de docência na educação superior no Brasil, considero necessário problematizar as relações construídas entre a escola, a pedagogia e a docência na perspectiva de suas constituições históricas, articuladas às tramas do tempo e do espaço, reconhecendo que a constituição histórica se movimenta e que, nos movimentos que opera, constrói modos de docência e modos de ser professor. Para tanto, aponto a relação da sociedade moderna com a educação, com a visibilidade da educação escolar e, conseqüentemente, da docência e do professor, num movimento que em sua emergência se dá pela ênfase no ensino e se orienta, a partir do final do século XIX, para a aprendizagem.

Os discursos sobre a docência constituem modos de pensar e agir que, ao mobilizarem estratégias e técnicas, conduzem condutas a partir daquilo que se considera “boa docência”. Essa “boa docência” foi inventada no movimento das diferentes ênfases, eventos e forças que se organizaram em cada tempo e espaço, colaborando para a formação de condições de possibilidade para a emergência de discursos sobre a educação, sobre a docência e o professor. Esses são, pois, os focos para os quais direciono minha atenção no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV — DA EMERGÊNCIA DE DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

Considero pouco fértil um posicionamento acerca de qualquer que seja a temática que não leve em conta os aspectos contextuais em que ela se inscreve, que não invista um esforço, mesmo que sabidamente insuficiente e com resultados sempre parciais e muitas vezes simplificados, no sentido da constituição de um espaço e de um tempo com o qual ou a partir do qual se intenta articular a temática colocada em relevo.

Este quarto capítulo compreende a exploração de condições de possibilidade para a emergência dos discursos sobre a educação, a docência e o professor⁷⁷. Foco nas relações entre a Modernidade, a ideia de conhecimento especializado e a necessidade de aprender permanentemente provocada pelo próprio conhecimento, que se especializa em um movimento que parece não ter fim. Entendo que esse movimento de especialização do conhecimento se constitui em condição de possibilidade para a emergência da educação escolar como uma preocupação do Estado. Uma educação entendida como uma espécie de processo que incluiria todos no projeto de sociedade que se materializava, que permitiria o acesso aos rudimentos de um conhecimento de certo tipo: técnico, científico e moral, e não qualquer conhecimento. Um conhecimento necessário para estar no mundo e nele ser operativo, útil.

Articulo, assim, argumentos da constituição da sociedade moderna como sociedade educativa e as manifestações da docência em momentos distintos da história dessa sociedade. Trato também de posições que têm a pedagogia como um conhecimento de especificidade sobre a docência e a educação.

4.1 MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Feita a apresentação deste capítulo, penso ter presentes elementos que me permitam pensar os discursos sobre a docência a partir da constituição de um tempo e de um espaço que, segundo Noguera-Ramírez (2011), tem no

⁷⁷ Cuja invenção trato no capítulo seguinte.

conhecimento especializado seu mais destacado recurso econômico, em substituição ao conhecimento geral. A mim parece que o conhecimento especializado tem, em relação à sociedade em que vivemos⁷⁸, estreita relação com o movimento que fez da escolarização uma ação de Estado, colocou a escola no centro das atenções e colaborou para o estreitamento das relações entre a Modernidade e a educação⁷⁹.

Pensadas desse modo, as relações entre Modernidade e educação estreitam-se a partir da constituição de um conhecimento especializado que está sempre se especializando e que demanda ensinar e aprender outra vez, e outra vez, e outra vez, pois há sempre um novo conhecimento que coloca a todos a necessidade de aprender permanentemente, posto que estamos sempre incompletos diante de um conhecimento que se especializa, se amplia, se aprofunda, se renova. A lógica da especialização do conhecimento também se coloca em relação ao conhecimento sobre a educação, as práticas educativas e a pedagogia, constituindo condição de possibilidade para o discurso pedagógico, que passa a circular em diferentes ambientes sociais, além dos ambientes escolares.

Isso nos faz pensar que a marca educativa da Modernidade se articula com o fato de que, nessa nova configuração da sociedade, todos os espaços passam a ser educativos. A educação passa a ser um imperativo e a estender-se por mais tempo. Isso, juntamente com a emergência de um conhecimento especializado sobre a educação, que se manifesta na forma de discurso pedagógico e que mais recentemente desloca sua ênfase do ensino para a aprendizagem, constitui a base com a qual me aproximo da temática da docência na educação superior.

Se, no presente, encontramos-nos envolvidos em uma discursividade segundo a qual a sociedade educa sempre, em todos os seus espaços sociais (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), e o faz a partir da perspectiva da aprendizagem (BIESTA, 2013); se a educação torna-se condição de possibilidade para o

⁷⁸ Cujos elementos estruturantes emergem das configurações resultantes do capitalismo industrial.

⁷⁹ Modernidade “entendida como aquele conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa” e que têm uma profunda marca educativa (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.20).

fortalecimento das dinâmicas do capitalismo neoliberal (SILVA, 2011), então, a docência ganha destaque e visibilidade.

Mesmo não sendo o estudo da aprendizagem o foco desta Tese, considero importante trazê-la ao texto, mas não no sentido de uma polarização “ora ensino, ora aprendizagem”. Faço-o na abordagem de movimentos de ênfases que tomam um e outra e cujas implicações trazem à docência novas ou diferentes formas de exercer-se. Problematizar a docência e suas relações na perspectiva de um tempo em que a ênfase educativa esteja na aprendizagem⁸⁰ e, mais do que isso, na aprendizagem compreendida como uma necessidade, sustentada pelos interesses que nos movem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), implica considerar a docência num contexto de inacabamento, o que em Noguera-Ramírez está tratado no conceito de *Homo discens*. De acordo com Noguera-Ramírez (2011), sob influência das pedagogias ativas e de uma lógica econômica, de economia de esforços, economia da ação, trata-se da constituição de um novo sujeito, ativo, interessado, desejoso, de um sujeito cuja característica será sua capacidade de aprender: o *Homo discens*, o homem que aprende e que aprende a aprender.

Observa-se, de modo mais acentuado a partir da segunda metade do século XX, uma transformação das relações entre educação e sociedade, acompanhada de uma forma de subjetividade que atravessa a todos e se sustenta sobre a base da responsabilização individual. É o contexto da sociedade da formação continuada, em que o indivíduo precisa estar sempre em processo de aprendizagem. A educação passa a ser compreendida como ação vitalícia que se dá no contexto de uma organização social inteiramente permeada pela dinâmica do mercado. O desdobramento disso é que a docência deve constituir-se com as características do mercado e ser potente no sentido da formação de sujeitos dinâmicos, inovadores, abertos a mudanças incessantes e a instabilidades. Transformados em empreendedores de si,

⁸⁰ Com essa caracterização, nem Noguera-Ramírez (2011) nem Biesta (2013) — autores dos quais me utilizo para assim apontar a ênfase educativa de nosso tempo — desmerecem os esforços e investimentos que grupos de estudiosos empreenderam no sentido da consideração do aluno no processo educativo, no sentido de descentralizar a ação educativa do professor e passar a considerar o aluno no processo educativo, problematizando e apontando alternativas que avançassem pedagogicamente, o que ficou denominado como pedagogias conservadoras ou tradicionais.

responsáveis por sua educação de acordo com as demandas de um mercado cada vez mais ágil e exigente, exige-se deles a gestão da vida profissional, uma forma de regulação da vida, como condição de permanência no mercado.

Assumo o posicionamento de Noguera-Ramírez (2011) de que a sociedade moderna é uma sociedade educativa, na medida em que (1) a educação a constitui, (2) é necessária à constituição do projeto moderno de sociedade e (3) se encontra na sociedade como um todo (não de modo difuso e disperso, mas de maneira articulada, segundo uma racionalidade); ou seja, não apenas a escola se ocupa da educação, mas também diferentes espaços sociais tornam-se educativos. Essa compreensão da sociedade moderna enquanto uma sociedade educativa encontra, já em Comenius e em sua *Didática Magna*, elementos — a exemplo do ideal pansófico — que nos permitem pensar em condições de possibilidade para a emergência da sociedade educativa (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Não se trata de colocar a “origem” da pedagogia moderna em Comenius, como assinala o próprio Noguera-Ramírez. Considerada por Narodowski (2006) o marco zero da Pedagogia, *Didática Magna* é, na compreensão de Comenius, um tratado que tem a pretensão de ensinar tudo a todos. A didática seria uma arte, a arte de ensinar com rapidez, eficiência e exatidão; uma arte de caráter universal, o que, de algum modo, parece estar implicado na universalização do método de ensino proposto por ele, pautado nos estudos, nos bons costumes e na piedade. Nas palavras de Comenius (2001, p.13), “Didática significa arte de ensinar”, e *Didática Magna* é “um método universal de ensinar tudo a todos [...] impossível não conseguir bons resultados”.

Vemos, nas compreensões e elaborações de Comenius (assim como posteriormente se pode ler em Herbart e em seu tratado sobre a pedagogia – *Pedagogia Geral*), aquilo que, durante grande parte do tempo na sociedade moderna, foi central na constituição da docência: a arte de ensinar, o ensino. O professor era, sob esse prisma, aquele que ensinava; essa era, clara e indiscutivelmente, sua função e elemento identitário. A docência confundia-se com o ensino. Atualmente, vivemos um momento em que a docência e o professor se veem diante do esmaecimento do ensino, o que traz significativas implicações à docência.

Na visão de Noguera-Ramírez (2011), participam da constituição de uma sociedade educativa ao menos três momentos: o momento da instrução ou do ensino (séculos XVII e XVIII); o momento da educação liberal (devido à sua estreita relação com as noções de liberdade e natureza humana, iniciado ao final do século XVIII); e o momento da emergência do conceito de aprendizagem (fim do século XIX). Destaco que a docência, ação implicada nos processos de educação, se vê também impactada pelos movimentos desses três momentos. A constituição da docência considera as verdades mobilizadas e movimentadas pelos momentos indicados pelo autor.

O momento da instrução ou ensino tem articulação com o posicionamento de Comenius, que pensava o mundo inteiro como uma escola e investiu na defesa de uma educação universal (capaz de atingir a todos), na abertura de escolas que edificassem a todos a partir dos fundamentos de todas as coisas, do conhecimento das razões e dos objetivos “das coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam” (COMENIUS, 2001, p.135), em toda e qualquer aldeia, cidade, vila. Ele considerava que homens e mulheres são seres educáveis, têm necessidade de serem formados para que se tornem humanos, uma vez que “é inata no homem a aptidão para o saber, mas não o próprio saber” (COMENIUS, 2001, p.101). Segundo o ideal comeniano, o homem tem que ser formado *ad humanitatem*, daí decorre o investimento de Comenius para atingir a todos, o mais cedo possível e com uma educação com forte conteúdo moral e religioso.

Na esteira do entendimento da sociedade moderna enquanto uma sociedade educativa cujo primeiro momento constituinte se dá referenciado pela instrução e pelo ensino, Dussel e Caruso (2003) abordam, com um argumento basicamente histórico, o surgimento de práticas e teorias sobre como ensinar e a quem ensinar. Partem da materialidade da sala de aula, perpassando o papel das religiões cristãs na história do ocidente, aproximando-se da universalização e cientificação da educação no capitalismo industrial e da aproximação e depois ênfase das teorias psicológicas em relação aos discursos sobre a educação.

Desse modo, Dussel e Caruso (2003) colaboram com o entendimento de como, historicamente, foi-se atribuindo ao ensino um peso menor na educação e fomos dando ênfase na linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013). Para

os primeiros autores, o momento do ensino ou da instrução está articulado ao processo de pedagogização/disciplinarização ocorrido entre os séculos XIV e XVII. Esse processo, o de disciplinar pelo ensino, levou à constituição da sociedade do ensino, que marca o primeiro momento da sociedade educativa. Um ensino como arte de governar que se dá pela condução dos indivíduos à perfeição e faz aproximar esse momento dos pressupostos humanistas em relação à educação.

Muito embora a atitude pedagógica⁸¹ estivesse presente na sociedade antes mesmo da emergência de uma sociedade educativa, essa emergência relaciona-se, na visão de Noguera-Ramírez (2011), ao aparecimento, na história do ocidente, da necessidade de ensinar tudo a todos e ao processo de pedagogização (disciplinarização⁸²) da população europeia entre os séculos XIV e XVII, o que levou à constituição da “sociedade do ensino”. A emergência de tal processo tem, para o autor, e também nos estudos de Dussel e Caruso (2003), estreitas relações com a Reforma Religiosa, o que o faz destacar os vínculos entre o poder pastoral e o governo.

De acordo com essa lógica que aproxima ensino e governo e que compreende a docência constituída a partir das possibilidades que emergiram dessa aproximação, o limiar tecnológico daquilo que Comenius chamou “didática”, ou “arte de educar”, é alcançado nos ajustes das “práticas disciplinares nos dispositivos de poder” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.61). A disciplina, “que tem não só uma procedência religiosa, mas, fundamentalmente pedagógica” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.66), como forma de governo, “produziu um conjunto de práticas que foram se ajustando aos dispositivos de poder predominantes em cada momento e se apropriou delas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.61). Isso possibilitou o desenvolvimento de outra arte de governar: a arte do ensino. Nos estudos de Dussel e Caruso (2003), também estão estabelecidas aproximações e argumentos que tratam a

⁸¹ Noguera-Ramírez (2011), apoiado na perspectiva de Foucault, considera a atitude pedagógica como uma relação estabelecida com um sujeito a ser dotado de aptidões previamente definidas. É, portanto, uma atitude interveniente e intencionalmente orientada.

⁸² A disciplinarização de que trata o autor deu-se sob a forma “de processos de moralização da juventude estudantil [...] mas também disciplinarização dos saberes, submetidos aos métodos de ensino cujo desenvolvimento levará, no século XVII, à constituição de outra disciplina de saber: a Didática” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.71).

sala de aula em sua possibilidade de ser analisada como uma situação de governo. Temos a docência constituída pelo ensino e pela sala de aula pensada como governo, uma vez que se propõe a modificar o indivíduo em determinada direção. Uma direção interessada e interessante, que traz condições para um crescente movimento de minimização do estado e maximização do indivíduo.

O século XVI é apontado por Dussel e Caruso (2003) como aquele em que se pode visualizar o início das condições que sustentam o que denominamos Modernidade e o governo de populações, em que a ênfase se desloca da obediência e servidão para um governo sustentado pela disciplina e pela condução de si, que precisavam ser ensinadas. A escola, num modelo muito próximo do que temos até hoje, faz parte dos mecanismos capazes de colocar em movimento técnicas de condução (e o ensino situa-se aqui — daí também sua ênfase, relevância e importância no contexto da docência) que se ocupam de modificar os indivíduos em determinada direção, o que se reflete na afirmação de que “a sala de aula como a conhecemos e também as estruturas que a precederam são situações sociais nas quais se produzem as conduções” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.46).

Entendo que a emergência do ensino — um ensino compreendido em sua dimensão de governo — traz para a pedagogia uma condição de destaque, pois passa a desempenhar “papel fundamental na estruturação das obediências e na configuração das moralidades” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.43). A emergência de discursos sobre o ensino enquanto uma arte, uma ação específica, com papel próprio na constituição da sociedade, manifesta-se em Comenius (2001) e depois dele, dando conta do ensino como uma ação especializada, uma ação complexa, e não uma ação simples, que poderia ser realizada por qualquer pessoa; o ensino era “a ação” da docência, era a docência em si.

A pessoa que se ocupasse do ensino deveria conhecer as regras do método e ser capaz de aplicá-las. A pessoa a ocupar-se do ensino — o professor — deveria receber instrução, ser orientada, ser ensinada antes de poder ensinar; isso traz condições de possibilidade para a constituição do que seja o professor, de como “deve” ser a partir de discursos que se legitimam e se reconhecem como verdadeiros. Cada sociedade tem, segundo Castro

(2009), seu regime de verdade, ou seja, os discursos que circulam como verdadeiros e que se modificam no tempo; os mecanismos de distinção entre enunciados verdadeiros e não-verdadeiros; os modos de sanção; técnicas e procedimentos valorizados na obtenção da verdade; e o estatuto dos autorizados a dizerem a verdade — juntos, constituem uma ideia singular (neste caso) de docência.

Ainda no sentido do governo de populações – no caso da população de alunos, ou crianças e jovens —, Herbart, na conhecida obra *Pedagogia Geral* (publicada em 1806), aproxima a função da educação daquilo que ele considera governo das crianças. O elemento em torno do qual se articula o primeiro capítulo de sua obra é a finalidade da educação em sentido geral. Nisso desponta o governo das crianças: “um governo que se satisfaça sem educar, destrói a alma, e uma educação que não se ocupe da desordem das crianças, não conheceria as próprias crianças”. E segue: “não se pode dar uma única aula em que se possa abdicar de tomar as rédeas do governo, quer seja em mãos firmes ou brandas” (HERBART, 2003, p.30). A noção empregada por Herbart em relação ao governo não é a mesma desenvolvida por Foucault, mas é importante destacar a presença do elemento também no texto de Herbart.

Os conjuntos de práticas ajustados aos dispositivos de poder e a apropriação dessas práticas pela disciplina encontram-se implicados na formação efetiva do discurso pedagógico, em seu poder de afirmação; nas palavras de Foucault (2012, p. 65), “não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas. Chamemos de positividade esses domínios de objetos”. Sujeitos e objetos não são dados *a priori*, não existem *a priori*. São construídos discursivamente. Isso nos traz o entendimento de que a educação e o discurso pedagógico da educação são inventados, construídos a partir de condições de possibilidade que, neste caso, envolvem as relações entre a educação escolar e a religião, a emergência da sociedade capitalista industrial, a sociedade disciplinar. O mesmo se aplica aos discursos sobre a docência.

Isso tudo entra em jogo na tecitura de uma trama em que se articularam, tomando-se os escritos de Foucault – destacadamente em *Arqueologia do*

Saber (2014) —, os limiares de uma formação discursiva (e aqui trato da formação discursiva da pedagogia, do saber pedagógico) que envolve o limiar da positividade, o limiar da epistemologização, o limiar da cientificidade e o limiar da formalização. Não há uma relação de evolução na passagem de um limiar ao outro, que se colocam como uma espécie de cronologia para situar metodologicamente os acontecimentos dos discursos. Ao tratarmos das diferentes práticas educativas ou organização dos limiares tecnológicos das artes de educar, precisamos conceber o movimento deles e entre eles não como rupturas ou abandono das formas anteriores, que seriam suplantadas pelas novas. “Trata-se de coexistência e de ênfase ou preeminência de uma sobre a outra, mas não do apagamento de uma pela outra” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 107).

Em *Arqueologia do Saber* (2014), Foucault trabalha cada um desses limiares como emergências distintas de uma formação discursiva. O limiar de positividade desempenha papel de *a priori* histórico, o que significa que se refere às condições de realidade para enunciados. O limiar de positividade constitui-se no momento a partir do qual “uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia, o momento, por conseguinte em que se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação de enunciados, ou ainda o momento em que este sistema se transforma” (FOUCAULT, 2014, p.224).

Um segundo momento nessa cronologia dos acontecimentos do discurso é identificado como limiar de epistemologização; um momento em que um sistema de enunciados se delinea e pretende fazer valer normas de verificação e coerência, critérios que embasam certo tipo de crítica e o fato de exercer sobre o saber uma função dominante de modelo, crítica ou verificação (FOUCAULT, 2014). Lembrando que a cronologia aqui apontada não é considerada pelo próprio Foucault como regular ou homogênea e que os limiares não se constituem como estágios naturais de maturação, o terceiro momento – limiar de cientificidade – é aquele que “obedece a um certo número de critérios formais, quando seus enunciados não respondem somente a regras arqueológicas de formação, mas, além disso a certas leis de construção das proposições” (FOUCAULT, 2014, p.225).

Por fim, Foucault mostra-nos o que compreende como limiar de formalização. Este se apresenta quando o discurso pode definir “os axiomas que lhe são necessários, os elementos que usa, as estruturas proposicionais que lhe são legítimas e as transformações que aceita”, desenvolvendo, a partir de si, o “edifício formal que constitui” (FOUCAULT, 2014, p.225), o que lhe dá condições de recorrência.

O que se considera limiar de positividade do saber pedagógico foi localizado por Zuluaga (1999 *apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.77) em Comenius e nos séculos XVI e XVII, “particularmente com a emergência do “ensino” como objeto discursivo e prática de saber”. O século XVI, segundo as análises de Foucault, deu início às condutas, às direções, às ações de governo e, dentro delas, ao problema da instituição das crianças, do governo de suas condutas por meio de práticas pedagógicas, do que decorre a posição de Noguera-Ramírez (2011, p.78) de “considerar o problema pedagógico como a porta de entrada da Modernidade”. O objeto discursivo ensino e a questão pedagógica da condução das crianças trazem visibilidade à docência como a ação especializada de condução, de instrução, de educação das crianças, e ao professor como aquele profissional especialista no ensino. O pedagógico passa a ser objetivado, torna-se preocupação, “existe”, e isso ocorre, como mostrei até aqui, pela vinculação do pedagógico ao ensino, o que se torna fundamental na constituição do verdadeiro em relação à docência.

Retomando os momentos que, de acordo com Noguera-Ramírez (2011), participam da constituição da concepção contemporânea de ensino, de educação, de aprendizagem e da sociedade enquanto uma sociedade educativa, o da educação liberal (iniciado ao final do século XVIII) configura-se como o segundo momento. Trata-se não de um momento que elimina, rompe ou abandona o momento anterior. Entre os momentos, há movimento, coexistência e alteração de ênfase, e não apagamento. O momento da educação liberal faz emergir um novo conceito de educação⁸³, e há uma mudança de sentido. O sentido de educação constitui-se por meio das estreitas relações com liberdade e natureza humana e pelo reconhecimento da

⁸³ Noguera-Ramírez (2011) atribui a inauguração do termo *education* a Locke, em *Some thoughts concerning education*, publicado em 1693.

interferência do meio. O Iluminismo é grande fonte de referência dessa concepção de educação.

Os movimentos de ordem política e econômica que atuam na sociedade europeia nos séculos XVI e XVII (mercantilismo, cameralismo e, sobretudo, o fisiocracismo) trazem para a sociedade da época a noção de autorregulação do mercado (que depois passou a ser “aplicada” às questões da educação), que se daria pautada na existência de uma lei natural encarregada de promovê-la, cabendo ao Estado uma política de não-intervenção, ou intervenção mínima. Não mais a obediência e a servidão são consideradas capazes de mudar ou conduzir a população. A condução passa a acontecer a partir da influência sobre variáveis que atuam sobre a população, para o que o conhecimento estatístico desempenha papel relevante. Chamo atenção para o fato de que a educação superior e a docência que nela se materializa são, no presente, objeto de interesse do conhecimento estatístico, como indiquei no início desta Tese. Governar/conduzir passa a ser manipular interesses, de modo a produzir regularidades na população (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). A educação — e uma educação de certo tipo, segundo preceitos do Iluminismo, neste caso — passa a ser objeto do Estado, que se ocupa dela e o faz segundo a mínima interferência, alicerçado sobre a noção de autorregulação.

A educação liberal que se constitui a partir desse contexto toma como importante, de valor para as práticas educativas, a variável *meio*. Tal variável é entendida como “certo número de efeitos, que são efeitos de massa que agem sobre todos os que aí residem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.137). Rousseau (em *Emílio ou da educação*, publicado em 1762) é um exemplo da consideração da influência do meio na educação da criança.

Além do meio e da natureza humana, a liberdade é elemento a ser salientado em termos da educação liberal. A prática de governo na racionalidade liberal precisa da liberdade para existir, já que uma prática liberal é consumidora de liberdade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.137), o que não significa que a liberdade ocorra sem controle e regulação. Se, no momento anterior (do ensino), a ação pedagógica da condução das condutas estava orientada pela moral, no momento da educação liberal, o conhecimento passa a ocupar lugar privilegiado naquilo que se considera o que rege homens e mulheres. Há, nesse momento da concepção de educação, ensino e

aprendizagem e de constituição da sociedade educativa, claramente a presença da razão na constituição do humano, na escolha, no posicionamento do indivíduo em relação às suas ações voluntárias. Essa participação da razão na concepção do que seja educação constitui fortemente os pressupostos da escola na Modernidade.

É marcante também a noção de homens e mulheres como agentes da educação (não no sentido “ativo” das teorias psicológicas que comporão o terceiro momento, a ser tratado mais adiante), do homem⁸⁴ potente a partir do entendimento das coisas. Essa compreensão ainda é muito presente na Contemporaneidade. Mesmo as teorias críticas da educação utilizam-se desse fundamento da educação liberal; como exemplo, aponto Saviani (2012) e Libâneo (2002b), com *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* e *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, respectivamente. Trata-se de duas obras que representam, no Brasil, um posicionamento amplamente difundido sobre a caracterização das tendências pedagógicas e que se mostram como alternativas do que se consideram tendências críticas de educação. Nas duas obras, vê-se a constituição de uma tendência crítica como aquela capaz de apresentar resistência e propor a transformação social e da lógica capitalista, (neo)liberal, que constitui nossa sociedade no presente. A educação crítica organiza-se sobre a base da apropriação de conhecimentos socialmente relevantes, do entendimento das coisas do mundo para sobre elas operar (porque tornado potente pela educação) no sentido de transformá-las.

Se o entendimento é assim tão fundamental para a educação liberal, a ação pedagógica vem ocupar-se da adequada condução dessa compreensão, que passa pela experiência, daí que o meio — onde se dá a experiência — seja objeto de cuidado da educação liberal. *Emílio*, de Rousseau, é considerado por Noguera-Ramírez (2011, p. 149) como uma “primeira superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal”, assim como a *Didática Magna*, de Comenius, foi apontada pelo mesmo autor como superfície de emergência do discurso pedagógico da Modernidade em termos de surgimento do ensino

⁸⁴ Utilizo *homem* para preservar o termo empregado por posições humanistas que trazem sustentação a essa ideia.

como objeto. A educação, a prática pedagógica e a docência são, a partir desse segundo momento (o da educação liberal), “mais direção e condução do que instrução e ensino” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 151). Nesse momento, ganha ênfase uma educação que tem na noção de liberdade um assunto estratégico, que pretende educar da e para a liberdade.

A educação liberal tem aproximações também com o que Dussel e Caruso (2003) trazem quando exploram historicamente o que denominam “invenção da sala de aula”. Os autores indicam os impactos das revoluções (Industrial e Francesa) sobre a sociedade europeia da época, juntamente com outros elementos, como constituidores de uma discursividade sobre a educação que se fez a partir de noções como democracia, progresso e separação entre Igreja e Estado. Também apontam o Iluminismo como forte componente daquele contexto de profundas transformações. Este último, apesar de formado por tendências e pensadores heterogêneos, “acreditava que a razão é a capacidade humana fundamental, e que habilita o ser humano a pensar e atuar corretamente” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.108). Essa valorização da razão como capacidade humana, como potencialidade, como aquilo que chegaria a distinguir-nos de outros animais, como elemento determinante na constituição dos indivíduos, atravessa diferentes perspectivas de educação e tendências pedagógicas desde então.

Apontado por Dussel e Caruso (2003) como um dos grandes protagonistas⁸⁵ da época, Kant assumia como objetivo da escola “disciplinar os instintos animais e humanizar o homem pela condução cuja obediência se fundava na racionalidade e não na repetição de memória” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.111). Nessa afirmação dos autores, vemos as aproximações com a preocupação do entendimento de Locke, a valorização da racionalidade, da razão exercitada pelo conhecimento, a ser apreendido por via da educação escolar.

Se em Rousseau temos a proposição de uma educação que se efetiva pela experiência e se dá segundo a natureza humana e a organização do meio, em Kant a educação possui relações com a disciplina intelectual, com a

⁸⁵ Entendo como importante indicar que não apenas Kant e Rousseau, mas também outros autores clássicos tratados nesta Tese, são autores de tempos específicos cujas escritas estão inscritas nestes tempos.

racionalidade que examina e (com)prova antes de assumir uma posição, e isso é a crítica em Kant. É essa educação, disciplinada e crítica (pela razão), que possibilita ao homem⁸⁶ o exercício da liberdade – algo caro à educação liberal. A racionalização extrema (a exemplo do ocorrido com o método científico das ciências naturais) trouxe implicações à prática educativa, associando-se à didática e frequentemente resumindo-se nos recursos didáticos mais adequados para assegurar a relação pedagógica entre professor e aluno, implicando um perfil de “boa docência” como aquela que mobiliza e executa adequadamente técnicas de ensino específicas (DALBOSCO, 2011).

Diferentemente disso, Dalbosco (2011, p.49) sinaliza que, para Kant, o método tem vinculação com o pensamento; trata-se do “método como forma de pensamento e, mais precisamente, como revolução na maneira de pensar”. O autor vai além e afirma que, com isso, Kant abriu a possibilidade para que “o campo pedagógico não se reduzisse apenas à compreensão da didática como uma técnica de ensino. [...] que também o impulsiona a conceber a pedagogia como um estudo” (DALBOSCO, 2011, p.51).

Esse segundo momento (conforme a classificação de Noguera-Ramírez) tem impacto significativo na constituição da docência, uma vez que a proliferação discursiva em torno da educação e do ensino – marcados pelas noções de natureza humana, de valorização do meio e de liberdade, além da forte presença da racionalidade – traz visibilidade ao professor e à docência. Dussel e Caruso (2003) chegam a apontar que se inaugura um campo profissional, o do professor especializado, e com ele a necessidade de formação desse professor, já que o ensino precisava de conhecimentos também especializados.

A educação e, de modo muito mais presente, a educação escolar são sempre e de muitos modos um processo de intervenção na vida de alguém. No caso da escolarização, ela se constitui um processo sistemático, organizado, legítimo e universalizante de intervenção na vida de crianças, jovens e adultos — de alunos. Trata-se, como aponta Biesta (2013), de uma intervenção motivada pela ideia de que por meio da educação se pode tornar a vida melhor,

⁸⁶ Mesmo reconhecendo o valor dos posicionamentos dos estudos de gênero, neste momento, mantenho o emprego de *homem*, referindo-se a homens e mulheres, para preservar a aproximação com os escritos de cunho humanista que faziam a utilização dessa palavra.

o homem melhor. Educados, cultos, instruídos e, por isso, mais humanos, os homens e mulheres têm suas condutas conduzidas por processos educativos cujas ênfases qualificam momentos distintos — quer no ensino, quer na educação liberal, quer na aprendizagem.

No terceiro momento de constituição da sociedade educativa — qualificado como o da ênfase na aprendizagem —, a Modernidade, inaugurada nos séculos XVI e XVII como sociedade do ensino, com ênfase na instrução e na Didática, estaria se fechando, como nos apresenta Noguera-Ramírez (2011), sob a forma de uma sociedade da aprendizagem (que parece emergir com o final do século XIX e os primeiros anos do século XX). O conceito de aprendizagem⁸⁷ manifesta sua importância no desenvolvimento do pensamento pedagógico e das práticas pedagógicas por meio do crescimento das psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos dos estudos do currículo, na difusão das tecnologias educacionais, na disseminação de produções acadêmicas e na presença cada vez maior da “aprendizagem ao longo da vida” ou da “sociedade da aprendizagem” e da “educação por competências” nas políticas de educação. Conforme já apontado, as reflexões e problematizações que tomam a aprendizagem como foco não desconsideram as contribuições de estudos que questionaram o papel conservador e tradicional da pedagogia centrada no professor e no ensino.

Associada à disseminação e expansão da governamentalidade neoliberal, a aprendizagem problematizada pelos autores citados é um modo de governo pedagógico que não busca a unificação em torno de uma forma; pelo contrário, é plástica, moldável, flexível (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Se a moral estava no âmago do conceito de ensino e a razão no do conceito de educação liberal, o interesse é o que está no âmago da aprendizagem como aquilo que mobiliza o indivíduo para a ação – inclusive, para a ação de “aprender permanentemente”.

⁸⁷ Em *Oculto nas palavras*, Castello e Mársico (2007) tratam o termo *aprender* como de origem latina, remontando a *prehendo* (tomar, colher) mais a preposição *ad*. Aprender pressupõe a ideia de que o conhecimento de algo é assimilado, tomado. O prefixo *ad* confere um sentido direcional, de aproximação a um ponto, o que, no terreno intelectual, indica o começo da apropriação do conhecimento. *Aprendizagem*, por extensão do verbo, é o substantivo que dá nome ao movimento na direção da apropriação do conhecimento.

O discurso psicológico⁸⁸, ou melhor, a forma como esse discurso foi traduzido, incorporado e apropriado pela educação, contribuiu para a constituição da ênfase na aprendizagem como movimento das tendências pedagógicas que se configuram num contexto mundial de crescimento, polarização e renovação do capitalismo, dando forma política e econômica à primeira metade do século XX. O movimento de renovação da educação, associado ao desenvolvimento das teorias psicológicas sobre a aprendizagem e ao questionamento sobre a dimensão social e política da educação, trouxe impactos às práticas educativas — destacadamente, ao questionamento e à problematização das práticas tradicionais (centradas no professor e no ensino, desconsiderando o protagonismo discente). Esse movimento propunha que o ensino se adaptasse à natureza da criança, considerada por muitos pensadores como possuidora de uma “boa natureza”, e que a educação se organizasse a partir da reconstrução de experiências (DUSSEL; CARUSO, 2003).

A valorização da experiência e a ênfase na aprendizagem do aluno colocam ao professor o papel de coordenador no processo de aprendizagem realizado pelo aluno (DUSSEL; CARUSO, 2003), um orientador das experiências de aprendizagem. A pedagogia passa a incorporar, nesse terceiro momento de constituição da sociedade educativa, de modo diferente e muito mais presente, os conceitos da Psicologia e a orientar a prática pedagógica a partir deles.

Encaminhando a questão de um modo distinto, mas não contrário ao de Noguera-Ramírez (2011), Biesta (2013) faz a leitura desse terceiro momento como aquele em que ocorre a ênfase na linguagem da aprendizagem, indicando a necessidade de se recuperar uma linguagem para a educação. Seu destaque à linguagem carrega a compreensão desta enquanto prática, uma prática que delinea, constitui o que pode ser visto, dito, pensado e feito. Mesmo que a aprendizagem venha configurando o terceiro momento da sociedade educativa desde o início do século XX, para Biesta (2013, p.32), a “ascensão do conceito ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito

⁸⁸ Sugiro o Capítulo 4 “A Expertise e a Techne da Psicologia” do livro *Inventando Nossos Selfies. Psicologia, poder e subjetividade*, de Nikolas Rose (Vozes, 2011), para uma leitura sobre as presenças construídas na relação da Psicologia com outras áreas, entre elas, a da educação.

‘educação’” promoveram mudanças na teoria e na prática da educação, na docência, nas duas últimas décadas, ou seja, a partir dos anos 1990 — o que, em termos mundiais, é acompanhado do crescimento da lógica neoliberal relacionada à educação.

Na configuração do terceiro momento, o da ênfase na aprendizagem, o olhar de Biesta (2013) percebe o efeito de uma série de eventos, entre eles, o aparecimento de novas teorias da aprendizagem na área da Psicologia, desviando a atenção das atividades dos professores, das atividades do ensino, para as atividades do aluno, o que contribui para a compreensão do ensino como uma atividade de apoio ou facilitação à aprendizagem. Isso impacta na compreensão sobre a docência. Junto a isso, temos o evento de questionamento da Modernidade e do projeto moderno de educação, o qual se sustentaria na ideia de que “os educadores podem liberar e emancipar seus estudantes transmitindo racionalidade e pensamento crítico” (BIESTA, 2013, p. 35).

Outro evento é aquele que Biesta (2013) denomina de “explosão silenciosa da aprendizagem adulta” e se caracteriza pelo aumento no número de adultos que investem tempo e dinheiro em aprendizagens cujas formas são diversificadas e marcadas pelo individualismo ao aprender e, entendo eu, pela autoaprendizagem. Por fim, Biesta (2013, p.36) aponta para a “erosão do Estado de bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo”. Esse evento acaba colaborando na construção da noção de empresariamento da educação, para a qual o aluno passa a ser um cliente a ser atendido e satisfeito, e o “serviço” prestado pela instituição escolar precisa ser inspecionado, controlado, avaliado segundo parâmetros de qualidade que respondem à lógica neoliberal, para que assim a instituição tenha seu serviço certificado, atestado.

Este último evento é o que tem impactado de modo mais efetivo na docência, destacadamente na docência da educação superior. A educação, ação de que se ocupa a docência, é tratada em termos de uma transação econômica, ou seja, o aluno é aquele que consome o serviço prestado pelo professor ao mesmo tempo em que se constitui naquele sobre quem a docência opera, aquele a ser transformado e tornado agente. No papel de cliente, o aluno/consumidor apresenta suas demandas ou necessidades para

que sejam atendidas. Isso faz com que professores e as próprias IES se vejam impelidos a desenvolver uma atitude de eficiência e de flexibilidade — uma vez que dificilmente os consumidores/alunos apresentarão as mesmas necessidades, interesses e demandas —, o que não seria de todo questionável, não fosse o tom de mercado que com frequência a sustenta. As IES desempenham uma função de intermediação na prestação de um serviço ou no atendimento de uma demanda alheia.

Se no terceiro movimento da sociedade educativa o entendimento do que seja a docência acaba sendo orientado pela ênfase na aprendizagem, o professor passa a ser considerado aquele cujas práticas se organizam em torno do acompanhamento, da facilitação, do aconselhamento, do apoio e da orientação. Assim, espera-se que se coloquem a serviço dos “esforços” dos alunos enquanto estes acessam, utilizam e, esperam os professores, criam conhecimento. Também orienta a docência a ideia de que o aluno pode, deve e tem “o direito” de decidir o que aprender, de indicar o que deseja, necessita ou apresenta como demanda em termos de aprendizagem — quando não o aluno/cliente, o mercado é visto como aquele capaz de assumir esse papel.

Uma vez que o objetivo deste texto é apresentar elementos que nos façam pensar sobre a constituição da escola, da docência e do professor no contexto da sociedade educativa, considero importante trazer a afirmação de Biesta (2013, p.43), para quem uma compreensão econômica do processo da educação “representa uma ameaça ao profissionalismo educacional e acaba solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação” — e mais: “sugere uma estrutura em que as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões *técnicas*, isto é, questões sobre a eficiência e a eficácia do *processo* educacional” (BIESTA, p.41, grifos do autor).

Esse “comportamento” em relação às teorias da aprendizagem possui aproximações e afastamentos em relação àqueles posicionamentos pelos quais empreenderam esforços teóricos da educação no Brasil e no exterior, questionando a “passividade” do aluno, o ensino centrado na transmissão, relações de poder sustentadas pelo autoritarismo do professor e a desconsideração das necessidades e interesses dos alunos. O que hoje configura a ênfase na linguagem da aprendizagem não pode ser olhado como resultado de um processo linear e evolutivo da presença da linguagem da

aprendizagem, menos ainda como uma posição universal e contínua. Da mesma forma que outros discursos, de outros tempos, relacionados à educação, também este se manifesta num contexto singular em que estão presentes descontinuidades, rupturas e tensões.

4.1.1 A pedagogia e a especificidade de um conhecimento sobre educação e docência

Nesta seção, movimento posicionamentos teóricos para trazer aproximações das defesas da ideia de pedagogia enquanto produtora de um conhecimento específico e próprio sobre a educação e a docência. Faço isso a partir do posicionamento de um clássico da área — *Pedagogia Geral*, de Johann Herbart – e do olhar brasileiro sobre o conhecimento da pedagogia — para o que tomo os textos de José Carlos Libâneo (*Pedagogia e pedagogos: Para quê?*), Selma Garrido Pimenta (*Pedagogia, ciência da educação? e Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*) e Dermeval Saviani (*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*), quatro obras que marcaram os discursos em torno da defesa da pedagogia como ciência da educação no país. Entendo, apoiada em Noguera-Ramírez (2011), que essa formação discursiva tenha como limiar de cientificidade o final do século XIX, com a consolidação das tradições europeias (a tradição germânica, a francófona e a anglo-saxônica), e que a obra de Herbart se constitua em uma materialidade clássica para o olhar sobre as possibilidades de cientificidade da pedagogia.

No início do século XIX, os escritos de Johann Herbart, elaborados sob grande influência filosófica (destacadamente de Kant) e psicológica (fortemente influenciados por Pestalozzi e Froebel), dão conta da elaboração de discursos sobre a educação que refletem o contexto em que nasceu e viveu Herbart, marcado pelo auge da fé no progresso da humanidade e na sua infinita educabilidade. São escritos que “inauguram” um processo de cientificação da pedagogia e sua potência prescritiva em relação ao ensino, que declaram a articulação entre a pedagogia e o ensino e entre a educação escolar e a instrução, o que se formaliza no esquema, reelaborado por um de seus discípulos (Wilhelm Rein): 1 – preparação; 2 – apresentação do novo

argumento; 3 – associação; 4 – sistema/integração sistêmica; e 5 – método ou aplicação (HERBART, 2003).

Herbart (2003) desempenhou importante papel nas tramas que teceram os discursos da pedagogia (neste caso, especificamente, preenchidos e sustentados por um caráter filosófico/moralista e também psicológico), que assumiu explicitamente o ensino como função docente e a vinculação da educação escolar com o governo das crianças e jovens. A distinção entre instrução e educação é congruente com o pensamento de Herbart. Instrução está relacionada com o processo de aquisição e acumulação do conhecimento, e a educação, com o processo de formação moral e cívica, a estruturação – interna e externa — da personalidade. Com isso, para Herbart, “os meios para o pedagogo cumprir sua missão são a instrução, a cultura moral e o governo das crianças” (HERBART, 2003, p. VII).

A presença do discurso filosófico e do discurso psicológico em teorizações da pedagogia e na constituição da própria pedagogia enquanto conhecimento sobre e da docência não é exclusividade dos escritos de Herbart, mas é interessante considerar a presença tão forte desses discursos (o filosófico e o psicológico) em uma obra que materializa (ou ao menos parece ter como objetivo) a especificidade de um discurso, o pedagógico — como é o caso de *Pedagogia Geral*. As influências da filosofia e da psicologia mostram-se em diferentes trechos do livro. Num deles, lê-se: “a primeira ciência de um educador, ainda que de modo algum completa, seria uma psicologia, na qual estivessem assinaladas *a priori* todas as possibilidades das emoções humanas”. E sobre a filosofia: “tanto mais necessário se torna saber, e este é o pressuposto de que parto, o que se pretende ao iniciar-se a educação!” (HERBART, 2003, p. 15).

Por outro lado, mesmo com as fortes influências da filosofia e da psicologia, Herbart aponta a necessidade de a pedagogia constituir-se no “centro de um círculo de investigação”. De acordo com ele, seria melhor se a “Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente” (HERBART, 2003, p. 13). Além da concepção em Herbart (2003) de que a pedagogia seja uma ciência, há também o aspecto do domínio técnico impactando na verdade sobre a docência, uma vez que esse domínio, sim,

deve compor aquele que se dedica ao ensino, à educação sistemática, uma vez que esse profissional “tem de possuir conhecimentos que lhe permitam comunicar. Desde já confesso não conceber a educação sem ensino, [...] assim como não concebo um ensino que não eduque em simultâneo” (HERBART, 2003, p.16).

A educação por meio do ensino, defendida por Herbart (2003, p.18), “considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objecto de observação”. É interessante perceber as marcas pedagógicas da tradição escolar que ensina pela observação, que faz do professor aquele que apresenta, que demonstra enquanto o aluno aprende porque vê. Ser capaz de bem demonstrar constituía elemento importante na configuração da docência.

Assim como a capacidade de demonstrar se apresentava como essencial à atuação do professor, também sua condição de organizar, de colocar o processo em ordem, era apontada como não apenas necessária, mas salutar ao ensino. A disciplina, no sentido de governo, autodisciplina, inclui-se na noção de ensinamento como modelo de uma energia que mantém a ordem. O ensino de instrução e educação simultâneas seria efetivado se a autodisciplina fosse alcançada, visto que o professor só conseguirá dominar a educação quando:

[...] for capaz de colocar na alma do jovem uma ampla ideologia, intimamente interligada nas suas diversas partes e capaz de sobrepor os aspectos desfavoráveis do meio ambiente, mas também de dissolver e de reunir em si o que for favorável ao mesmo meio ambiente (HERBART, 2003, p.26).

A educação e o ensino em Herbart têm características de convergência, assim como a educação escolar em si as tem desde Comenius; uma educação convergente, de ensino convergente, de práticas docentes convergentes que, dificilmente, possibilitaria pensar a docência de modo não-convergente.

Trago um recorte de Herbart (2003) a partir do qual é possível ver o discurso da e para a convergência em termos da educação escolar e da atuação do professor. Isso implica considerar também o que se toma como verdade em relação à docência. A tradição da uniformidade, do consenso, parece ver-se representada ainda nos dias de hoje pelos tantos escritos que, ao dizerem do professor e da docência, parecem dizer sempre mais do mesmo.

Afirma Herbart (2003, p.27), no início do século XIX, que “só quando estiverem de acordo os que pensam, é que tem possibilidade de vencer o que é razoável – só quando os melhores estiverem de acordo é que pode vencer aquilo que é melhor”.

Essa perspectiva organizada por Herbart, com status de clássico em termos de produção sobre a pedagogia, estruturou-se a partir de influências filosóficas e psicológicas (que acabaram marcando as bases da pedagogia). Tanto quanto o compromisso da educação e da pedagogia com a formação moral e com a padronização, também o consenso e a convergência constituem orientação para a concepção do que seja a docência (instruir pelo ensino, educar pelo exemplo) e de quem seja o professor (aquele que organiza, demonstra, comunica, serve de exemplo e ensina).

Da mesma forma que elegi obras clássicas como superfícies a partir das quais intento mostrar a emergência de discursos sobre o professor e a docência (o que trato no próximo texto) e sobre a emergência da pedagogia como ciência (o caso da obra de Herbart), aqui trago Libâneo (2002a), Saviani (2012) e Pimenta (2001; 2002) — autores de obras clássicas da pedagogia no país — para abordar a compreensão da pedagogia como elaboração de conhecimentos sobre a educação e a docência. Penso que trazer essa discussão (ainda que rápida) me permite construir relações a partir da compreensão de que há uma produção científica sobre a especificidade da pedagogia. Se a pedagogia é vista como ciência, como produção de um conhecimento sobre a educação, sobre a docência, então isso pode abrir caminhos para a elaboração de um conhecimento ainda mais especializado, direcionado à educação superior e legítimo no sentido da verdade sobre o que seja a docência naquele nível de ensino.

No Brasil, os anos 1980 aparecem como aqueles em que se intensifica a produção científica que tomou como interesse de estudo a pedagogia no Brasil. Libâneo (2002a) e Pimenta (2002; 2001) indicam essa década como sendo aquela em que as mobilizações teóricas, as reflexões e mesmo a busca por aquilo que se denominava identidade e especificidade da pedagogia se tornaram mais acentuadas no país.

Em Libâneo (2002a, p.27), vemos a posição de que “estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica”. Diferentemente dos argumentos e

da lógica apresentada mais tarde por Noguera-Ramírez (2011), que desenvolve a tese de que estamos diante de uma sociedade educativa, em Libâneo (2002a), o argumento é o de que a sociedade é pedagógica, na medida em que vários agentes educativos formais e não-formais têm suas ações e poderes acentuados e empreendem formas intencionais e sistemáticas de educar.

Mas o que essas construções teóricas brasileiras trazem sobre a pedagogia? De que se ocupam? Apresentam, como ocorre no clássico de Herbart, estreita vinculação com o ensino, com o como ensinar? Tanto Libâneo (2002a) quanto Pimenta (2001; 2002), ancorados em estudos de autores de diferentes nacionalidades e épocas e com perspectivas frequentemente distintas e nem sempre convergentes (citam para tanto Herbart, Schmied-Kowarzik, Estrela, Brzezinski, Nassif, Sarramona & Marques, Mazzotti, Nóvoa, entre outros), parecem entrar em consenso quanto ao fato de que a pedagogia é uma das ciências da educação, sem, com isso, perder “sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências” (LIBÂNEO, 2002a, p.111). Nas palavras de Mazzotti (2001, p.13), a pedagogia é “uma ciência da prática educativa”, e segue afirmando: “ao se dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação”. Ao orientar-se à prática educativa, a pedagogia trataria, inevitavelmente, da produção de conhecimentos sobre a docência.

Nas discussões de Pimenta (2001, p.57), manifesta-se fortemente o caráter da perspectiva teórica crítica (bastante presente no Brasil, notadamente a partir dos anos 1980), especialmente quando a autora se posiciona a favor de uma concepção de pedagogia como uma ciência que “parte da prática e a ela se dirige”, que “tem por objeto de investigação a educação como prática social histórica” (PIMENTA, 2001, p.58), razões que, segundo ela, apontariam para o método dialético enquanto método investigativo próprio dessa ciência. O real educativo é o que Pimenta aponta como sendo o objeto da pedagogia, “um real cuja especificidade é o *movimento*, a *ação refletida*, a *prática* de educar, no qual o caráter utópico é essencial” (PIMENTA, 2001, p. 49).

A pedagogia não é, certamente, no entendimento desses autores, a única das ciências a ocupar-se da educação, a ter a educação como objeto de estudo. No entanto, Pimenta (2001) e Libâneo (2002a) insistem que cada uma das ciências que têm o fenômeno educativo como interesse de estudo desenvolve sobre ele, ou a partir dele, uma abordagem “sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas” (LIBÂNEO, 2002a, p.37). Considero interessante retomar Herbart e o seu olhar sobre o ensino, sua posição de pedagogia sustentada por uma linguagem prescritiva para a docência. Por outro lado, em Herbart estava muito forte a presença da articulação da pedagogia com outras ciências — a filosofia e a psicologia —, que deveriam ser apropriadas pelo professor como conhecimento (sobre a moral e sobre as emoções) capaz de ser mobilizado e organizado sistematicamente em favor do ensino.

O que para muitos pensadores brasileiros demonstra as fragilidades do estatuto de cientificidade e da própria especificidade da pedagogia pode ter articulação com a história da pedagogia no país. O primeiro curso de pedagogia⁸⁹ do Brasil foi regulamentado em 1939 e previa a formação do bacharel em pedagogia (e não do licenciado, o que de algum modo coloca a relação da pedagogia com o ensino e a docência em outra perspectiva), formação que muito aproximava o bacharel em pedagogia da ideia de técnico em educação (LIBÂNEO, 2002a). Pelo parecer CFE 252/69, é abolida a distinção entre o bacharelado e a licenciatura; com a ideia de formar o especialista no professor (representada pelas muitas habilitações permitidas ao curso), o pedagogo passa a receber o título de licenciado. No final dos anos de 1970, movimentos de educadores e organismos oficiais articulam-se para a reformulação do curso de pedagogia, e, a partir dos anos 1980, contando com a forte presença da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), reafirma-se a concepção do pedagogo licenciado, com base na docência e de formação generalista.

⁸⁹ Mais informações a respeito da constituição histórica da Pedagogia e do pedagogo no Brasil podem ser encontradas, além de nas obras já referenciadas neste texto, nos inúmeros estudos de Iria Brzezinski e Leda Scheibe.

Sem que isso represente uma lacuna de tempo, e sim uma escolha diante do que apresentar em termos das reorganizações do curso de Pedagogia, após os movimentos de reafirmação das políticas de educação dos anos de 1990, temos, nos anos 2000, novas normatizações para o curso e a formação de professores. Nos anos 2000, temos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais⁹⁰ para a formação de professores da educação básica e para a instituição da carga horária dos cursos de formação de professores (Resoluções CNE/CP n 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP n 2, de 19 de fevereiro de 2002, respectivamente) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP n 1, de 15 de maio de 2006). Essas regulamentações reforçam as já presentes fragilidades formativas em termos de pesquisa e aprofundamento teórico e acentuam o caráter pragmático, de viés técnico e generalista, o que pode contribuir na constituição de possibilidades para a não-percepção da pedagogia como ciência e mesmo da ausência de uma especificidade para ela. A docência, nessa perspectiva, configura-se em ação de natureza fundamentalmente técnica, alicerçada no pragmatismo e fragilizada em termos de aprofundamento teórico e de produção de conhecimentos por meio da pesquisa.

Retomando Libâneo (2002a) em sua posição de que a sociedade contemporânea é uma sociedade pedagógica e de que muitos lugares e muitas práticas sociais se ocupam de ações educativas intencionais, sistemáticas, organizadas (e por isso pedagógicas), em decorrência das muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob várias modalidades, haveria muitas pedagogias: a pedagogia sindical, a pedagogia empresarial, a pedagogia hospitalar, a pedagogia escolar, etc. e, por extensão, acrescento a Pedagogia Universitária. Nos argumentos presentes ao longo de sua obra, o autor aponta para a existência de um *corpus* de conhecimento comum às pedagogias e à necessidade de especialização – decorrente da diversificação das práticas sociais educativas.

Essa necessidade de especialização pode ser entendida como indicação de condição de possibilidade para um conhecimento pedagógico

⁹⁰ Substituídas em 2015 pela Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

especificamente direcionado à docência na educação superior, a Pedagogia Universitária, a partir da constituição de um tempo e de um espaço que, conforme já afirmei, tem no conhecimento especializado seu mais destacado recurso econômico, estreitando as relações entre a Modernidade e a educação. O conhecimento especializado da Pedagogia Universitária coloca-se a explorar uma especificidade, a construir verdades, a positivar um objeto e, com isso, a produzi-lo. As verdades inventadas por um conhecimento cujo status de legitimidade se pauta pela especificidade, pela ciência, pelos sujeitos e pelos locais nos quais os discursos circulam, passam a ser orientadoras da constituição da própria docência.

A pedagogia que se ocupa da docência na educação superior — Pedagogia Universitária — traduz, pela luta em torno da especificidade de um conhecimento pedagógico autorizado, reconhecido em sua especificidade e legitimidade, as lutas e sistemas de dominação que a constituem e, mais do que isso, aquilo por que e pelo que luta, o poder do qual quer apoderar-se (FOUCAULT, 2012).

CAPÍTULO V — DOS TEMPOS, LUGARES, DOCÊNCIAS E DA INVENÇÃO DO TIPO SUJEITO PROFESSOR

Tomar a docência como objeto de investigação fez-me pensar sobre a possibilidade de separação entre docência, entendida como ação e exercício, e professor ou agente. Penso que essa separação seja possível apenas com propósito organizacional, metodológico, quando nos colocamos diante da necessidade de um foco, de um recorte sobre o qual direcionar nossos interesses. Docência e professor são, sob meu olhar, elementos de um tecido inconsútil, e isso me leva a perguntar quem inventa quem. Pensar a docência como ação, considerar que a docência é exercida, implica que haja quem a coloque em operação — o professor — e o faça em meio a jogos de verdade que forjam modos de ser. Os jogos de verdade, nos diz Foucault em *Sexo, poder e indivíduo* (2005), envolvem práticas, técnicas, tecnologias que atuam sobre e com o sujeito por meio de relações de saber/poder. O sujeito não é uma substância, é uma forma, “e esta forma não é sobretudo nem sempre idêntica a ela mesma” (FOUCAULT, 2005, p.77).

Se a docência inventa formas, tipos de professor, não o faz de modo linear, direto ou sem resistências. Há, por parte do sujeito professor, o assujeitamento, uma espécie de curvatura à verdade dos discursos, das práticas, da experiência da docência. Mas há na subjetivação o combate, certa margem de liberdade; há a ação do sujeito sobre si e os outros (OLIVEIRA, 2015).

Neste capítulo, exploro a noção da docência como inventora não apenas de docências singulares, mas de tipos sujeitos específicos a cada tempo e espaço. Busco mostrar a invenção do sujeito professor e, depois, do professor da educação superior pelos discursos sobre a docência. Reconheço que os processos de subjetivação não constituem interesse central desta Tese. O tratamento dado à invenção de tipos sujeitos — os professores e os professores da educação superior — tem sentido apenas na medida em que permite ver ou dizer da docência.

5.1 A DOCÊNCIA E A INVENÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

Os discursos presentes nos muitos textos que falam sobre a educação dão conta de indicar concepções de docência, entendimentos sobre o que seja a docência, e apontar, com maior ou menor ênfase, o que seriam características dos professores, o que se toma como esperado em termos de função docente e o que se assume como ser professor em cada um dos tempos e espaços das práticas sociais nas quais foram sendo construídos esses discursos. Desse modo, as verdades sobre o que seja a docência movimentam-se, não como se isso lhes fosse tão somente natural, mas porque as práticas sociais de cada tempo e espaço fazem com que se movimentem, com que ganhem novos contornos, com que tomem para si outras ênfases.

Destaco que a invenção, seja ela de uma ferramenta, narrativa, conceito ou de outra coisa qualquer, requer que se dê nome ao invento, que se crie e institua uma forma de nominar e diferenciar a invenção. Nomear o professor universitário, ou o professor da educação superior, além de diferenciar esse professor dos “outros” professores, contribui para a criação de um sentimento de pertencimento, de identificação. O professor universitário, ao reconhecer-se como tal, é levado a operar sobre si mesmo, de modo a tornar-se *aquilo*, ou *aquele*. Trata-se, conforme Castro (2009, p.45), de “converter-se num sujeito de enunciação do discurso verdadeiro”, de transformar-se no próprio discurso verdadeiro, “tornar próprias, na vida, as coisas que se sabe, os discursos que se escuta e que se reconhece como verdadeiros” (CASTRO, 2009, p. 45). A docência vai, pelas práticas, configurando referências, modelos, conjuntos de comportamentos, de concepções, de práticas, de valores tornados, mais ou menos, regras de conduta, espécies de idealizações que instituem verdades.

Em relação à docência como conjunto de comportamentos que referenciam formas de ser e agir, da leitura da tese de Oliveira (2015), tomo o conceito de “docência virtuosa” para referir-me à invenção de formas peculiares de docência na educação superior — ou docência universitária, como é bastante utilizada, a exemplo do que ocorre na obra *Enciclopédia de Pedagogia Universitária — Glossário* (MOROSINI, 2006). O exercício analítico da autora, orientado para a investigação da docência na educação básica, expressa a junção dos conceitos virtual e virtuoso.

O termo *virtual* expressa a ideia “de algo que existe em potência, que não pode ser visto tal qual, mas como algo ou coisa que está por vir a ser”,

assim, “não pode ser entendido como o oposto ao real. O virtual carrega uma potência do vir a ser, enquanto o real já é, o virtual seria a existência em potência do que vem a ser” (OLIVEIRA, 2015, p. 154). A docência que serve de referência e é apontada como ideal carrega consigo uma potência, a potência da “boa docência”, que coloca em ação o virtuoso, o “bem formado e competente, um *performer*, aquele que apresenta bom desempenho” (OLIVEIRA, 2015, p.154), aquele que faz parte de uma coletividade específica: a dos professores capazes da boa docência, aquela que se encontra na ordem do discurso. A docência assim caracterizada aciona e divulga modos de ser docente, maneiras de “agir, de executar, de viver a docência, conforme determinadas prescrições e procedimentos, como se fossem códigos de conduta profissional” (OLIVEIRA, 2015, p.155).

A docência, vale ressaltar, não pode ser olhada de modo naturalizado, mas sim historicizado; afinal, em cada contexto, e não numa lógica de linearidade, pensa-se a docência (assim como a educação, a escola, o ensino, a aprendizagem, o professor) de uma maneira diferente. Em se tratando dos discursos sobre a docência, é bom ter presente sua duração restrita e contextualizada. É nesse sentido que se afirma a virtuosidade da docência, as verdades que a inventam, o virtuoso professor — sujeito da docência —, como noções não-estáticas, tampouco intemporais.

Elejo para o trabalho de olhar a docência em sua constituição histórica os clássicos⁹¹ de (1) Comenius – pela ênfase que o texto *Didática Magna* traz à didática, à prática da ação do professor, e pela história de aproximação que a ideia do que seja ser professor possui com a dimensão técnica da docência, representada pela didática; (2) Herbart – pois que *Pedagogia Geral* é considerado texto clássico na constituição da noção da pedagogia como ciência (portanto, capaz de professar uma verdade “verdadeira”); (3) Kant — pela relação que estabelece entre a educação e a liberdade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), o que suponho esteja na base da constituição da função da educação humanista, cujo ideal se sustenta na noção do aperfeiçoamento do

⁹¹ Essa ação compreende uma seleção, uma eleição e, conseqüentemente, exclusões. Outros clássicos poderiam compor esta Tese. Na sequência, aponto justificativas para minhas escolhas. Em tempo, considero clássicas as produções cujo valor e relevância para a área são universalmente reconhecidos e cujas referências para novas produções sigam ocorrendo, extrapolando o tempo em que foram originalmente produzidas.

homem pelo esclarecimento, pela razão, como apresentado em seu texto *Sobre a Pedagogia*.

Quando tomamos a obra de Comenius, a forma-sujeito professor que vemos habitando as linhas de *Didática Magna* e que implica uma concepção de docência não é a mesma que nos apresentam os discursos contemporâneos que trazem consigo o professor empreendedor de si, competitivo e potente em termos de conhecimentos específicos e habilidades relacionais, isso apenas para citar um exemplo. A ênfase na didática, entendida como arte de ensinar, e as indicações do método ao longo de quase toda a obra de Comenius fazem com que *Didática Magna* indique uma concepção de docência vinculada ao ensino e à arte de ensinar (emprego do método) e de professor como aquele que ensina, com precisão, exatidão e eficiência, tudo a todos. É o professor o sujeito que, orientado pela natureza e fazendo uso da exemplificação (e sendo ele um exemplo), emprega um mesmo método, em que é “impossível não conseguir bons resultados” (COMENIUS, 2001, p.13).

Há, ao longo do texto de Comenius, a presença forte do Cristianismo na constituição da docência — o que pode ser explicado pela própria vinculação religiosa de Comenius e também pelos estreitos laços (e, em certos casos, nós) que interligam a história da educação, da escolarização e da igreja. Desse modo, o professor — responsável pelo ensino e pela aplicação de um método infalível — é aquele a quem corresponde a missão (e a palavra *missão* cabe bem nesse contexto, uma vez que a docência tem um apelo salvacionista) de, pela educação (que é instrução, ensino), desenvolver, construir ou revelar o homem que já é divino em essência, mas possui uma natureza pecadora. A docência — e por extensão o professor, daí a necessidade de ser um exemplo moral — teria o compromisso de melhorar esse homem pecador, de aproximá-lo de uma condição anterior ao pecado.

É a partir de *Didática Magna* que se passa a assumir a educação das crianças como tarefa pública, de interesse público no sentido de coletivo, como preocupação do Estado e da sociedade. No texto de Comenius, as crianças são consideradas não apenas aptas a aprender, como também na melhor idade para receber o ensino, pois não estão corrompidas. Isso as colocaria em melhor condição para aprender, ou melhor, para receber o ensino, já que o foco das proposições de Comenius estava no ensino, e não na aprendizagem.

Assim, as crianças seriam o público preferencial da educação universal que ele propunha. Sem manchas e ainda não corrompidas, elas eram aquelas com quem trabalharia o professor, aproximando a ideia da docência e o ensino à criança.

A essa concepção de docência, corresponde uma noção de professor como aquele que atua sistemática, metódica e eficientemente (pelo ensino) na direção do desvelamento da essência humana, do aprimoramento humano. A visão angelical da criança (atrelada à religião) e sua natureza flexível, passível de ser moldada, auxiliam na compreensão dos investimentos que fez o autor para que a docência atuasse onde a matéria está se formando e não se encontra ainda em definitivo. “Estas coisas⁹² podem ensinar-se mais facilmente às crianças que aos outros, pois não estão ainda dominadas pelos maus hábitos”, e “não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado” (COMENIUS, 2001, p.36).

À docência de Comenius, vincula-se um tipo específico de professor, aquele responsável por uma educação com forte caráter salvacionista, comprometida com a retirada da juventude dos maus hábitos e com a formação de crianças segundo preceitos da moral e da religião cristã, para que o mundo se encontre em comunhão com os preceitos e ensinamentos de Deus. Contudo, o caráter salvacionista da educação não coloca o professor na condição de salvador. A educação, por ser orientada pelas Sagradas Escrituras e ter forte componente moral e religioso, tem, sim, um sentido salvacionista, messiânico até, como vemos na afirmação de que “o fim último do homem está fora desta vida” (COMENIUS, 2001, p.58). A docência aqui é uma ação técnica de transmissão, e o professor é um transmissor, um técnico, alguém capaz (porque foi preparado para tal) de mobilizar um método e agir com tanta eficiência que não reste dúvida quanto aos resultados que serão alcançados. Uma vez que a educação tem um compromisso com a formação moral cristã, o texto acentua a importância do professor em ser exemplo moral e ensinar pelo exemplo.

Didática Magna, por ser um tratado sobre um método de ensino, destina grande parte de seu texto a orientações metodológicas, sendo por isso mesmo

⁹² Comenius refere-se aqui às coisas morais, da formação moral, a comportamentos.

bastante prescritivo. Isso provavelmente constitui condição de possibilidade para a emergência dos discursos pedagógicos da Modernidade, em que se fazem presentes com muita ênfase as prescrições sobre métodos de ensino e condutas de professores, reforçando-se a dimensão técnica da docência. Assim, ocupando-se do ensino metódico, harmonioso e convergente, o professor comeniano é aquele que organiza situações e mobiliza recursos tais que a aprendizagem (que para Comenius é de natureza sensorial) ocorra pela captação da informação pelos sentidos e então seja “impressa” no cérebro.

Isso também traz implicação ao método que direciona e serve de referência para a docência, visto que orienta para que as crianças possam ouvir e principalmente ver — daí a importância das demonstrações e dos desenhos/ilustrações que estariam nos livros panmetódicos. A observação é, portanto, fundamental na aprendizagem e no ensino e deve ocorrer de modo sequencial e organizado (como todo ensino). Outro elemento que é tratado como natural ao homem e traz impacto no método é a harmonia, tida como um estado que o homem deseja, almeja, busca, e que lhe é natural. Assim, temos que a ação do professor — o ensino — é sequencial, ordenada e harmoniosa para Comenius, o que traz impactos no que se espera da docência (uma ação convergente, homogênea e harmoniosa).

O texto de Comenius (2001, p. 519) não aborda explicitamente o que podemos considerar uma descrição do perfil do professor. Contudo, traz indicações desse perfil que reforçam a aproximação da docência com o ensino e dos professores com os sujeitos do ensino, uma vez que estes são:

[...] hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados em suas mãos.

Ao tratar do professor como aquele que ensina, Comenius aproxima a ideia de ensino (e, conseqüentemente, a ideia do que seja ensinar e de quem seja aquele que ensina) da noção de transmissão, amparada numa espécie de qualidade comunicativa (que posteriormente será também abordada por Herbart como característica fundamental do professor). Em uma analogia com livros, Comenius (2001, p.521) afirma que o professor transfere o significado

das coisas para os alunos: “a tinta é a viva voz do professor que transfere o significado das coisas, dos livros para as mentes dos alunos”.

O que se vê, quando consideradas duas grandes obras, dois clássicos sobre a docência, como é o caso de *Didática Magna* (publicada pela primeira vez em 1649) e de *Pedagogia Geral* (cuja primeira edição data de um século e meio depois, em 1806), é a continuidade, muito mais que a ruptura ou a alteração, da imagem do professor como aquele que ensina, que instrui pela aplicação de um método cujo rigor é condição do êxito, que conduz ao alcance dos objetivos. É também o professor aquele que educa pelo exemplo, especialmente pelo exemplo moral.

Considero que, na obra de Herbart, o professor receba acréscimos em relação à obra de Comenius (sobre sua caracterização, o que deve ser, como deve agir e exercer sua profissão) que estão relacionados a duas dimensões da docência: a da comunicação e a da afetividade, ou dimensão relacional. Sobre a primeira dimensão, a da comunicação, ao abordar o professor, Herbart traz que seja alguém capaz de fazer transbordar os sentimentos e emoções pelas palavras. Afirma o autor que “quando se educa é preciso falar muito!” (HERBART, 2003, p.41), o que faz crer que o professor precisa ter qualidades comunicativas que entusiasmem.

Há, em Herbart, uma indicação clara de uma docência que valorize as emoções, os elos afetivos entre professor e aluno; uma docência que vá ao encontro do aluno e intervenha propositalmente em seu processo de compreensão, de elaboração sobre as coisas e o mundo. É uma ação que caracteriza a educação moderna, segundo Narodowski (2006), e se dá pela infantilização do aluno e constituição do professor como aquele que sabe, conduz, define e, nesse caso, sintetiza. Ainda quanto à atuação do professor, o que se lê em Herbart (2003, p. 42) é a indicação de uma atuação que sirva de síntese, de convergência, pois

O educando vê os fios soltos, reflecte para frente e para trás, apercebe-se da verdadeira razão ou dos meios exactos e, na medida em que está pronto para compreender e produzir, o educador vai ao seu encontro, dispensando a escuridão, ajudando a ligar os fios soltos, a aplanar as dificuldades e a fortalecer o que ainda é hesitante.

A docência, na perspectiva de Herbart, tem como tipo sujeito um professor que procederá tanto melhor “quanto mais sincero for em relação a si

próprio e quanto mais capaz for de utilizar aquilo que lhe está disponível” (HERBART, 2003, p.90). O professor atua como aquele que motiva, que estimula, que disponibiliza os recursos e as situações favoráveis para que o aluno aprenda, sendo que “por vezes é suficiente dar ao educando um primeiro ‘empurrão’ em determinados assuntos, cuidando de lhe oferecer motivações e matéria” (HERBART, 2003, p.90). O conhecimento não é o elemento mais evidenciado na caracterização do professor no texto de Herbart, que destaca não ser humilhante ao professor “não conhecer tudo o que pudesse fomentar a educação, pois que o seu número é demasiado grande” (HERBART, 2003, p.91). Antes, é necessário que conheça sobre como estimular, como mobilizar o aluno para o aprender, sendo o professor um exemplo de comportamento.

Na constituição dessa docência, o domínio do ensino, do como ensinar, em vez do que ensinar, compõe grande parte das preocupações de Herbart, assim como a preocupação com o método correto tomou boa parte dos escritos de Comenius em *Didática Magna*. Entendo que as denominações das obras (que não se dão ao acaso) – *Pedagogia Geral* e *Didática Magna* – também colaboram na caracterização desses dois clássicos que, penso, são obras para a docência e o professor muito mais do que sobre ambos, considerado seu caráter prescritivo.

Tomando-se esses dois referenciais da tradição pedagógica, segundo os quais à pedagogia cabe a ocupação com o como ensinar e a docência se constitui fortemente pelo ensino, em Herbart (2003, p.63), fica evidente a influência do cientificismo quando trata do que deva ser ensinado nas escolas pelo professor, uma vez que “tudo o que é digno de ser observado, pensado e sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exacta e integral, ou seja, para que se penetre no seu íntimo”. Portanto, aquilo que se ensina e o modo como se ensina algo devem aproximar-se mais e mais da exatidão, da natureza e das sensações. A dimensão da exatidão técnica na ação do professor, como em Comenius, revela-se em Herbart pela valorização da ordem e pelo conhecimento claro das partes, já que “a ordem exacta de uma reflexão rica tem o nome de sistema. Não pode, porém, haver sistema, nem ordem, nem relação, sem clareza de cada elemento” (HERBART, 2003, p.66).

A docência, portanto, dá-se pelo ensino e ocupa-se dele, o que faz de modo exato, técnico, eficiente, pautado pelo conjunto de princípios das ciências

naturais e usando habilidades comunicativas que facilitem a captação das informações pelo aluno. Esse professor, inventado pela docência comeniana e herbartiana, movimenta recursos para facilitar esse processo e mobilizar o aluno a aprender. São recursos didáticos sensíveis e também recursos comunicacionais que fazem do professor alguém “profícuo em toda espécie de expressões” e capaz de “acentuar tanto mais o essencial” (HERBART, 2003, p. 91).

As verdades que os textos clássicos (a exemplo de *Didática Magna* e *Pedagogia Geral*) professaram e ainda professam, posto que seus “ecos” seguem conosco, apontam na direção de modos de ser professor. A crença de Kant — colocado por Noguera-Ramírez (2011) entre os pensadores que fundaram os alicerces das tradições pedagógicas modernas — na possibilidade de libertação do homem pela razão e na necessidade de educação do homem⁹³ perpassa as implicações para a docência; por educação, “entende-se o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p.11). Implicada no texto de Kant *Sobre a Pedagogia*, existe uma ênfase na educação como condição para tornar o homem um verdadeiro homem, uma vez que ele é “aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1996, p.15).

Assim como em Comenius e depois em Herbart⁹⁴, no texto de Kant, vemos a preocupação com o desenvolvimento pelo professor de uma ação sobre o aluno capaz de, pela educação, discipliná-lo segundo a moral. O papel da disciplina é central na pedagogia de Kant, pois, por meio dela, “se impede o homem de desviar-se do seu destino da humanidade” (KANT, 1996, p.12). A preocupação com a moralidade, com a formação moral, estava intimamente ligada à preocupação com a disciplina, pois a moralidade era o fim específico da educação para Kant. Mediante a educação, ação da docência, o homem deveria ser disciplinado (evitando a animalidade), culto (no sentido de instruído), prudente (civilizado) e moral (bom, capaz de escolher fins aprovados por todos). A docência consistiria, sob esse olhar kantiano, na condução da

⁹³ O emprego de *homem* em vez de *humanidade*, *humano*, *homem/mulher* ou outras formas que busquem a indicação da diversidade dos gêneros, e não a uniformização, não tem qualquer caráter excludente. Tão somente busca manter proximidade com o termo empregado por Kant nos textos mencionados nesta Tese.

⁹⁴ Cujas influências de *Sobre a Pedagogia* pode ser percebida em *Pedagogia Geral*.

formação moral que toma para si o objetivo de dar à criança a capacidade de determinar-se segundo motivos racionais, e não de maneira sensível.

O entrelaçamento do Humanismo e do Iluminismo constitui boa parte das referências e bases da tradição moderna de educação. A constituição de verdades sobre a docência encontra em Kant a orientação de que pela educação é possível uma forma de intervenção na vida de alguém, sendo isso motivado “pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana” (BIESTA, 2013, p.16).

Um princípio da pedagogia de Kant é o de que a educação deve estar orientada ao futuro, ou seja, “não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro” (KANT, 1996, p. 22). Isso implica a noção de que a condução pela educação se dá no presente, mas em razão de uma atuação futura, da possibilidade de o aluno, então dotado de autonomia racional (tendo alcançado a maioridade, em termos kantianos), por destinação natural, ser capaz de tornar a si mesmo e à humanidade melhores.

Essa aproximação metódica da natureza humana a seu fim (a libertação pela razão orientada pela moral) dependeria, na visão de Kant (1996, p.25), de “pessoas competentes e ilustradas [...] pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro”. Pensar a docência a partir da verdade enunciada por Kant pressupõe considerá-la uma ação a ser desenvolvida não por qualquer pessoa, mas por aquele que se encontra apto para tal; apto no sentido de ser ilustrado e erudito, mas também no sentido de conduta moral.

O professor disciplinado, ilustrado e moral de Kant estaria envolvido em práticas de docência orientadas por uma cultura escolástica, considerada séria, na qual o aluno estaria como que submetido a uma obrigação, a um trabalho. A escola é “uma cultura obrigatória”, e a educação “deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante” (KANT, 1996, p. 66). A autoridade do professor aparece como traço positivo, e esse exercício da autoridade contribui para a formação da disciplina no aluno, já que o professor não deve tolerar distrações, “porque acabam por degenerar numa certa tendência, num certo hábito”

(KANT, 1996, p. 69). Se ao professor cabe o exercício da autoridade, ao aluno, segundo Kant, é desejável a obediência, sendo esta “um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar” (KANT, 1996, p.82).

O aperfeiçoamento do homem, da humanidade no homem, segue não um caminho espontâneo, mas um caminho sistemático, metódico, disciplinado. A instrução escolar, base da docência, é orientada pela razão e pela ciência, segundo uma racionalidade que considera a sequenciação, a memorização, o uso de recursos visuais e a aprendizagem sensorial. O professor de Kant é, sobretudo, disciplinado, moral e ilustrado, e a docência que exerce tem como função maior a educação do homem para sua maioridade, sua autonomia, sua liberdade pela razão. Assim, situado numa educação de transcendência, o professor precisa ser exemplo, fazer de sua conduta exemplo que educa, “uma vez que, como em todas as coisas, o exemplo tem enorme eficácia e fortifica ou destrói os bons preceitos” (KANT, 1996, p.89).

Assim como nas linhas dos escritos clássicos encontramos verdades sobre a docência que tratam de inventá-la, no presente, circulam verdades sobre a docência na educação superior. Tais verdades colocam-na como uma ação desenvolvida por um professor capaz de atender a demandas formativas fortemente articuladas aos interesses de mercado, orientadas à produção de conhecimento e tecnologia e com traços da educação humanista.

Há nos materiais manifestações de uma lógica que orienta a docência a considerar o aluno da educação superior como um cliente, alguém que precisa ser atendido, satisfeito, que deve encontrar no próprio processo de formação uma razão imediata e aplicada para sua aprendizagem. O professor, por sua vez, favorece conhecimentos, faz a mediação. Tais ações docentes indicam o esmaecimento da ação de ensinar em relação ao exercício da docência, ação essa que estava presente nos textos de Comenius, Kant e Herbart. A ênfase no ensino estava acompanhada, no texto de Herbart (2003, p.95), pela indicação de que ao professor caberia preocupar-se com o querer do aluno, com seu prazer em aprender, com sentir-se à vontade — “que o professor se esforce para que ele e os que aprendem estejam à vontade”; o ensino, na escola, deveria orientar-se pelo uso, pela aplicação: “não à pompa, sim ao uso!” (HERBART, 2003, p. 137).

5.1.1 A invenção do professor da educação superior

Se a pedagogia é um saber que ajuda os docentes a serem “bons” professores, como trazem Dussel e Caruso (2003), e, por extensão, se a Pedagogia Universitária ajuda a serem “bons professores” aqueles que desenvolvem a docência na educação superior, então, interessa pensar sobre como se define um “bom professor” para a educação superior; que verdades são pronunciadas sobre o “bom professor” desse nível escolar? As definições, indicações ou prescrições sobre o que seja um “bom professor” são construções históricas, produzidas em contextos específicos, e não pressupõem apenas linearidades e continuidades.

Como já discutido no Capítulo III, professor é “aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa. E se identificou como aquele que dá aula sobre algum assunto” (ROSSATO, 2006, p. 396). Tomando-se essas referências conceituais, torna-se difícil perceber diferenciações entre docência/professor da educação básica e da educação superior. A partir das construções teóricas que produzem conhecimentos sobre a educação superior e a docência nesse nível escolar, e considerando também a diferenciação que a LDB 9.394/96 traz ao apresentar os níveis escolares que compõem a educação no país, é possível identificar distinções, especializações para a educação superior e, em consequência, para a docência e o professor.

A denominação *educação superior* na Lei que regulamenta a educação no Brasil é o primeiro indício da existência de uma diferenciação desse nível escolar em relação aos demais. Na Lei, estão indicadas as finalidades da educação superior: formação dos quadros profissionais para atuação na sociedade; intensificação da formação cultural, desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; promoção da pesquisa científica para desenvolvimento de ciência e tecnologia; estímulo à prestação de serviços especializados à comunidade e promoção da extensão (BRASIL, 1996).

O professor que desenvolve suas atividades profissionais na educação superior é, pois, orientado à formação dos quadros profissionais, à produção e socialização do conhecimento científico e à produção de ciência e tecnologia que favoreçam aos homens e às mulheres atuarem propositiva e efetivamente. A partir de quais modelos de referência se constitui, desenvolve suas

atividades ou realiza a docência são questões contextual e historicamente construídas, como já apresentado ao longo da Tese.

O professor da educação superior exerce sua função, é constituído e constitui-se a si mesmo num ambiente escolar: a universidade. Como instituição social voltada à formação do adulto, a universidade⁹⁵ desempenhou, na Idade Média, papel central (DUSSEL; CARUSO, 2003), mas sua organização na época difere em muito da organização que conhecemos hoje. Centradas no ensino de latim, lógica e retórica, as universidades atendiam um público diversificado, porém, minoritário (DUSSEL; CARUSO, 2003). Num primeiro movimento, as universidades apresentaram-se como itinerantes, utilizando instalações particulares ou eclesiásticas, e atendiam alunos de famílias aristocráticas, muitas delas rurais. A ampliação do tempo de formação e do atendimento aos alunos deu origem à necessidade de acomodação desses estudantes, fazendo com que as universidades passassem a estabelecer-se, a fixar-se, adotando um formato de internato. De acordo com Castello e Mársico (2007, p.79), “as universidades surgiram a partir dos centros de estudos chamados *studium generale*, onde se reuniam estudantes de distintas regiões”.

O fortalecimento de um contexto orientado, no ocidente, pela ampliação das vinculações entre a educação, a condução das condutas e o governo das pessoas fez com que as universidades passassem a ocupar-se da educação de seus estudantes compreendida como formação moral, a condução segundo o que se definia como “bem”, e não somente instrução. Com o avanço da Idade Média, o cristianismo desenvolveu e impulsionou o desenvolvimento escolar (não apenas o orientado aos adultos). No entanto, a universidade foi se constituindo como um “*locus novo*, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas o saber” (OLIVEIRA, 2007, p.124). Na composição desse novo *locus*, mantém-se a influência religiosa, com a noção do conhecimento como aquilo que permite a homens e mulheres o bem agir, mas acrescenta-se a isso a preocupação com o conhecimento empírico, com a experiência e o conhecimento da natureza (OLIVEIRA, 2007). Nesse primeiro

⁹⁵ O termo *universidade* foi utilizado na Idade Média para referir-se ao conjunto de professores e estudantes que ensinavam e estudavam em uma cidade determinada (CASTELLO; MÁRSICO, 2007).

momento de constituição das universidades (SIMÕES, 2013), o professor era, com certa frequência, vinculado a uma ordem religiosa, e o ensino, foco da docência, consistia na *lectio* (leitura) e na *quaestio* (questionamento).

A Universidade de Bologna, na Itália, no final do século XI (no ano de 1088), é apontada por Simões (2013) como sendo a primeira instituição ocidental organizada como uma universidade, seguida da Universidade de Oxford, na Inglaterra (1096), e da Universidade de Paris, na França (1150). Do ponto de vista dos estudos de Oliveira (2007), a universidade em seus primórdios pode ser considerada como uma instituição que construiu e preservou o patrimônio histórico do Ocidente, inaugurando uma nova forma de conhecimento e exercendo papel fundamental na constituição da sociedade moderna.

Trabalhavam nas universidades, exercendo ali a docência, professores que eram tidos como homens de saber — o que para a época traz associação ao conhecimento das ciências naturais e à ilustração. A proximidade com o poder (do Papa ou do Príncipe) propiciava a esses intelectuais uma significativa inserção política e cultural (OLIVEIRA, 2007). Existia nessa docência uma atuação científica, cultural e política cujo foco estava no desenvolvimento do pensamento (OLIVEIRA, 2007). À universidade — e à docência por extensão —, era atribuído um papel com forte componente de orientação da sociedade, uma vez que ali e na ação pedagógica do professor — a docência — estava um saber valorizado. O professor era aquele que possuía esse “novo saber”, que o produzia, que estava autorizado a falar a verdade; era, o professor, o personagem da universidade, o profissional com um trabalho caracterizado por estudo, ciência e saber (OLIVEIRA, 2007).

A docência nas primeiras universidades ocupava-se do ensino das chamadas “artes liberais” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), que estavam mais próximas de um ensino de métodos e habilidades gerais do que do ensino de especializações ocupacionais; esse ensino dava-se, predominantemente, sob a forma do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia, música). O desenvolvimento das universidades permitiu o crescimento e a consolidação da dialética como método de ensino, e o professor passou a incorporar, como função docente, as disputas (*disputatio*), que também eram realizadas pelos alunos e se davam como uma espécie de

combate argumentativo em que a dialética era o método usado para a construção das argumentações.

Isso indicava o valor da capacidade de convencimento pela palavra como característica do professor, o que também se manifestava na atividade docente de transmitir lições (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), implicando forte ênfase didática e lugar central à dialética, que sustentava o conteúdo da argumentação do professor. O professor dessa universidade era um profissional destacado pela capacidade de ensinar, de tal maneira que produzia credibilidade mediante sua fala e atraía a mente do ouvinte para ele com o que dizia (HAMILTON, 2003 *apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) – daí que a psicologia do ensino, no sentido de como tratar com os alunos, fosse tão importante para a docência quanto a garantia da lógica dos argumentos proferidos pelo professor.

O professor inventado pela docência das primeiras universidades é o profissional do ensino, da racionalidade, do conhecimento empírico, de boa formação moral; o profissional que detém um saber e possui habilidade em atrair o estudante pela boa oratória, pela riqueza e eloquência de seus argumentos. O que se vê é o professor que, sendo exemplo de moral, tem domínio sobre um tipo de conhecimento, que é capaz de produzir esse conhecimento por meio da aplicação dos métodos adequados, válidos para tal, e que tem a didática, a arte de ensinar — o que para a época correspondia a ter habilidade de comunicar seus argumentos aos alunos, especialmente na forma de disputas ou preleções, de modo a convencê-los da verdade.

No Brasil, no século XIX, a vinda da Família Real (em 1808) instituiu-se como marco da educação superior no país⁹⁶. As escolas superiores da época tinham uma forte orientação profissionalizante e baseavam-se no modelo centralizador, bastante seletivo e elitista, apresentando como foco a diplomação de profissionais para o exercício profissional (BAZZO, 2007). Assim, quase como nas corporações de ofício da Europa medieval, os professores que atuavam nessas escolas eram aqueles que apresentavam conhecimento sobre a profissão a ser ensinada. As preocupações com a docência e sua dimensão pedagógica ou mesmo com a produção de

⁹⁶ Ainda não considerado como instituição das universidades, o que ocorre mais de um século depois.

conhecimentos por meio da pesquisa só passaram a circular nesse universo muito mais tarde. As exigências formativas para atuar na docência na educação superior estavam restritas à apresentação de diplomas de formação como profissionais daquela área em que iriam ensinar e ao pertencimento à carreira cujos novos profissionais se propunham a formar (BAZZO, 2007).

O “nascimento” da universidade brasileira não alterou muito esse quadro, uma vez que a docência seguiu orientada pelas cátedras⁹⁷ e centrada no ensino, e o professor continuou sendo aquele profissional reconhecidamente destacado e de qualidade em sua profissão, que exercia também a docência. Os professores eram responsáveis pela transmissão, via ensino, de um conjunto organizado de “conhecimentos e técnicas estabelecidos pelas experiências profissionais de cada área”, num processo em que o professor, que “sabe e conhece [ensina] a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (BAZZO, 2007, p.42). Não se fazia presente a necessidade de formação pedagógica ou de uma formação específica para o exercício da docência na educação superior. Exercer a docência consistia, basicamente, em reproduzir a forma como aprendeu sua profissão, como se tornou o profissional daquela atividade, e isso era realizado, com muita frequência, por meio de preleções ou pela demonstração “na prática” sobre como se faz (BAZZO, 2007, p.42). O aluno, adulto, era considerado suficientemente desenvolvido e capaz de, pela instrução oral ou demonstração prática, aprender.

O início da República Nova e dos primeiros investimentos em industrialização no país criam demandas para a ampliação da escolarização de um modo geral e, de maneira específica, para a formação de quadros profissionais de nível superior que possam ser inseridos no projeto de desenvolvimento do país. Além de uma mão de obra mais qualificada em diferentes atividades profissionais, esse projeto incluía profissionais capazes de

⁹⁷ De acordo com Castello e Mársico (2007), *cátedra* tem como sentido primário “assento” e referia-se a um assento elevado que implicava distinção, privilégio, hierarquia. Na sala de aula, inclusive a universitária, havia esse lugar de distinção hierárquica, ocupado pelo professor catedrático, aquele que ministrava a aula. Há um traço que indica alta qualificação intelectual naquele que possui a cátedra, ou que esteja autorizado a ocupá-la. Na educação superior, o sentido denomina a posição de um professor que tem caráter contratual permanente relativo ao ensino e à investigação de uma disciplina científica. No Brasil, as cátedras foram extintas pela Reforma Universitária de 1968.

desenvolver pesquisas e produzir conhecimentos, o que modifica consideravelmente a organização e a lógica formativa das IES. Esse contexto implica a concepção de um professor que não apenas fosse capaz de transmitir conhecimentos da prática ou do exercício de uma profissão, mas também que fosse capaz de produzir pesquisas e orientar o acesso dos alunos a esse “novo universo”. A Reforma do Ensino Superior promovida por Francisco Campos em 1931 é apontada por Bazzo (2007, p.45) como embrião das “futuras iniciativas tanto de um sistema institucional de avaliação e acompanhamento sistemático da ‘qualidade’ do ensino quanto de programas também institucionais e permanentes de formação pedagógica para o professor do ensino superior”.

Articuladamente ao que poderíamos considerar condições de possibilidade da Reforma, nos anos de 1950, têm início as primeiras políticas de formação e qualificação dos professores da educação superior, a partir da criação da Capes. As ações da época estavam direcionadas à compreensão do professor como aquele que precisava demonstrar competência para pesquisar, para produzir conhecimento, o que foi reforçado com a criação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos 1960 e 1970. Ser professor significava apresentar uma qualificação acadêmica que favorecesse a expansão desse nível de ensino e o desenvolvimento da pesquisa no país. Ao assumir a representação universitária, a educação superior no Brasil tornou preponderante a dimensão da pesquisa na constituição da docência e passou a defender que “o ensino de qualidade se alicerça na pesquisa e o professor deve ser um produtor de conhecimentos, com domínio e exercício das ferramentas investigativas” (CUNHA, 2010, p.50).

Essa compreensão do professor da educação superior como distinto dos professores de outros níveis de educação porque produtor de conhecimentos, capaz de lidar com ferramentas investigativas e desenvolver pesquisas, mantém-se nos dias atuais e constitui boa parte das críticas da Pedagogia Universitária. Entre as críticas que tece, toma a formação pedagógica para a docência na educação superior como uma dimensão menos legitimada junto aos professores, às IES, aos órgãos de avaliação e regulação da educação superior, que, entre seus indicadores, dão ênfase àqueles referentes à produtividade científica e acadêmica dos professores.

Na década de 1960, o Golpe Militar e a Reforma Universitária de 1968 marcaram a educação superior no país e deram sustentação à compreensão da docência em sua dimensão política e social num primeiro momento e, posteriormente, em sua dimensão técnica, que acabou por tornar-se predominante. O professor da educação superior, cuja ação docente estava mais vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo, ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformado no profissional de quem era exigida formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento (SILVA, 2009). Considero importante assinalar que a diversidade de modos de organização acadêmica e administrativa permitida pela legislação brasileira em relação às IES acaba por interferir diferentemente na constituição da docência. Assim, as organizações universitárias conceberam a docência orientada à pesquisa muito antes das organizações não-universitárias, que preservaram (e algumas delas ainda preservam) o foco no ensino por mais tempo.

A partir das mobilizações de estudiosos em torno da formação do professor para a docência na educação superior é que se intensificaram as produções sobre a docência nesse nível escolar. As produções que tomaram a docência e o professor da educação superior em suas especificidades, que pronunciaram a necessidade de conhecimentos próprios, específicos, que envolvessem não apenas aspectos relativos à pesquisa e produção de conhecimento ou ao domínio da dimensão profissional técnica de uma atividade profissional específica, mas que incluíssem conhecimentos referentes ao domínio pedagógico, trataram de fazer circular outras verdades sobre essa docência e esse professor.

Como movimento de oposição e orientado à crítica ao pragmatismo e tecnicismo que acompanharam a atuação do professor da educação superior durante os anos de 1970, na década de 1980, vemos emergir a concepção do professor como agente político, cuja ação possui um inerente componente político. Elementos de Sociologia, História, Filosofia e Ciências Políticas passam a compor o conjunto de conhecimentos que caracterizariam o professor. Esse movimento, apesar de reverberar ainda hoje, vai perdendo força ao longo dos anos de 1990 e, a partir do início século XXI, se vê

amplamente questionado e pressionado por discursos neoliberais sobre a educação, os quais trazem consigo uma noção de empresariamento.

No presente, os tensionamentos quanto ao que seja o professor ou, na linguagem da lógica neoliberal e do empresariamento da educação superior, quanto ao seu perfil, competências e habilidades, estão articulados às reestruturações do mundo do trabalho. Estas, entre outras coisas, impactam nas políticas públicas para educação, na organização e na dinâmica das IES, nas propostas curriculares, nas práticas de docência, nos requisitos para a contratação de professores, nos modos de fazer pesquisa e na lógica da relação com o aluno. É certo que as articulações dessa docência não se restringem ao mundo do trabalho e que a lógica implicada não é exclusivamente a neoliberal. Também vale salientar a inerência das relações entre o mercado de trabalho e a educação superior, visto ser a formação profissional objeto desta última.

Ocorre que as incertezas e ainda indefinições do mundo do trabalho impactam na docência no sentido de que o professor precisa desenvolver habilidades e competências capazes de formar um aluno ou de intervir no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso para que o aluno demonstre flexibilidade, capacidade de trabalhar em equipe, compromisso com a educação permanente, atitude empreendedora, espírito inovador, habilidade para lidar com desafios, apenas para citar alguns exemplos. Em texto onde apresentam alguns dos posicionamentos fundamentais de Richard Sennett, Silva e Fabris (2010) chamam atenção para o fato de que a educação tem se ocupado com o desenvolvimento do que denominam de competências subjetivas do egresso. Tais competências seriam o autocontrole, a cooperação, o protagonismo, a curiosidade, o empreendedorismo, a flexibilidade e outras. Como decorrência de tal investimento, teríamos a potencialização econômica dos professores e dos alunos, tornados agentes capazes de estreitar laços entre sua formação e o mercado. Com isso, não me coloco como opositora à formação orientada pelas competências, nem deixo de considerar a estreita vinculação que a educação superior possui com o mundo do trabalho, tendo em vista ser um de seus propósitos a profissionalização dos egressos. O que considero necessário estranhar nesse contexto é a grade econômica que regula as lógicas de atuação da docência e de formação dos egressos.

É oportuno que se traga ao texto, considerando o que afirmei anteriormente sobre a não-exclusividade das articulações entre a lógica neoliberal e a docência na educação superior, uma visão de competência docente cuja perspectiva teórica está situada nas teorias críticas de educação e que compreende a competência como saber fazer bem. Esse “fazer bem” tem uma dimensão técnica e uma dimensão política, apresentadas e discutidas por Rios (2001) com ancoragem na produção de Mello (cuja Tese de doutorado explorava a competência do professor, sob a orientação de Dermeval Saviani, no início dos anos 1980). A essas dimensões, Rios acrescenta a dimensão ética.

Dando mostras da não-linearidade e das descontinuidades da verdade sobre a docência, no texto de Rios (2001, p.47), a competência docente é entendida a partir de uma dimensão técnica composta pelo *saber* e pelo *saber fazer*, o que se traduz no “domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel”, aquilo que dele se requer socialmente. De modo articulado e indissociável, essa competência pressupõe o domínio de técnicas e estratégias “que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho”. Para a autora, a dimensão política da docência dá-se à medida que “vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação” (RIOS, 2001, p.48). Longe de perspectivas metafísicas, o conceito de “bem fazer”, fortemente relacionado à ideia de competência, “responde a necessidades historicamente definidas pelos homens de uma determinada sociedade” (RIOS, 2001, p.48).

Ampliando a perspectiva que lhe serve de inspiração, Rios acrescenta à noção de competência docente a dimensão da ética, que tem em si um sentido amplo de moral, ao qual correspondem a responsabilidade e o compromisso. Responsabilidade, consciência, intencionalidade e liberdade sustentam o que o professor decide fazer com o saber, e isso “é extremamente relevante para que sua ação seja qualificada de competente” (RIOS, 2001, p.59).

Orientando o olhar para este tempo e considerando a circulação de verdades produzidas por aquele que se propõe um conhecimento pedagógico próprio da educação superior, o que trazem as produções sobre o que seja a docência e quem seja o professor da educação superior? A resposta à questão

não é simples, e reconheço a impossibilidade de trazer para esta Tese todo o conhecimento produzido nessa direção.

Inicialmente, destaco a inexistência de um consenso acerca de quem seja o professor e de quais sejam os saberes docentes mobilizados pela docência na constituição do professor da educação superior. Diferentes autores propõem diferentes formulações ou categorizações. Há necessidade de fazer uma escolha de um referencial e estar ciente de que ela não exclui nem inferioriza os demais. Tardif (2003), já citado no texto, é aquele de que se utilizam boa parte dos estudos vinculados à Pedagogia Universitária para abordar os saberes docentes, mas é importante trazer que o autor não trata dos saberes dos professores da educação superior, e sim da educação básica. O professor da educação superior, inspirado pela categorização dos saberes constituidores da docência de Maurice Tardif (2003), é o professor que em sua prática mobiliza saberes da *formação profissional*, ou seja, saberes das ciências da educação e da pedagogia. O próprio Tardif (2003, p.37) aponta para o caráter muitas vezes prescritivo desses saberes quando afirma que se apresentam como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões [...] racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa”. O professor é o profissional que possui, proveniente dessa categoria de saber, um arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2003).

Os saberes *disciplinares* compõem os conhecimentos atualmente organizados na forma de disciplinas. Se o saber anterior faz do professor aquele que tem certo conjunto de técnicas e compreensões pedagógicas que podem ser racionalmente organizadas para o ensino, os saberes disciplinares fazem do professor um profissional que precisa ter consigo um conhecimento específico, um conhecimento sobre aquilo que ensina. Ao professor, caberia também a apropriação de saberes *curriculares*, ou seja, de conhecimentos que lhe possibilitam a compreensão dos posicionamentos curriculares que a IES elege para a materialização do que assume como compromisso formativo.

É interessante notar que Tardif (2003) indica uma quarta categoria de saberes, que estão relacionados diretamente à prática, à constituição do professor pelo exercício da profissão, ao fazer, à experiência. Esses saberes, denominados *experenciais* pelo autor, não são construídos direta e

simplesmente pela experiência. Eles são saberes práticos e formam um conjunto de interpretações que constituem a cultura docente em ação. O professor de Tardif é, em relação à sua prática, um professor reflexivo.

Ao encerrar a diferenciação dos saberes que constituem o professor, Tardif (2003, p.39) indica o professor ideal como aquele que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Coerentemente com a perspectiva para a qual se orienta a fala do autor – para ou sobre professores da educação básica —, o professor sobre o qual Tardif escreve não tem entre seus saberes aspectos relacionados à produção do conhecimento, à pesquisa, o que no presente me parece ser algo caro à docência na educação superior. Isso não desqualifica os estudos do autor sobre o que considera saberes docentes, em muito porque sua fala é direcionada à educação básica, mas é bom que não percamos de vista o fato de que se tornou uma verdade autorizada a ser pronunciada sobre a docência, inclusive da educação superior, pelas posições que defendem a especificidade da docência nesse nível escolar.

As preocupações em relação a quem seja o bom professor ou ao modo como deva se dar sua prática, a partir de quais saberes ou conhecimentos, não são exclusividade de Tardif (2003); como já apontei, é difícil encontrar um consenso em torno do que se possa identificar como um perfil para o professor da docência universitária. No Brasil, há pelo menos três décadas, Marcos Masetto tem contribuído com a discussão em torno de quem é e como se constitui o professor da educação superior. Boa parte de seus textos está orientada aos aspectos da formação pedagógica do professor no que diz respeito fundamentalmente à didática, às estratégias de ensino e à compreensão da aprendizagem do adulto.

Em sua obra *Docência na Universidade*, Masetto (1998) caracteriza o professor universitário como aquele que apresenta três competências necessárias à docência: 1) que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento; 2) que ele tenha domínio na área pedagógica; e 3) que exercite a dimensão política na atuação na docência universitária. É interessante destacar que o autor emprega o termo *competência pedagógica*

como uma qualidade do professor, que, porque é um educador, é “alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam” (MASETTO, 2003, p.15). A competência do professor, ou aquilo que o constitui, traz aqui a verdade de que a ele cabe um papel de colaborador na aprendizagem do aluno, sugerindo uma aproximação da ênfase ou da linguagem da aprendizagem, apesar dos investimentos nos aspectos didáticos que participam de suas obras, orientando o professor para a adoção de procedimentos de planejamento, estratégias de ensino e formas de avaliação. Entendo que os termos *competência* e *eficientemente*, no posicionamento de Masetto (2003), façam referência a concepções que não correspondam, ao menos não diretamente, à lógica do mercado. Por outro lado, provocam-me a questionar as implicações de um contexto em que o discurso empresarial se faz presente no cotidiano da docência, nos posicionamentos institucionais das IES e também nas produções teóricas que tomam o professor e a docência desse nível de ensino como interesse.

No final da década de 1980, Maria Isabel da Cunha publica *O bom professor e sua prática*, uma obra com grande repercussão nos estudos sobre as práticas docentes e sobre a docência em si, sobre os “bons professores”. Sustentada por uma investigação que buscava identificar quais seriam os critérios de alunos, pares e instituições (escolas de educação básica e IES) empregados na classificação dos professores como “bons professores”, orientou seu olhar às práticas, à conduta diária dos professores; com isso, tornou acadêmicas e autorizadas as verdades sobre os “bons professores” e deu-lhes visibilidade.

A primeira característica dos “bons professores” apontada pela autora é sua capacidade relacional, a qualidade das relações que estabelecem com os alunos. Outro elemento importante é que a descrição dos “bons professores” mantém (ao menos nos últimos anos da década de 1980) o reconhecimento no professor “de ensinar conhecimentos especializados e a tarefa de transmitir, consciente ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência da vida social” (CUNHA, 2011, p.141).

Ao olhar para as práticas cotidianas dos professores que estudava, Cunha (2011) reconhece nelas a presença de habilidades de ensino –

organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, tratar a matéria de ensino de modo claro e acessível, variar os estímulos. Ao final dos anos de 1980, o professor ainda é descrito como aquele assentado numa perspectiva de ensino que “tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender” e que talvez por isso “coloca no professor as condições de melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos” (CUNHA, 2011, p.149). Em relação à pesquisa, traço que parece tão marcante ao professor da educação superior do presente, Cunha (2011) traz, como decorrência de seu estudo, que os “bons professores” relatavam e referenciavam resultados de suas pesquisas, mas pouco estimulavam o aluno a fazer suas próprias, mesmo que de forma simples.

No início dos anos 2000, Cunha retoma suas investigações sobre as práticas de professores e as questões cotidianas da docência, buscando, com isso, percorrer o caminho dos professores que fazem rupturas (CUNHA, 2005). Ao fazer esse movimento de sistematização das práticas de professores que apresentassem motivações para a ruptura com o paradigma dominante, traz visibilidade para um tipo de professor que está disposto a romper, a inovar. Esse professor, que se contrapõe aos princípios do ensino tradicional, tem o conhecimento como elemento fundamental da constituição da docência. Não um conhecimento numa perspectiva tradicional e positivista, descontextualizada, disciplinar, linear e evolutiva. O professor dessa nova perspectiva foca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e percebe-o como provisório, relativo, interdisciplinar, e como uma totalidade (CUNHA 2005).

No professor disposto a romper e a inovar, as habilidades e conhecimentos didáticos, da ordem da organização e da condução da aula, devem privilegiar a análise, a composição e recomposição de dados, informações e argumentos, “valorizando as habilidades intelectuais de compreensão e reinterpretação do que já foi descoberto e dito”, incentivando o pensamento divergente, a curiosidade, o questionamento exigente (CUNHA, 2005, p.13). Ainda é parte dessas habilidades a orientação do ensino pela pesquisa, quer dizer, o professor conduz sua aula considerando a pesquisa como um instrumento do ensino. Uma terceira característica indicada por

Cunha (2005, p.13) dá conta da valorização das habilidades sociointelectuais tanto quanto dos conteúdos.

A análise dessas características dos professores universitários que, como o nome do texto de Cunha diz, estão na transição de paradigmas “encaminha à compreensão de que há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária” (CUNHA, 2005, p.14). Isso, na compreensão da autora, faz perceber esse professor como que constituído pela relação entre dois polos: o didático e o da perspectiva histórico-política.

Essa maneira de sistematizar o que poderíamos considerar como indicativos do que ou de quem deva ser o professor da educação superior, baseada numa metodologia que busca olhar as práticas dos professores e as manifestações dos alunos, foi utilizada por Castanho (2001, p.153) em sua ação de “detectar o que faz com que um professor seja marcante”. O “professor marcante” de Castanho, assim como o “bom professor” e o “professor que faz rupturas” de Cunha, dá visibilidade às verdades que, do ponto de vista de alunos, dos pares e das instituições, constituem o professor e a docência na educação superior.

O primeiro elemento que Castanho traz para a constituição do professor, e sobre o qual dá mais ênfase, está fundado nos aspectos relacionais. No “professor marcante”, a dimensão pessoal e a dimensão profissional “se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável” (CASTANHO, 2001, p.155). Isso faz com que a autora afirme que o ensino (ainda característica do professor) não se esgota no que ela denomina de dimensão técnica, sendo fundamental a “postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno” (CASTANHO, 2001, p.157). Essa dimensão pessoal também se manifesta quando a autora afirma que o ensino se exerce num terreno humano e que ao “professor marcante” cabe aliar características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo, o que o torna uma “calorosa presença na vida de seus alunos” (CASTANHO, 2001, p.159).

Além dessa dimensão pessoal, o “professor marcante” constitui-se como aquele que apresenta atributos de natureza técnica ou que estão diretamente relacionados à dimensão profissional da docência. Assim, o “professor

marcante ensina bem, conhece bem sua área [...] domina a estrutura da matéria que ensina e prevê a adequação ao nível do aluno” (CASTANHO, 2001, p.159). Há um apontamento em relação às formas mobilizadas pelo professor para a realização da aula, que indica que esse “professor marcante” diversifica suas formas de condução da aula, uma vez que “não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam” (CASTANHO, 2001, p.158). O professor, nessa perspectiva, planeja suas aulas e, “embora possa até desconhecer, usa, em sua prática, pressupostos da teoria interacionista” (CASTANHO, 2001, p.160). Por fim, o professor de Castanho (2001, p.161) “articula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara”, indicando que um “professor marcante” se faz pela qualidade de suas dimensões relacional/afetiva, técnica e política.

Uma enciclopédia, a julgar pela construção etimológica e histórica do termo, possui vinculação com a *episteme* clássica como definidor do percurso das palavras, como aquilo que descreve os movimentos legítimos do saber e codifica relações de aproximação e semelhança (CASTRO, 2009). Assim, a obra *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* (MOROSINI, 2006) representaria a descrição dos movimentos legítimos de um saber – o saber sobre a especificidade da docência na educação superior. Sendo um pronunciamento legitimado e autorizado sobre um conhecimento, presumo que a *Enciclopédia* reúna e organize verdades que se colocam como constituintes da docência e do professor, indicando modos de ser professor. Articulada à defesa pela Pedagogia Universitária da formação específica para a docência universitária⁹⁸, a competência pedagógica do professor é tida como a capacidade de ele atuar nos cenários educativos apresentando uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética (FERRI, 2006). Isso dá indicações de que o professor da educação superior se constitui a partir de diferentes dimensões, que vão além do domínio do conhecimento daquilo que ensina ou das habilidades de ensino.

Os apontamentos e discussões desta seção trataram da invenção do professor a partir de uma abordagem histórica. Penso ter evidenciado que a

⁹⁸ Em muitos momentos, a Pedagogia Universitária emprega *docência universitária*, de modo a não diferenciar a docência desenvolvida em universidades daquela desenvolvida em IES não-universitárias, dirigindo-se assim à docência na educação superior.

invenção do sujeito da docência estabelece profundas relações com o tempo e os diferentes contextos, trazendo singularidades ao que se considera como características ou traços dos professores e, em certa medida, à identidade docente.

Nos últimos tempos, os traços ou características do sujeito da docência são apresentados em articulação à noção de competência. O uso recorrente da vinculação entre o exercício da docência e a noção de competência não representa a existência de consenso ou universalidade. Não há uma única concepção de competência em uso. Isso nos leva a entender que, mormente a noção de competência esteja filiada à lógica neoliberal no mais das vezes, outras manifestações sobre competência apontam descontinuidades nos discursos sobre a docência. Considero a necessidade de manter uma posição de suspeita e estranhamento frente a isso, razão pela qual me permito pensar na possibilidade de que mesmo as concepções que se manifestem contrárias ou alternativas em relação à lógica neoliberal de competência docente, ainda assim, estão no aquário dessa lógica e possivelmente não consigam propor a si mesmas ou operar fora dele.

O caminho que percorri na Tese até o momento teve como propósito vasculhar o terreno onde se apresenta a docência na educação superior. Um terreno habitado por uma lógica que, apesar de não ser a única a ocupá-lo, nele se manifesta fortemente. Ela opera de modo a fazer com que atuem sobre a docência elementos de um movimento de empresariamento da educação superior, a noção de sociedade educativa, a noção da ênfase na linguagem da aprendizagem e a noção da Pedagogia Universitária como produção de conhecimento específico sobre essa docência.

Os textos até aqui estiveram orientados por esforços no sentido de apresentar um olhar histórico sobre a constituição de discursos que passam a produzir, organizar e sistematizar verdades sobre a docência. A emergência desses discursos e a invenção de verdades que constituem modos de docência e modos de ser professor; o foco na pedagogia e sua especificidade/cientificidade, o que traz condições de possibilidade à emergência da Pedagogia Universitária; e o foco no professor, em quem foi e é o professor inventado pelos discursos sobre a docência, são “meus caminhos tortos” percorridos em um terreno às vezes movediço e com passos nem

sempre definitivos, por meio dos quais me propus a problematizar a docência na educação superior.

No capítulo que segue, o foco recai na análise do material com a exploração dos discursos e verdades sobre a docência na educação que se materializam nos PPIs e que, por isso mesmo, circulam como verdades autorizadas a inventar uma docência singular. Essa análise possibilitou-me construir argumentos que me fazem tomar a docência como uma ação sobre o outro, orientada à condução sistemática da conduta discente. De acordo com a análise que desenvolvi a partir da materialidade explorada, a docência é constituída pela articulação de três dimensões: dimensão do mercado; dimensão do conhecimento e tecnologia; e dimensão da humanização. Tais dimensões estão estruturadas a partir de um contexto discursivo fortemente empresarial da educação. Tal contexto cria condições de possibilidade para compreender a docência como ação que opera pelo agenciamento.

CAPÍTULO VI — MERCADO, CONHECIMENTO E TECNOLOGIA, HUMANIZAÇÃO: DOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS SOBRE A DOCÊNCIA

Neste capítulo, meus esforços estão direcionados para o tensionamento dos discursos presentes na materialidade que tomei como superfície de análise. Passo a apontar aquilo que considero discursos sobre a docência na educação superior a partir de verdades oficiais, institucionalizadas, legitimadas, que fazem da docência, além de um conjunto de práticas que constituem um *éthos*⁹⁹ educacional, onde se constitui o pedagógico e o profissional docente, também um objeto de estudo.

A educação escolar, já apontada por Biesta (2013) como uma ação de condução da conduta, como uma intervenção na vida de alguém, de maneira a torná-lo outro alguém — alguém melhor —, é tida no presente como uma forma de instrumentalização dos indivíduos para que possam competir no jogo econômico, para que estejam aptos, para que sejam úteis a esse jogo, para que estejam incluídos. Dentro dessa lógica, a docência é a ação capaz de mobilizar meios para tal e de operar como estratégia de potencialização dos indivíduos.

Existindo em um contexto marcado pela lógica neoliberal, cada vez mais a docência é vista como essa possibilidade de coordenar processos formativos que, além de potencializarem os indivíduos, o fazem de modo personalizado. As IES e a docência passam a atuar segundo um jogo de mercado em que apresentar diferenciais competitivos inclui, entre outras posturas, a customização da formação. Trata-se de flexibilizar currículos, habilidades formativas, tempos e locais de formação; encontrar atrativos para a formação, o que, claro, inclui uma ação docente orientada à facilitação da aprendizagem.

Considero que essa docência potencializadora, dado o contexto de empresariamento da educação superior, atua na constituição de um sujeito agente, capaz de atuar potentemente sobre si e sobre o meio; constitui-se uma

⁹⁹ Sustentando o que estou entendendo está o uso que Foucault faz dele tanto nos cursos da década de 1980 quanto em entrevistas, tal como: FOUCAULT, Michel. *Sexo poder e indivíduo: entrevistas selecionadas*. 2ª ed. Desterro: Edições Nefelibata, 2005. O uso de *éthos* aqui está articulado à compreensão do termo como uma forma de estar no mundo relacionada com uma atitude de Modernidade.

docência que opera pelo agenciamento, cuja adjetivação tem, propositadamente, vinculação com uma lógica orientada por noções como empresa, mercado, produtividade e economia. Constituída de modo a operar pelo agenciamento, a docência se vê tramada pelas articulações entre três dimensões: do mercado, do conhecimento e tecnologia e da humanização.

Tratar da presença dessas dimensões nos discursos institucionais e da forma como as articulações entre elas vão constituindo a docência é o foco deste capítulo. Antes de “entrar” no capítulo, esclareço minha compreensão de que esta Tese se constitui em um exercício inventivo que compreende escolhas e não tem como pretensão trazer à tona “a verdade”. A “interpretação inventiva” aqui realizada é uma entre as muitas possíveis, e a constituição da docência na educação superior tal como apresentada nesta Tese está sustentada por uma abordagem teórico-metodológica e por aquilo que com mais expressividade os materiais manifestaram. Outros olhares sobre os discursos poderiam produzir outros modos de organizar e ler a docência a partir desses documentos. Esta é, pois, uma entre as muitas leituras possíveis.

6.1 AS IES E OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA

Além dos PPIs, as IES têm outros documentos que operam como orientadores de suas ações formativas. De modo bastante significativo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) podem ser apontados como orientadores das ações das IES. Ao escolher os PPIs como material, assumi o posicionamento de trabalhar a partir dos discursos institucionais de caráter marcadamente pedagógico e cujos posicionamentos representam uma visão institucional, o que explica não ter optado pelos PDIs¹⁰⁰, cuja natureza enfatiza aspectos administrativos, gerenciais e estratégicos focados em metas a serem alcançadas em períodos de tempo definidos. Sei que, ao optar por uma visão institucional, abri mão de buscar por possíveis diferenças de discursos entre cursos e áreas do

¹⁰⁰ São frequentes os PDIs que, em sua estrutura, incorporam como um de seus itens o PPI. Mesmo nesses casos, as características dos PDIs continuam voltadas ao estabelecimento de metas, estratégias de alcance das metas e modos de acompanhamento e avaliação do planejado. O planejado envolve questões de estrutura física, ampliação de cursos, novas relações com o mercado e a comunidade, entre outras questões, além dos compromissos pedagógicos e curriculares (voltados ao ensino, à pesquisa e à extensão) necessários à formação do egresso.

conhecimento. Entendo também que deixo em aberto futuros estudos que poderão ser realizados a partir da ampliação de materiais e até por meio de comparações. Não ignoro outras possibilidades analíticas, mas precisei fazer escolhas que me permitissem chegar a alguns resultados úteis para o presente, pois possibilitam que se visualizem forças existentes no jogo discursivo que constitui a docência universitária.

Castro (2009, p.421), apoiado em Foucault, trata verdade como um conjunto de “procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros”. A produção da verdade não se dá num terreno firme e limpo, nem ocorre de modo direto, harmonioso e tranquilo; pelo contrário, a verdade é produzida no jogo, no enfrentamento contínuo. Aquilo que se “denomina verdade é estabelecido pelo jogo de regras, pela ordem do discurso que condiciona esses saberes, e não pela ordem das coisas ou das palavras” (CANDIOTTO, 2013, p.28). Portanto, a verdade “está no discurso e não no homem, porquanto este emerge na historicidade do próprio discurso” (CANDIOTTO, 2013, p.29). Aquilo normalmente denominado como verdade constitui “efeito da vontade (histórica) de verdade” observada na articulação entre “estratégias de poder e tecnologias de saber. [...] configura a justificação racional de sistemas excludentes de poder que atuam nas práticas institucionais e científicas” (CANDIOTTO, 2013, p.50).

A verdade, a produção do verdadeiro, insere-se em uma vontade de verdade que, “como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2012, p.16-7); essa vontade de verdade apoiada institucionalmente “tende a exercer sobre outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2012, p.17). Se considerada a materialidade com a qual problematizo a constituição da docência na educação superior, essa espécie de poder coercitivo da vontade de verdade atua sobre, com e a partir dos projetos institucionais, de maneira a constituir verdades que mobilizam e fazem a ação docente e a docência. Reconheço que esta Tese está também atravessada por uma vontade de verdade, e não poderia ser diferente. Afinal, não fico de fora do jogo quando faço críticas, é por estar nele que tenho

condições de problematizar e oferecer contribuições para que encontremos no campo da educação e da pedagogia universitária outras formas de ser, de resistir e de fazer pedagogia.

Os posicionamentos das IES sobre a docência permitem-me olhar para uma superfície onde se constitui o que se tem convencionado ser “boa docência”. Tal caracterização se faz na articulação de três dimensões: a dimensão da humanização, a do mercado e a do conhecimento e tecnologia. Esse posicionamento emerge dos discursos que encontrei nos PPIs, a partir dos quais busquei estabelecer uma trama, enxergar os fios que sustentam e orientam a docência na educação superior num cenário marcado fortemente pelo mercado, por um imperativo científico e tecnológico cada vez maior e também por demandas acadêmicas crescentes de humanização e de revisão do caráter de mercadoria atribuído hoje à educação superior.

Em relação a cada uma das dimensões, busquei elementos que pudessem identificá-las e caracterizá-las. Não o fiz como forma de separá-las ou fragmentá-las, mas mobilizada por intenções didáticas e analíticas. Na identificação e caracterização da *dimensão da humanização*, mobilizei os elementos dos PPIs referentes aos princípios humanistas que relacionam a educação com a transformação de homens e mulheres e da sociedade, com a mudança de uma condição a partir do aprimoramento do humano. Estão presentes nessa dimensão excertos que se estruturam em torno da compreensão de que a universidade tem como princípios e objetivos a formação do sujeito racional, ético, crítico, responsável, autônomo, e para isso trabalha de forma a promover a aquisição de valores e virtudes como justiça, solidariedade, liberdade, democracia, dignidade. A dimensão faz ver o homem e a mulher potentes, o *agente*, aquele que age, que atua, que opera (CUNHA, 2007). Também se apresenta nessa dimensão a formação do humano no aspecto de sua intelectualidade, de sua capacidade de pensamento orientada pela racionalidade.

Na *dimensão do mercado*, reuni os excertos do material que apontam a presença de uma lógica mercantil e de orientação empresarial na constituição da docência. Considerei manifestação dessa lógica a forte indicação da

inovação¹⁰¹ e do empreendedorismo como características do perfil dos egressos, bem como a vinculação da inovação e do empreendedorismo à produção de pesquisa e tecnologia e à metodologia de ensino, o que se apresenta em muitos dos princípios institucionais, a exemplo de seus objetivos ou missão. A presença de competências do mercado de trabalho¹⁰² como orientadoras das propostas curriculares dos cursos; a preocupação com a eficiência e a rapidez nas respostas dos egressos aos problemas e situações da profissão; a parceria com empresas e com o mundo do trabalho como orientadora das alterações curriculares nos cursos; as habilidades buscadas, como liderança, criatividade, flexibilidade e capacidade de atingir metas e de trabalhar em equipe, são outras indicações do que considero dimensão do mercado na constituição da docência. Ainda nessa dimensão, estão a noção de meritocracia¹⁰³ (orientada à avaliação do desempenho dos professores para progressão na carreira) e a posição da universidade como uma prestadora de serviço (orientada à empregabilidade dos egressos e ao atendimento das demandas de seus clientes, os alunos). Esta última compreensão aproxima-se muito da concepção da universidade como agência, como “lugar onde se

¹⁰¹ Retomo o posicionamento de que se trata de um tipo específico de inovação, orientada à produção de soluções criativas às demandas do mercado; inclui a inovação das metodologias de ensino a serem empregadas na formação de egressos capazes de promover habilidades e competências como: trabalho em equipe, eficiência produtiva, competitividade, rapidez na solução de problemas, entre outras. Também implica a inovação nas IES, em suas constituições organizativas e funcionais, que passam a orientar-se pela lógica da empresa, assumindo eficácia e eficiência, capacidade de atender a demandas e interesses da clientela, quadro funcional “enxuto” e produtivo, saúde financeira e outros mais como princípios.

¹⁰² Aponto o reconhecimento, em outros momentos deste texto já indicados, da vinculação intrínseca entre a educação superior e o mundo do trabalho. Aproveito para diferenciar meu posicionamento ante *mercado de trabalho* — dimensão de atuação profissional onde imperam elementos relacionados à produtividade, à competitividade, à concorrência ao empreendedorismo, à inovação técnica, ao pragmatismo, enfim, a uma lógica empresarial. O mercado de trabalho constitui-se em “lugar” (abstrato) onde o conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e se ajustam, requerendo elementos contextuais e históricos (OLIVEIRA; PICCININI, 2011) — e *mundo do trabalho* — dimensão da atuação profissional em que se articulam de modo complexo elementos do mercado de trabalho, do conhecimento técnico da profissão, das implicações culturais, sociais e outros fatores além da função laboral em si. Nele estão presentes atividades materiais, produtivas, e os processos sociais inerentes à realização de um trabalho, conferindo-lhe significados no tempo e no espaço (FIGARO, 2008).

¹⁰³ Essa relação direta entre meritocracia, avaliação de desempenho e progressão de carreira não se apresenta explicitamente nos materiais referentes a IES públicas, que têm as progressões de carreira vinculadas a outros elementos. Isso não significa, contudo, que uma lógica meritocrática não esteja presente nestas IES (assim como naquelas de natureza administrativa privada), como indicam os excertos que se apresento mais adiante, destacadamente nas páginas 161 e 172.

tratam negócios”, nas palavras de Cunha (2007, p.43), uma empresa especializada na prestação de serviços (FERREIRA, 1999).

Na terceira dimensão a constituir a docência na educação superior, a *dimensão do conhecimento e tecnologia*, reuni excertos que dão conta da relação do conhecimento em três direções: (1) no sentido da docência — o que inclui a formação para o ensino e para a pesquisa, assim como o conhecimento específico da área de atuação do professor; (2) no sentido da formação profissional proporcionada pelo curso ao egresso; (3) no sentido da produção do conhecimento por meio da pesquisa – docente e discente – e do valor que isso representa em termos do que a instituição considera qualidade. Os excertos indicam que o conhecimento ganha valor na medida em que demonstra usabilidade (está orientado à aplicação cotidiana, à solução de questões-problema) e a partir da possibilidade de demonstrar produtividade (em relação especialmente ao professor).

A apresentação e exploração das dimensões, para esta Tese, expressam enunciações que, ao se articularem a outros atravessamentos sociais, culturais, tecnológicos, econômicos, financeiros e de mercado, constituem distintas verdades sobre a constituição da docência na educação superior. Essa separação em dimensões tem uma função didática, pois no cotidiano não se distinguem com facilidade.

Como já apresentado no Capítulo I, minha aproximação do material considerou inicialmente um olhar orientado a aspectos previamente selecionados: (1) processos formativos/princípios institucionais; (2) docência/professor (dimensão que agrega as informações dos PPIs referentes ao professor, ao perfil que a IES espera dele ou ao exercício da docência); (3) ensino; (4) aluno/perfil de egresso; e (5) aprendizagem. Essa definição prévia sustentou-se no entendimento de que a docência não é e não se apresenta de modo isolado; ela se constitui pelas relações complexas entre muitos fatores, internos e externos às IES e ao professor; possui como constituintes dimensões profissionais e pessoais, filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, pedagógicas, científicas, técnicas, psicológicas e outras mais. Na impossibilidade de tratar cada uma e todas as dimensões que constituem a docência, fiz uma escolha. Uma escolha guiada pelo entendimento de que um PPI é uma materialidade que representa um posicionamento, um compromisso

institucional oficial. Isso faz com que as manifestações que ali se apresentam referentes aos princípios e à missão da instituição, ao perfil do aluno ou à compreensão do que seja a aprendizagem, impactem na docência, além das manifestações institucionais sobre a docência/professor e o ensino, que têm relações mais explícitas e diretas com meu interesse de pesquisa.

Os movimentos seguintes (cujos detalhamentos foram apresentados no Capítulo I, seção 1.2.3) foram-me possibilitando construir o posicionamento de que a docência na educação superior se constitui, no presente, por um forte apelo à dimensão da humanização, do mercado e do conhecimento e tecnologia. Retirei do material de pesquisa excertos e organizei-os em quadros correspondentes à cada dimensão, destacados no início dos textos que tratam da análise por dimensão. Quando necessário, fiz uso dos excertos como citações diretas e indiretas no corpo do texto.

6.1.1 A dimensão da humanização

“[...] o conhecimento se faz possível por meio de um complexo de relações e práticas emancipatórias, de uma educação pautada na liberdade e autonomia dos sujeitos, na construção de sua identidade e na percepção de habilidades reflexivas que sejam efetivamente transformadoras, intervenientes e fundamentadas” (PPI IX, 2014, p.26).

O que nesta Tese se apresenta organizado de modo a compor o que chamo *dimensão da humanização* na constituição da docência na educação superior no presente traz consigo elementos de aproximação dos ideais humanistas. Considero tais ideais aqueles sustentados pela ideia da existência de uma essência para o homem, que — emancipado e autônomo porque ilustrado, esclarecido — atuaria sobre si e a sociedade para tornar ambos melhores, mais humanos (o que, coerentemente com os ideais humanistas, implica, principalmente, ser mais e mais orientado pela razão) e orientados a alcançar algo que esteja projetado, um lugar aonde chegar.

Estão presentes nessa dimensão excertos que se estruturam em torno da compreensão de que à educação escolar cabe a formação do cidadão ético, crítico, responsável, autônomo, que se edifica pelo esclarecimento, pelo desenvolvimento da razão. O trabalho educativo passa a promover a aquisição de valores e virtudes, como justiça, solidariedade, liberdade, democracia, dignidade. A dimensão da humanização relaciona-se à compreensão do que os

documentos apresentam como formação integral, caracterizada como aquela voltada à formação do egresso enquanto pessoa, profissional e cidadão. No Quadro IV, apresento alguns dos excertos que reconheço como pertencentes a essa dimensão.

Quadro IV: Dimensão da humanização

- ✓ A missão da instituição é produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes transformadores (PPI I, 2006, p.9).
- ✓ Oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a formação do cidadão comprometido com a realidade que o cerca, atuando de forma crítica e responsável, tendo condições de participar e produzir em um mundo de constantes mudanças (PPI II, 2013, p.35).
- ✓ [...] possibilita à Universidade contribuir para a formação integral do ser humano – como pessoa, como cidadão e como profissional aberto para o seu tempo e voltado para o futuro (PPI III, 2011, p.10).
- ✓ [...] definir quais são suas funções em atenção às demandas de uma sociedade que prima por humanização, por qualidade de vida, por justiça social e por sustentabilidade (PPI VI, 2012, p.8).
- ✓ [...] formação integral que fomente criticamente seus educandos ao pleno desenvolvimento profissional e pessoal, como cidadãos (PPI VII, 2008, p.7).
- ✓ [...] indivíduos que adquiram conhecimentos e capacidade de auto-aprendizado, e desenvolvam atitudes e habilidades que possibilitem o desempenho profissional competente, crítico e ético, com perspectiva humanística, fundamentada no trabalho em equipe multiprofissional [...] (PPI VII, 2008, p.10).
- ✓ [...] tem como MISSÃO a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável (PPI VIII, 2010, p.11).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos apontam para o que chamo de três direções. A primeira delas está articulada à compreensão da universidade como uma instituição comprometida – e talvez, mais do que isso, responsável — com uma transformação da sociedade. Isso pressupõe que a sociedade tal qual está, tal qual é, precisa ser modificada, precisa tornar-se outra. Nesse tornar-se outra, entrariam em ação as universidades no sentido de que seriam instituições capacitadas, autorizadas à formação de homens potentes para operar as transformações; homens que teriam desenvolvido, pela educação, consciência crítica e atitudes que “permitam alterações nos valores, nas aspirações e nos comportamentos das pessoas, para o enfrentamento dos desafios atuais e vindouros, atuando como agentes transformadores” (PPI II, 2013, p.54-55).

Essa vinculação entre a formação de um determinado tipo de homem e de mulher e a atuação ou função da universidade traz aproximações com a noção de *esclarecimento*, tão cara à pedagogia moderna. Tendo a universidade trabalhado na direção do esclarecimento do homem, ou seja, na direção de que ele supere a incapacidade de servir-se de seu próprio entendimento sem a necessidade de ser tutelado (KANT, 2005), o homem se faz capaz de operar transformações, exercer sua autonomia. Tal autonomia significa ser capaz de se autodeterminar a partir de sua própria vontade, segundo suas leis e escolhas, do que deriva a noção de responsabilidade pelos próprios atos, segundo Sepe (2013), e responsabilidade pela sociedade.

Ao apontar a presença desses elementos nos PPIs, não assumo uma posição binária. Oriento-me por problematizar, ou seja, por adotar uma atitude de abertura do pensamento, como diria Cardoso (1995), por aceitar uma possibilidade que convoca a pensar sobre, a interrogar o pensamento, a desnaturalizar o que tomamos como “próprio” da educação superior, do professor ou da docência. Mesmo Biesta (2013, p.20), ao organizar suas críticas ao humanismo, afirma que “não há dúvida de que o humanismo tem sido uma estratégia importante e em alguns casos bem-sucedida de salvaguardar a humanidade do ser humano”.

A educação, compreendida como uma ação sobre a vida de alguém (BIESTA, 2013), tem o compromisso e traz como resultado tornar essa vida sobre a qual intervém mais humana, o que, segundo a racionalidade presente nos PPIs, significa ser mais autônoma, mais esclarecida, mais apta a fazer uso da razão para uma atuação consciente, libertadora e transformadora. A universidade estaria focada no cultivo da pessoa humana ou da humanidade do indivíduo (BIESTA, 2013). A docência, na ótica do humanismo, opera com o virtual, com o que está no homem em potência (NOBREGA, 2001). É a ideia do homem e da mulher educados na razão que atuam segundo sua autonomia na transformação de si e da sociedade em direção a um ideal de sociedade e de humano. É esse entendimento do humanismo que “circula” nos documentos que constituem a materialidade de análise para esta Tese.

As universidades consideram esse compromisso com a transformação da sociedade como uma missão possibilitada pelos conhecimentos e práticas diárias produzidas na instituição (PPI I, 2006), cujos significados “permitam a

interpretação da realidade e sua transformação” (PPI III, 2011, p.14). Isso faz do aluno “um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro das mudanças sociais” (PPI IV, 2000, p.8), além de alguém “reconhecido em sua potencialidade transformadora” (PPI IX, 2014, p.27).

O que Biesta (2013) considera pedra angular das abordagens críticas da educação é o mesmo ideal de autonomia racional presente no humanismo. Para o autor, em ambas as linhas, a educação passou a ser o “processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas” (BIESTA, 2013, p.19). É a emancipação pela educação o foco da atuação da universidade, que, assim, “traz para fora”, faz vir à tona, uma liberdade potencial e orientada pela razão capaz de fazer dos homens e das mulheres aqueles que atuam intencionalmente na transformação da sociedade. Ainda na perspectiva do entendimento humanista de ter na educação um processo de formação do “agente”, o conhecimento de mundo deve proporcionar “a todos os conhecimentos e atitudes adquiridos o elemento pragmático, de modo que eles não sirvam simplesmente para acrescentar o saber da Escola e sim para organizar e guiar a vida concreta”¹⁰⁴ (FOUCAULT, 2013, p.51). É esse caráter que faz do conhecimento algo potente, ao que estão condicionadas a emancipação e a autonomia.

A segunda direção para a qual apontam os excertos articula-se à formação do egresso não restrita à formação profissional, tratando de uma “formação integral que fomente criticamente seus educandos ao pleno desenvolvimento profissional e pessoal, como cidadãos” (PPI VII, 2008, p.7), uma vez que a formação profissional “é, fundamentalmente, uma formação para a humanidade” (PPI I, 2006, p.15). Uma formação compreendida como integral é aquela que “forma profissionais competentes, cidadãos críticos e seres humanos solidários, todos com autonomia intelectual, política e ética” (PPI VI, 2012, p.34).

Os PPIs fazem muitas menções àquilo que compreendem como ideal de formação e que passa a compor essa formação integral, no sentido de uma formação orientada por valores como cidadania, solidariedade, justiça,

¹⁰⁴ Tradução livre de: “a todos los conocimientos y aptitudes adquiridos el elemento pragmático, de manera que ellos no sirvan simplemente para acrecentar el saber de la Escuela, sino además para organizar y guiar la vida concreta”.

democracia, liberdade e ética, apenas para citar alguns. Trata-se de apresentar propostas formativas que têm “a pessoa humana como centro de sua ação, procurando sempre a justiça, a fraternidade, a igualdade no relacionamento entre as pessoas, no espírito de liberdade com responsabilidade com vistas ao bem comum” (PPI II, 2013, p.37). O cidadão que serve de referência às propostas formativas das universidades tomadas para estudo é um cidadão concebido como crítico, consciente, responsável — homens que “defendam valores e ações embasados na ética, na justiça, na dignidade e na solidariedade” (PPI V, 2011, p.10), que possam atuar “no sentido da superação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome, da degradação do meio ambiente e de todas as formas de violência e de exclusão individual e social” (PPI VI, 2012, p.27), devendo “ser dotado[s] de autonomia, de senso crítico e de responsabilidade, em uma perspectiva humanística” (PPI VII, 2008, p.19).

Parece-me que essa perspectiva de formação integral considera a complementaridade entre uma formação profissional orientada para e pelo mercado e uma formação considerada “humanizada”, orientada a uma espécie de natureza humana benévola, solidária, bondosa, filantrópica. Um primeiro e apressado juízo poderia pensar que a formação integral, que, em tese, considera ambas as dimensões, é incoerente e até contraditória. Um pouco mais de cuidado no olhar permite pensar na complementaridade do homem e da mulher formados para produzir e adequar-se, inserir-se; apresentar habilidades relacionais que se orientem ao consenso, ao equilíbrio, à harmonia. O trabalho com e sobre o sujeito que se dá pelo discurso da diversidade, da tolerância e da inclusão é um exemplo de formação integral ou além da dimensão profissional e técnica, tido como útil, que serve para guiar a vida concreta: uma vida que precisa de todos, da inclusão de todos no mesmo projeto de sociedade.

A terceira direção dessa dimensão compreende excertos do material que estão articulados ao entendimento da racionalidade como característica inerente ao humano, uma vez que se considera que “não há atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, portanto, em alguma atividade teórica [...]; não há pensamento fora do fazer humano” (PPI I, 2006, p.68). O aluno “deve desenvolver um certo conjunto de atributos

intelectuais, com os quais poderá ser capaz de lidar com matérias complexas [...] além de adquirir informações, deve adquirir condições para pensá-las” (PPI IV, 2000, p.12).

A docência vê-se impactada diretamente no que diz respeito à compreensão sobre o ensino, tido como a forma “por excelência, através da qual o conhecimento se legitima como mediação para o homem construir sua condição de existência”, que, com isso, contribui “para o processo de humanização através da capacitação dos alunos” (PPI VI, 2012, p.49). O professor é conduzido à lida com o conhecimento de modo que este se faça possível por meio de um complexo de “relações e práticas emancipatórias, de uma educação pautada na liberdade e autonomia dos sujeitos, na construção de sua identidade e na percepção de habilidades reflexivas que sejam efetivamente transformadoras, intervenientes e fundamentadas” (PPI IX, 2014, p.40).

Olhar para o conjunto desses excertos possibilita-nos reconhecer nele traços da educação moderna, cujo foco recai no cultivo da humanidade do indivíduo, que está “baseada numa verdade particular sobre a natureza e o destino do ser humano, enquanto a conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação” (BIESTA, 2013, p.19). Está a educação não somente comprometida com a transformação, mas é profundamente responsável por ela, por fazer do homem e da mulher o melhor que eles possam ser, o que implica fazer com que alcancem mais e maiores níveis de racionalidade, que desenvolvam sua racionalidade para alcançar autonomia.

O humanismo, que para Biesta (2013, p.20) representa a pressuposição de que “é possível conhecer e articular a essência ou a natureza do ser humano e usar esse conhecimento como um fundamento para nossos esforços políticos e educacionais”, organiza-se na forma de um conjunto de discursos que inventou o homem de essência invariável – invenção recente que, de acordo com Castro (2009), tem cerca de 200 anos. O humanismo possibilitou que “o homem sonhasse o homem para o homem” (BIESTA, 2013, p.20), um homem que, pelo cultivo da humanidade, seria transformado e então um dia estaria em condições de realizar-se como homem porque racional, autônomo e pronto para ser feliz. É nessa possibilidade de sonhar e edificar o homem e a mulher pelo cultivo, pela educação, que o papel da instituição escola encontra

sua maior justificativa. É isso o que apresenta como sua mais profunda função, é com o que se identifica e pelo que se responsabiliza.

No texto de Kant (1996) *Sobre a Pedagogia*, o filósofo afirma que a educação não deve ocorrer conforme o presente, e sim de acordo com um estado melhor da espécie humana, possível no futuro, ou seja, conforme a ideia de humanidade e de seu completo destino. Esse é, como diz o próprio Kant (1996), um princípio da maior importância. Os excertos que compõem o material de análise trazem consigo a ideia da existência de uma essência de homem/aluno/egresso.

A educação, que para o humanismo tem papel fundamental na constituição do humano — vejamos a posição de Kant (1996), para quem só por meio da educação o homem pode tornar-se homem —, sustenta uma compreensão de docência cuja função estaria em produzir ou liberar o potencial racional e de autonomia do ser humano (BIESTA, 2013). Uma docência capaz de fazer do aluno um agente, aquele que opera transformações; uma docência como potencialização intencionalmente orientada e guiada por um ideal de sujeito a construir; a ação que opera no intervalo entre o que se tem e o que deseja ter, onde chegar — o homem e a mulher como devam ser, capazes de atuar segundo sua liberdade de escolha, uma liberdade sustentada pela razão.

A presença do discurso moderno na educação superior pode ser olhada com certo estranhamento se a considerarmos num contexto como o do presente, em que a solidez, a exatidão e a pureza da racionalidade, tão caras à [Modernidade](#), parecem dar lugar à liquidez, ao caráter sempre fluido, mutante e instável da experiência, como traz Veiga-Neto (2012), utilizando-se dos termos de Bauman. O presente parece não ter mais espaço para o sujeito idealizado pelo Iluminismo, mas parece seguir indicando para outros tipos sujeitos, para outras idealizações que apontam um sujeito que, paradoxalmente, é tanto mais flexível quanto mais moldável, tanto mais autônomo quanto mais controlável (VEIGA-NETO, 2012), para quem a instrução, a educação escolarizada, segue sendo condição de constituição.

Sem deixar de lado a inquietação, caberia pensar sobre se isso efetivamente se constitui em estranhamento, ou seja, se o chamamento àquilo que considero presença do humanismo na concepção da docência na

educação superior é estranho, incoerente, incompatível com uma noção de sujeito que, me parece, segue sendo compreendido como aquele que deve ser conduzido de modo a tornar-se melhor. Esse sujeito deve transcender na direção de um ideal existente (*a priori*) e, por ser melhorado em suas potencialidades, torna-se mais apto e mais capaz — no caso da lógica empresarial que se apresenta —, mais útil à edificação da sociedade. Aqui entendo que, se os ideais formativos ou o tipo sujeito foram alterados, a lógica operativa da escola e da docência, por extensão, segue sendo a mesma da Modernidade.

É possível que o que se apresenta não seja uma situação de incoerência ou incompatibilidade, mas a elaboração possível em termos de educação. Uma espécie de síntese que responde a este tempo e espaço nos quais se encontram as IES, a docência e os professores, em que, parece, a “nova” sociedade não consegue apontar para os “velhos” sujeitos que ainda esperam com clareza e certeza, com solidez e exatidão, o que há, definitivamente, de “novo”.

6.1.2 A dimensão do mercado

“O espírito analítico-crítico, a inovação de soluções, a empregabilidade e o empreendedorismo, entre outras, são qualidades desenvolvidas no processo de formação do acadêmico e por desenvolver neste características desejáveis como autoconfiança, liderança e versatilidade” (PPI II, 2013, p.38).

Os excertos organizados para compor essa dimensão apontam a presença da lógica do mercado na constituição da docência. Ao trazer esses elementos como constituintes da docência e a partir deles construir reflexões, não estou desconsiderando a necessária vinculação da educação superior, que traz consigo o propósito da profissionalização dos egressos, com o mercado. A lida com o material de pesquisa foi orientada, lembro, pela busca por discursos, por verdades que constituam a docência. Há, na materialidade dos discursos presentes nos PPIs, a verdade de que a educação superior (e a docência) se orienta por e para uma lógica de empresariamento que faz da universidade uma agência, um “lugar onde se tratam negócios” (CUNHA, 2007, p.43), lugar de prestação de serviços, de atendimento a interesses de mercado, que, ao que parece, passa a ser tomado como sinônimo de sociedade.

Os posicionamentos ali apresentados poderiam sugerir, *a priori*, diferenças significativas quanto às relações que estabelecem com o mercado ou manifestações diferenciadas quanto ao que diz respeito à presença da lógica de mercado em seus documentos. Não é o que ocorre. Com isso, reconheço a presença de elementos que representam a lógica de mercado e de empresariamento da educação superior em ambas as modalidades administrativas de IES.

Os discursos dessa ou de outra dimensão que analiso não são exatamente os mesmos no sentido de estarem reproduzidos tal e qual num e noutro documento. Há diferenças de intensidade e explicitação. Contudo, a dimensão do mercado manifesta-se em qualquer que seja a natureza administrativa das IES. Não afirmo, com isso, que a IES esteja apenas apresentando sua relação intrínseca com o mundo do trabalho, uma vez que lhe cabe a formação dos quadros profissionais e isso demanda vinculação com o mercado. Refiro-me à presença de uma lógica, de uma forma mais ou menos organizada e coerente que orienta certo modo de pensar, entender, posicionar-se, agir. Uma lógica em que prevalecem elementos relacionados à produtividade, à competitividade, à concorrência, ao empreendedorismo, à inovação técnica, ao pragmatismo e ao ajuste entre o conjunto de ofertas e de demandas de emprego.

Em relação à presença desses elementos em documentos de IES de natureza tanto privada quanto pública, Peroni (2016) aponta a reorganização das fronteiras entre o público e o privado e afirma que, no presente, tanto a sociedade civil quanto o Estado são igualmente atravessados por interesses mercantis. A presença desses interesses diluídos e disseminados em todos os âmbitos sociais e políticos traz prescrições de racionalização de recursos, justificadas por demandas sociais e de mercado. Assim, de acordo com a autora, a competição torna-se o mecanismo regulador, e o privado define o conteúdo da educação (mesmo da educação pública), no que ela denomina de *processo de mercadificação da educação pública*.

São manifestações dessa lógica a indicação da inovação e do empreendedorismo como características do perfil dos egressos; a vinculação da inovação e do empreendedorismo à produção de pesquisa e tecnologia; o estímulo à metodologia de ensino “inovadora” e orientada pela aprendizagem.

Ao apontarem como determinantes na formação do egresso as competências e habilidades, os documentos valorizam eficiência e rapidez nas respostas aos problemas e situações da profissão, além de liderança, criatividade, flexibilidade e capacidade de atingir metas e de trabalhar em equipe, como características desejáveis ao egresso. A questão de prestar serviços, como agência que atende aos interesses de outrem, coloca às IES o valor da parceria com empresas e com o mundo do trabalho como orientadora das alterações curriculares nos cursos. Os excertos dos documentos possibilitam ver também a articulação dessa dimensão com a noção de meritocracia orientada à avaliação do desempenho dos professores para progressão na carreira (este um elemento ausente nos documentos de IES públicas) e de posicionamento da universidade como uma prestadora de serviço ao mercado de trabalho, orientada à empregabilidade dos egressos e ao atendimento das demandas de seus clientes, os alunos. Excertos relacionados a essa dimensão compõem o Quadro V.

Quadro V: Dimensão do mercado

- ✓ Considerar os resultados da Avaliação Institucional nos processos de ingresso e ascensão na carreira docente. [...] Incentivar e apoiar a elaboração e a publicação de material didático. Zelar pelo cumprimento integral do horário de aula [...] (PPI I, 2006, p.21-2) [...] Valorizar a atividade de extensão com vistas à progressão no Plano de Carreira (PPI I, 2006, p.32).
- ✓ Identificar estudantes com inaptidão para a área do conhecimento à qual se vinculam e encaminhá-los para serviços de orientação psicopedagógica e aconselhamento, com vistas ao redirecionamento profissional (PPI I, 2006, p.23).
- ✓ Daí a importância de se relacionar aos conteúdos técnicos e científicos, o caráter da inovação, uma vez que esta capacidade permite iniciar um processo empreendedor (PPI II, 2013, p.50).
- ✓ O profissional deve ser capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade diária, quando engajado no mercado de trabalho (PPI II, 2013, p.38).
- ✓ São igualmente importantes as parcerias interinstitucionais e os convênios de cooperação que, além de contribuírem para a qualificação profissional na perspectiva da educação continuada, captam novas demandas a serem contempladas nos currículos para garantia de uma formação inovadora, atenta às transformações contemporâneas (PPI III, 2011, p.20).
- ✓ [...] capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (PPI VI, 2012, p.50 e 51).
- ✓ II — Tomada de decisões: [...] capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de

procedimentos e de práticas [...] IV — Liderança: assumir posições de liderança [...] compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz. V — Administração e gerenciamento: aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, [...] serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde (PPI VII, 2008, p.23).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao enunciarem a presença de uma racionalidade empresarial e de mercado na educação superior que se insere em um tempo marcado pela lógica neoliberal, os documentos referenciam um modo de docência que tem, entre suas qualidades, o empreendedorismo e a inovação. Trata-se, pois, de uma docência potente, capaz de fazer do egresso um agente, apto e capaz de operar no sentido de ser útil e adequado àquilo que dele se espera, não apenas como execução de atividade profissional, mas também em termos de atuação como homens e mulheres deste tempo. É nessa direção que estão os destaques articulados a partir do entendimento da universidade como instituição que presta serviço à sociedade, buscando, “na oferta de serviços educacionais com alta aplicabilidade em seus distintos cenários [...] atender às demandas de formação advindas do processo socioeconômico” (PPI II, 2013, p.40). A universidade tem, nesse prisma, que “formular e implementar processos inovadores e ágeis [...] e capacitar e gerir os recursos humanos através de gestão do conhecimento” (PPI IV, 2012, p.28). Também está evidenciada a preocupação das universidades em atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que o aluno deverá “ser capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade diária quando engajado no mercado” (PPI IV, 2012, p.81). Nesse mesmo sentido, o aluno precisaria ser preparado para “agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais [...] vinculadas à ideia de solucionar problemas” (PPI VI, 2012, p.53-4). Essa manifestação institucional segue indicando a percepção da universidade como organização que tem com o aluno e com a sociedade/mercado uma relação de clientela, pois cabe a ela e aos professores “compreender e atender as necessidades e expectativas dos alunos” (PPI VI, 2012, p.74).

A preocupação com que os professores desenvolvam processos de ensino-aprendizagem eficientes (PPI I, 2006) vem acompanhada da compreensão de que esses processos visem a “promover e subsidiar o atendimento das necessidades sociais e da diversificação do mundo do trabalho” (PPI I, 2006, p.20). Essa relação universidade/mercado que se organiza pelo atendimento, pela primeira, das demandas do segundo também possui no estabelecimento de parcerias com empresas uma de suas formas de manifestação. As parcerias são entendidas como positivas e necessárias, visto que, “além de contribuírem para a qualificação profissional [...] captam novas demandas nos currículos para a garantia de uma formação inovadora, atenta às transformações contemporâneas” (PPI III, 2011, p.20). O mercado funciona como orientador dos currículos, indicando as necessidades e focos de formação, já que “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento” (PPI VI, 2012, p.53).

Os processos formativos, organizados na forma de currículos, parecem orientar-se pela centralidade dos perfis dos egressos — o que está em conformidade com o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação —, e esses perfis propõem egressos constituídos por competências — o que sugere vinculação à noção empresarial — que são frequentemente orientadas ao gerenciamento, à flexibilidade, ao enfrentamento de desafios, à inovação, ao empreendedorismo, apenas para citar algumas qualificações. São manifestações como “capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora” (PPI VI, 2012, p.38-9). Considero oportuno lembrar que esses perfis de egresso são institucionais, desejados aos alunos pertencentes a todos os cursos de graduação, e não apenas àqueles que possuam vinculação direta com a formação empresarial. Há neles a compreensão de que “a formação profissional não é mais homogênea, uma vez que o mundo do trabalho se orienta mais para o livre empreendedorismo do que para a preparação para o emprego” (PPI I, 2006, p.11).

A noção de empreender, de ser empreendedor ou de ter como objetivo o empreendedorismo manifesta-se em quase todos os PPIs analisados, em

relação ao perfil do egresso. Também se apresenta como orientadora das concepções de ensino e de aprendizagem e acaba por impactar na docência, isso porque o professor, para estimular e desenvolver o empreendedorismo no aluno, precisa ele também possuir essa qualidade. Vemos manifestações disso nos trechos que defendem: a necessidade de a “ação acadêmica contemplar desafios que ensejem o despertar do espírito inovador e empreendedor do estudante” (PPI I, 2006, p.20); o egresso como alguém “pró-ativo na resolução de desafios, respondendo-os com conhecimento e empreendedorismo” (PPI II, 2013, p.40) e com conhecimentos “transponíveis de forma empreendedora” (PPI II, 2013, p.51); um egresso “capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar” (PPI III, 2011, p.15).

A docência vê-se impactada por esse posicionamento institucional que tem a lógica empresarial como um de seus estruturantes e que movimenta estratégias, entre elas, a da formação continuada, de maneira a potencializar o professor para que este possa atender aos princípios da universidade e, com isso, contribuir para o atendimento das demandas crescentes à universidade nessa lógica de atendimento, via prestação de serviço, ao que dela espera o mercado. Isso, em alguma medida, acaba por indicar possibilidades de sustentabilidade e viabilidade para a instituição (especialmente em relação às IES não-públicas), já que a mesma lógica empresarial que coloca à universidade suas demandas de mercado também lhe impõe o imperativo da concorrência. É interessante retornar ao que apresentei no Capítulo I (p.19), ao tratar das primeiras aproximações do material de pesquisa e das primeiras manifestações das dimensões constituintes da docência. Lá estão indicados posicionamentos que as IES assumem em seus *sites*; entre eles, está o envolvimento das IES (inclusive das IES públicas) na lógica concorrencial e no uso de dados referentes aos ranqueamentos das IES (decorrentes das políticas avaliatórias e regulatórias) para autopromoção.

As iniciativas de formação continuada são apontadas pelas universidades como investimento institucional e necessidade de qualificação por parte do professor — e aqui vemos dois termos amplamente utilizados na linguagem empresarial: *investimento* e *qualificação*. À IES cabe o investimento “na formação continuada de seu quadro de docentes e pesquisadores assegurando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu

trabalho em conformidade com o projeto da Universidade” (PPI VI, 2012, p.65). Vê-se em movimento a noção de que a docência precisa ser uma “boa docência”, uma ação adequada, direcionada aos interesses da instituição (que nesse caso estão orientados pelo mercado). Além disso, os resultados da avaliação institucional (assim como os das avaliações de desempenho nas empresas) são indicados para serem considerados “nos processos de ingresso e ascensão na carreira docente” (PPI I, 2006, p.21). Este último aspecto são se apresenta nos PPIs das IES públicas.

Nessa dimensão, destacam-se duas noções: inovação e empreendedorismo. A noção de “inovação¹⁰⁵” está presente em todos os PPIs analisados e chega a ser apontada como elemento identitário da IES. Os documentos expressam o desejo da IES de ser reconhecida como inovadora ou pela inovação que promove, como vemos na missão de buscar “permanentemente a excelência na formação pessoal e técnica de profissionais qualificados e empreendedores, através da inovação, da inclusão social e do desenvolvimento comunitário” (PPI II, 2013, p.32). O mesmo ocorre quando a IES “entende que a inovação representa uma das formas de sucesso da universidade do século XXI” (PPI II, 2013, p.83). A associação da instituição à inovação encontra-se mesmo quando as IES se autodefinem como “uma instituição comunitária, regional e inovadora, profundamente comprometida com o desenvolvimento regional” (PPI VI, 2012, p.5), cujo reconhecimento, “pelos seus acadêmicos, comunidade, região e setor produtivo [se dá] como uma instituição inovadora” (PPI VI, 2012, p.11). Essas posições institucionais fazem reconhecer o valor positivo atribuído à inovação, uma vez que a adjetivação *inovadora* torna a IES mais potente em termos de competitividade, mais adequada em relação às funções que, supõe, deva cumprir.

Com bastante frequência, os documentos expressam posições institucionais que aproximam inovação e empreendedorismo, ou seja, a educação como ação que “contemplará desafios que ensejem o despertar do espírito inovador e empreendedor do estudante” (PPI I, 2006, p.20). Coloca-se a inovação como característica do sujeito empreendedor requerido pelo

¹⁰⁵ Discussões a respeito do termo estão tratadas no Capítulo II. A inovação aqui presente opera como diferencial competitivo, articula-se à lógica de mercado, tal qual indicado na apresentação das dimensões de análise no início deste capítulo.

mercado de trabalho, um profissional capaz de apresentar como características a “inovação de soluções, a empregabilidade e o empreendedorismo”, que são apontadas como “qualidades desenvolvidas no processo de formação do acadêmico” (PPI II, 2013, p.38). Isso se manifesta em relação ao professor – empreendedor e inovador — e ao aluno, que deve ser “capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar, destacando-se como um profissional” (PPI III, 2011, p.15) preparado para atuação num mercado de trabalho em que essas qualificações são imprescindíveis.

No presente, empreendedorismo e educação parecem cada vez mais aproximados. Torna-se quase “natural” que a educação se ocupe da formação do empreendedor, que, como agente que atua sobre si mesmo e sobre a sociedade, é considerado, mais do que desejado, necessário à sociedade. As relações entre educação e empreendedorismo “estão conectadas com a emergência da teoria do capital humano como grade de inteligibilidade para a compreensão da vida social contemporânea” (SILVA, 2011, p.139) e são coerentes com o movimento de empresariamento da educação superior. O indivíduo “assume o lugar de empresário de si mesmo” (SILVA, 2011, p.139) e, por isso, assume a responsabilidade sobre si, sobre seu fracasso ou sucesso, sobre seus diferenciais competitivos e sua produtividade. Esses indivíduos, e aqui entendo que tanto estudantes quanto professores são conduzidos a serem empreendedores, são indivíduos de investimentos permanentes, “são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (SILVA, 2011, p.140).

Outro grupo de relações entre educação e inovação dá conta de conceber a inovação a partir das práticas pedagógicas, do objetivo de “fomentar ações educativas, metodologias e práticas inovadoras integradoras nos currículos dos cursos” (PPI VIII, 2010, p.30); práticas pedagógicas que mobilizem ações de ensino “significativas e inovadoras que contribuem para o engajamento do aluno no estudo das temáticas da disciplina” (PPI II, 2013, p.52). Na mesma direção, é possível ver as aproximações entre a ideia de inovação e o emprego de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que aos professores é dada a orientação de “apoiar e utilizar novas tecnologias didático-pedagógicas, socializando resultados das ações pedagógicas inovadoras à comunidade externa” (PPI VIII, 2010, p.31).

Ou então, de “utilizar diferentes recursos didáticos, bem como novas tecnologias na promoção de um ensino inovador” (PPI II, 2013, p.90), considerando-se que “os recursos proporcionados pela tecnologia, consorciados a metodologias inovadoras, incentivam os estudantes a desenvolverem habilidades, despertam o interesse científico e a busca de conhecimentos” (PPI III, 2011, p.16).

Essa docência que vivencia a inovação e o empreendedorismo é também a docência que conduz práticas capazes de produzir sujeitos professores e alunos que se consideram como agentes autônomos e empresários de si mesmos; que estão dispostos, como afirma Marin-Díaz (2015), a investimentos em seu capital, em sua potencialização para alcançar o sucesso, num mundo regido pelo mercado e pela economia. Veiga-Neto (2012) aponta para a promoção crítica do que considera moda: o empreendedorismo. Com isso, não nega o valor de cada um empreender em si mesmo, mas chama atenção para o fato de que o empreendedorismo, por si só e praticado de modo exacerbado, pode trazer consequências sociais indesejáveis e fazer com que cada um, além de um empreendedor, seja também um empresário de si mesmo.

6.1.3 A dimensão do conhecimento e tecnologia

[...] valorização do trabalho docente no âmbito da sua área específica de conhecimento e formação, no conhecimento da profissão e na capacidade de atuação docente, atendendo às exigências didáticas (PPI II, 2013, p.93).

Competência formadora – científico/pedagógica [...] constitui a identidade do educador, suas representações e qualificações profissionais. [...] docente deverá ter o perfil de educador-pesquisador (PPI VI, 2012, p. 207).

A constituição da docência no presente envolve, como já afirmei, a articulação — não necessariamente harmoniosa ou com padrões de relações predefinidos e fixos — de três dimensões. A terceira delas é a dimensão do conhecimento e tecnologia. Com o propósito de organizar as análises e reflexões elaboradas, reuni os excertos do material de pesquisa de modo a indicar a dimensão em duas diferentes (mas não excludentes entre si) relações com o conhecimento: (1) no sentido da produção do conhecimento por meio da

pesquisa e do valor que isso representa em termos do que a instituição considera qualidade; (2) no sentido da docência — o que inclui o conhecimento da formação para o ensino e para a pesquisa, assim como o conhecimento específico da área de atuação do professor.

Os excertos indicam que o conhecimento ganha valor, na medida em que demonstra usabilidade (está orientado à aplicação cotidiana, à solução de questões-problema) e a partir da possibilidade de mostrar produtividade (em relação especialmente à IES e ao professor).

Quadro VI: Dimensão do conhecimento e tecnologia

- ✓ A qualidade do ensino universitário depende da prática investigativa da instituição. A velocidade com que o conhecimento humano se renova aumenta a cada dia e, sem a presença da pesquisa, o ensino acadêmico deixa de ser formativo e passa a ser apenas informativo (PPI I, 2006, p.28).
- ✓ [...] que seus docentes sejam capazes de: entender o panorama histórico-social da contemporaneidade; dominar conteúdos de sua área de estudo, relacionando-as com a complexidade e inovação do conhecimento; planejar situações de ensino-aprendizagem voltadas às necessidades educativas, culturais, profissionais e sociais dos discentes; utilizar diferentes recursos didáticos, bem como novas tecnologias na promoção de um ensino inovador; [...] envolver-se em processos contínuos de formação (PPI II, 2013, p.90).
- ✓ [...] ensino consiste na organização de situações capazes de contribuir para a construção e produção do conhecimento pelo aluno, distanciando-se da ideia de transferência de informação (PPI III, 2011, p.14).
- ✓ [...] conhecimento, fortalecido pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos, pelo desenvolvimento da cultura da pesquisa na dinâmica da atuação docente e discente, bem como pela responsabilidade social inerente a esse processo de produção (PPI III, 2011, p.13).
- ✓ A consagrada articulação entre ensino, pesquisa e extensão é básica para a sustentação da Universidade. A qualidade do ensino depende da competência em pesquisa. As atividades de extensão se articulam com as experiências de pesquisa e ensino (PPI IV, 2000, p.9).
- ✓ [...] na busca de soluções de problemas que afetam essa sociedade no presente e, assim, contribuir para o planejamento e execução responsável de ações futuras [...] precisa ser pensada pela sua capacidade de produção de conhecimentos e inovação (PPI V, 2011, p.3).
- ✓ Perfil do docente: Formação científica e experiência na área de atuação do curso e disciplina [...] preferencialmente com mestrado ou doutorado (PPI VI, 2012, p.205).
- ✓ [...] fomentar a participação de discentes em projetos institucionais de pesquisa, por meio

de programas de iniciação científica; [...] estimular os discentes a buscarem estudos avançados para sua qualificação profissional (PPI VI, 2012, p.77).

- ✓ Tem como perfil: comprometimento com o Projeto Pedagógico Institucional e dos cursos nos quais atua ou irá atuar, dentro de sua área de competência; formação científica e experiência na área de atuação do curso e disciplina, com titulação de mestrado ou doutorado; postura de pesquisador, como quem busca aprofundar e construir conhecimentos na sua área e no ensino da sua área; competência formadora científico/pedagógica, refletindo sobre sua prática pedagógica, investigando o processo de conhecimento de seus alunos e revendo seu planejamento – ação-reflexão-ação [...] (PPI VII, 2008, p.20).
- ✓ A atividade ensino se coloca como nascedouro da curiosidade que provoca a atividade pesquisa, a pergunta e encaminha a investigação como procedimento, mas também como espaço de socialização [...] (PPI VIII, 2010, p.28).
- ✓ Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (PPI IX, 2014, p.27).

Fonte: Elaborado pela autora.

As instituições universitárias têm, conforme indicado no Capítulo II, a prerrogativa do desenvolvimento de ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com a produção e a socialização do conhecimento. Considerando isso, é de esperar que a relação com o conhecimento, com a sua produção e socialização, seja algo de que se ocupe a universidade, algo valorizado, quer em termos da universidade em si e de reconhecimento de sua qualidade, quer em relação à qualidade da docência, que deixa de ser uma ação de ensino e passa a compreender também a pesquisa.

Ao valorizarem a produção do conhecimento e da pesquisa, as universidades estabelecem correlações entre isso e a qualidade do ensino universitário, que “depende da prática investigativa da instituição, [...] sem a presença da pesquisa, o ensino acadêmico deixa de ser formativo e passa a ser apenas informativo” (PPI I, 2006, p.28). Os documentos trazem indicações recorrentes à orientação da Lei 9394/96 de promoção da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como característica de instituições universitárias, e as IES afirmam-se como orientadas pelo “princípio básico da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na formação de profissionais, na produção e socialização de conhecimentos e tecnologias” (PPI IX, 2011, p.7).

Essa relação entre a universidade e o conhecimento tem articulações com as noções de inovação, tecnologia e desenvolvimento; com a ideia de que a universidade busca “soluções de problemas que afetam essa sociedade no presente e, assim, contribu[i] para o planejamento e execução responsável de ações futuras [...] e precisa ser pensada pela sua capacidade de produção de conhecimentos e inovação” (PPI V, 2011, p.3). É marcante a vinculação da inovação com a produção do conhecimento por meio da pesquisa acadêmica, uma vez que a inovação é “compreendida como um processo a ser promovido intencionalmente, por meio da utilização da ciência e da tecnologia, com intuito de antecipar-se e de atender às demandas institucionais e da sociedade e de atuar positivamente em sua transformação” (PPI III, 2011, p.79).

Essa concepção da vinculação educação e inovação expressa-se mediante o objetivo institucional de “incentivar a realização de pesquisas, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação” (PPI I, 2006, p.35), ou mesmo do incentivo à “destraditionalização” das posturas acadêmicas e científicas, o que é considerado necessário como gerador “de novos conhecimentos e criador de possibilidades de inovação” (PPI II, 2013, p.73). Nos textos, há indicações da vinculação dessa inovação pela pesquisa, que potencializa a inovação por intermédio da “criação de soluções inovadoras, com rapidez de resposta” e pela solução de situações pontuais de modo eficiente e ágil (PPI VI, 2012, p.38).

De acordo com o que Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.192) tratam como deslocamento de ênfase — de uma instituição de reprodução de mercadorias (fábrica) para uma instituição de inovação (empresa) — no capitalismo cognitivo, no qual nos encontramos (sem a exclusão completa do capitalismo industrial, e sim uma mudança de ênfase na configuração do capitalismo), “a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de ideias”. Essa produção da criação e das ideias não é uma construção da empresa. Ela se dá na sociedade, em instituições outras, e a empresa apropria-se de bens comuns e intangíveis num contexto de *presentificação* (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009), o que nos auxilia a compreender a intensa e alucinada corrida por pesquisa, tecnologia e inovação. Nesse contexto, os materiais trazem verdades sobre uma docência

de pesquisa, de produção e disseminação de conhecimentos, de inovação que se encontra instalada no presente.

A pesquisa é considerada atividade para professores, cujo perfil inclui ser educador-pesquisador (PPI VI, 2012); para os alunos, a participação “nos projetos e atividades de pesquisa e extensão proporcionam formação integral” (PPI IV, 2000, p.09) e deve ser “fomentada [...] por meio de programas de iniciação científica” (PPI VI, 2012, p.77) e incentivada pela “inclusão de disciplinas de ‘Iniciação Científica’ nas matrizes curriculares” (PPI I, 2006, p.21). O capitalismo cognitivo precisa de cérebros flexíveis e articulados (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009), e uma atitude investigativa, de pesquisa (docente e discente), é um exercício a ser aprendido e para o qual a universidade, no atendimento às demandas do mercado/sociedade, cumpre papel estratégico. Os projetos pedagógicos visitados parecem ter claro esse compromisso, essa relação íntima e inextrincável que traz como um de seus elementos constituintes a *impermanência*, segundo o que “o conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199). E o movimento segue, na medida em que nova demanda por inovação, por nova tecnologia, por novo conhecimento, se impõe, e a universidade age, atua, presta um serviço especializado.

A pesquisa, em suas relações com a docência, tem se mostrado frequentemente articulada à noção de performatividade, principalmente nas IES universitárias. Veiga-Neto (2012) trabalha na perspectiva da performatividade como numa tecnologia de controle e regulação da docência envolvida intimamente com a produção de subjetividades individualistas e relações de trabalho não-cooperativas. A performatividade “implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”, como assinala Ball (2010, p.38).

É o que vemos, por exemplo, no ambiente acadêmico marcado pelo deslocamento da ênfase da relevância social da pesquisa para aspectos burocráticos, quantitativos e mercadológicos, entre os quais, aponto a obrigatoriedade de produção de *artigos*, o aumento dos índices de produtividade, a obtenção de recursos financeiros e prêmios, o que acaba implicando o sucesso performático do professor frente aos pares e aos alunos. E essa não é uma prerrogativa das universidades não-públicas. Muito embora

a produção de conhecimento e tecnologia via pesquisa seja elemento qualificador das IES e dos processos formativos nelas desenvolvidos, ocorre que a educação superior acaba operando “dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições”, impactando num sentimento de que “a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia” (BALL, 2010, p.40).

Os documentos reconhecem um cenário em que “a inovação e a busca de saberes interdisciplinares configuram novas condições para o conhecimento”, trazendo o desafio de “uma formação acadêmica sustentada na perspectiva investigativa e problematizadora” (PPI II, 2013, p.90). Esse desafio, na lógica apresentada pelos documentos, coloca a necessidade de “constante atualização por parte dos docentes, tanto em relação às suas áreas de atuação específicas, quanto em relação ao repensar de suas práticas pedagógicas” (PPI II, 2013, p.40). Insere-se aqui a necessidade de apropriação de um conhecimento para e sobre a docência, um tipo de conhecimento que possibilite operar a partir de um referencial pedagógico que trate de conhecimentos específicos à docência na educação superior.

As universidades reconhecem em seus documentos que o conhecimento do professor — em relação à docência, seus aspectos do ensino e da pesquisa, e ao domínio dos conhecimentos específicos daquilo que ensina — exige constante atualização e uma formação específica para a docência, que se constitui em “profissão que se constrói permanentemente e por isso tem a necessidade de uma atenção sobre novas práticas e inovações na área do conhecimento” (PPI IX, 2014, p.49). As instituições manifestam ser “imprescindível a existência de um corpo docente que se comprometa com a realidade institucional” (PPI IX, 2014, p.30), necessidade em relação à qual as iniciativas institucionais de formação docente desempenham papel fundamental. A potencialização do professor, a promoção da virtuosidade docente por meio da formação continuada, reconhece a necessidade de “desenvolver competências para a realização do trabalho pedagógico” (PPI II, 2013, p.90). Isso pressupõe que o professor precisa ser conduzido a tornar-se tal qual deva ser, segundo os discursos que produzem verdades sobre a docência. A universidade, pela formação continuada dos professores, busca

“formar docentes para intervir de forma criativa, crítica e produtiva nas suas atividades acadêmicas”, para o que é preciso “normalizar a participação dos docentes [...] em cursos internos e externos de acordo com as políticas institucionais” (PPI VIII, 2010, p.77).

Os materiais apontam para a valorização de um conhecimento de ordem técnica e científica articulado à atuação profissional do egresso e também de ordem pedagógica. Penso que a condução da docência, no sentido da produção de subjetividades, encontra justificativa e sustentação num conhecimento produzido por discursos científicos, institucionais, autorizados e de posse do professor.

Olhar para os projetos pedagógicos de nove universidades gaúchas como referente à constituição da docência na educação superior permitiu-me ver ali verdades circulando, inventando uma docência que se faz e refaz na trama inconsútil do presente, deste mundo, deste tempo. Ao tomá-la na trama do presente, não desconsidero o fato de que esse presente possui história. Uma história que já foi a trama do presente de outro tempo e que mostra a não-naturalidade do que é a docência, mostra seu caráter contextualizado, indica possibilidades de (re)invenção. As verdades sobre a docência que meus óculos me possibilitam ler nos materiais são produzidas segundo condições discursivas singulares de um tempo e de um espaço que, porque transitórias, estão destinadas a apagar-se (FOUCAULT, 2012).

Tenho como posição nesta Tese que da docência fazem parte certos jogos de verdade que atuam por meio de processos de objetivação e subjetivação, constituindo modos de docência num ambiente discursivo em que se fazem presentes: (1) a racionalidade do mercado, exemplificada pelos imperativos da diferenciação competitiva, da inovação, do empreendedorismo, da criatividade, da eficiência e da produtividade acadêmica; (2) as exigências de rigor e produção de conhecimento científico e tecnologia pela pesquisa e de desenvolvimento da *expertise*; (3) as demandas por uma educação humanizadora e transformadora, cujo fundamento reside na potencialização do humano no homem e na mulher e que parece reavivar os princípios humanistas de autonomia, liberdade e cidadania construídos sobre a base da educação e do esclarecimento, da solidariedade e da responsabilidade social.

CAPÍTULO VII — DA DOCÊNCIA E DO AGENCIAMENTO

Neste capítulo, proponho desenvolver a docência como agenciamento. Para tanto, penso ter percorrido um longo caminho que me permitisse utilizar tal conceito com a finalidade de mostrar que a docência na educação superior tem se constituído em meio a discursos que fazem dela uma ação intervalar de potencialização do outro, capaz de produzir algo que possa produzir efeitos.

Escolhi, na elaboração desta Tese, a aproximação daqueles que compreendem a investigação como uma trama a ser narrada. A docência na educação superior é uma trama narrada por mim e por muitos outros narradores e que narra a si mesma. É “uma trama que o investigador escolhe narrar”, como apontou Silva (2008, p.20), e escolhe o que narrar, com quais ferramentas, a partir de qual perspectiva.

O que trago neste capítulo é uma interpretação: minha interpretação da constituição da docência na educação superior no presente. Ao tratar a Tese que apresento como interpretação, assumo a posição de que “quem interpreta não descobre ‘a verdade’: quem interpreta a produz” (SILVA, 2002, p.39); não é este, pois, um exercício hermenêutico, e sim inventivo (SILVA, 2002).

Os discursos, na materialidade analisada, dão visibilidade a uma docência com características específicas, constituída em meio a um contexto em que as marcas de uma lógica neoliberal acentuam a mercantilização¹⁰⁶ e o empresariamento da educação superior. Os documentos movimentam discursos que me permitiram destacar, como constituintes de uma forma de docência, dimensões que se articulam e se tramam entre si: dimensão do mercado; dimensão do conhecimento e tecnologia; e dimensão da humanização. O exercício inventivo desta tese faz ver uma docência singular, uma docência articulada à noção de agenciamento.

7.1 UMA DOCÊNCIA SINGULAR: A DOCÊNCIA QUE OPERA PELO AGENCIAMENTO

Os documentos institucionais tomados para esta Tese demonstraram a materialidade de discursos e verdades sobre a docência na educação superior

¹⁰⁶ Termo empregado por Bechi (2011).

que implicam um modo de concebê-la e, assim, torná-la uma docência desejada institucionalmente. Durante o desenvolvimento desta Tese, muitas foram as vezes em que afirmei o caráter singular da docência que aqui apresento e sobre a qual desenvolvo meus argumentos. Um caráter singular que se dá em meio à pluralidade de formas de docência, às muitas possibilidades narrativas de diferentes exercícios inventivos. Escolhi, para narrar a docência presente na materialidade analisada, a noção de agenciamento, e é com ela que construí minha interpretação sobre a constituição da docência na educação superior no presente.

Consideradas as possibilidades de invenção de tipos de docência, a materialidade analisada indica a movimentação da docência em um ambiente discursivo em que IES a concebem, prevalentemente, a partir da racionalidade de mercado, das exigências de produção de conhecimento e tecnologia e da idealização de uma educação humanizadora e potencializadora. A **tese** que apresento é a de que, inserida nos jogos e tramas deste contexto, **a docência na educação superior opera pelo agenciamento.**

Afirmar que a docência na educação superior opera pelo agenciamento implica explorar essa noção no contexto desta Tese. A palavra *agenciamento*, na língua portuguesa, é classificada como substantivo. É um substantivo que traz consigo a ideia de ação. Tomo semanticamente *agenciamento* aqui como ação, processo, como um atuar, um fazer alguma coisa, realizar algo, produzir efeito, agenciar, operar. Trata-se de uma ação que está articulada às tramas do presente e que se faz, desfaz e refaz.

O agenciamento pelo qual opera a docência é, pela própria intencionalidade que constitui o ensino e os processos educativos formais, projetado, estimado, mas nunca totalmente previsível, controlável. Há, no agenciamento, uma inter-relação de fatores e atravessamentos, mesmo em relação à intencionalidade da docência e à planificação de sua realização, incluindo a previsão de objetivos e meios. Tomo a interpretação de Escóssia (2010, p.17) do conceito de agenciamento em Deleuze, segundo o qual o agenciamento “é uma relação não de formatação, mas [...] de acoplamento ou composição”. A docência como ação de ensino, portanto, organizada e projetada de modo a operar pelo agenciamento, não é monocromática, e sim constituída pela complexidade. Apoiada em Nobrega (2001), trago a

compreensão de que o agenciamento pelo qual opera a docência não trata da condução convergente de todos num sujeito universal. O que talvez essa docência possa ter de universal é a ideia de potencialização de todos, um “tornar potente” segundo o que cada indivíduo “possa dar de si”, valorizando esforços e capacidades individuais; com certa frequência, uma potencialização articulada ao individualismo, à competitividade, ao enaltecimento da aprendizagem como resultante do esforço individual.

Ao longo do texto, fui indicando elementos para mostrar que a constituição dessa docência se dá no movimento das verdades que sobre ela e a partir dela circulam, sem que estejam desarticuladas, seja entre si, seja em relação ao tempo e ao espaço. O tempo *hoje* e o espaço *aqui* possuem contornos nem sempre definidos, nem sempre claros, raramente precisos; contornos em relação aos quais estão construídas visões meio turvas e fragmentadas, e em direção a elas movimentamos esforços para sua compreensão. Um dos elementos destacados nesta Tese aponta para a organização de um contexto no qual uma lógica de empresariamento da educação superior se coloca e se fortalece (muito possivelmente por conta das condições de possibilidade dadas pela presença da racionalidade neoliberal muito além do âmbito de mercado). É nesse e com esse movimento de empresariamento que os princípios do mercado, a produção de conhecimento e tecnologia e os ideais humanistas de formação¹⁰⁷ se tramam, se enredam, se articulam, de modo a constituir uma docência singular que opera pelo agenciamento.

O que ao longo da Tese denominei de empresariamento da educação superior¹⁰⁸ traz como característica estruturante a presença, nas IES, de uma racionalidade orientada por princípios econômicos, de mercado e organizacionais em que “elementos como eficiência administrativa, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, valorização da interdisciplinaridade” são

¹⁰⁷ Cada uma dessas três dimensões foi tratada na seção anterior.

¹⁰⁸ Conforme já apontado, essa não é a única lógica a orientar, a implicar, a constituir a educação superior e fazer dela o que é. Contudo, essa lógica marca fortemente o contexto da educação superior, muito possivelmente pela estreita relação que a formação superior desenvolve com o mercado de trabalho e pelo “mercado” da educação em si, que tem implicado posicionamentos concorrenciais, competitivos, performáticos, orientados pela busca de recursos e pelas dificuldades de sustentabilidade financeira de muitas IES. Esse quadro tem se apresentado de modo a envolver, mesmo que com diferenças de intensidade e impactos, IES privadas e públicas.

considerados “fundamentais para a condução racional da vida acadêmica” (PPI IV, 2000, p.9). Ao problematizar as relações entre a educação superior e o mercado, não deixo de levar em conta a vinculação existente entre ambos. O que me move é a inquietação diante da naturalização do conhecimento como mercadoria e da educação como serviço.

Desde meados do século XX, o conhecimento vem assumindo posição de mercadoria altamente comercializável, com alto valor de mercado, e as IES passaram a orientar-se por uma proposta de gestão empresarial; além disso, em busca de sua sustentabilidade econômica e financeira, orientaram sua produção à flexibilidade das exigências do mercado (BECHI, 2011). Trata-se não apenas da compreensão das instituições escolares como empresas, mas, fundamentalmente, da consideração de que orientar-se por uma racionalidade empresarial é a melhor forma de essas instituições alcançarem desempenho de qualidade e, assim, cumprirem seu papel na sociedade. O que se vê “é a disseminação da forma de mercado ou empresarial como narrativa-mestra que define e confina toda a variedade de relações dentro do Estado e entre o Estado, a sociedade civil e a economia” (BALL, 2012, p.50).

Nessa lógica, o desempenho das IES é caracterizado em seus elementos quantitativos, medidos por indicadores performáticos capazes de demonstrar a eficiência e a eficácia dos processos “produtivos” ali desenvolvidos. Mesmo que muitas vezes a “clientela” a que se destina a formação superior desconheça termos técnicos referentes às avaliações externas que regulam a educação superior no país, existem esforços no sentido da apresentação de dados que dão a entender a qualidade institucional. Para ilustrar, é nessa direção que uma das instituições pesquisadas apresenta em destaque em seu *site* a informação de que “obteve pontuação de 3,817 no IGC contínuo, classificando-se na faixa 4 (sendo 5 a máxima possível). Entre as universidades gaúchas, está na 3ª colocação”¹⁰⁹. A universidade assume para si a lógica da competitividade, da concorrência, da inserção em um mercado ávido por consumir conhecimento, tecnologia, inovação. A quase “vocação” das IES ao atendimento às demandas da sociedade, que são acima de tudo as demandas do mercado, manifesta-se no

¹⁰⁹ <http://site.ufsm.br/noticias/exibir/ufsm-e-16-melhor-universidade-do-brasil-segundo-ra>. Acesso em 06/05/2016.

entendimento de que “alunos e professores são ambos responsáveis pelos resultados. Ambos devem estar atentos à realidade externa, sendo hábeis para observar as demandas por ela colocadas” (PPI IV, 2000, p.10). Como organizações complexas que são, as universidades “são diversas e multifacetadas, ainda que sejam, às vezes, sobremaneira contestadas e, frequentemente, contraditórias”, e as fabricações que essas organizações produzem são “seleções entre várias possíveis representações” (BALL, 2010, p.44).

As tensões e conflitos que coabitam o território da docência na educação superior também se apresentam nos PPIs, indicando a prevalência de discursos na lógica do empresariamento, mas não sua unanimidade. Destaco duas manifestações institucionais que parecem colocar-se como rota de fuga em relação à lógica que aqui procuro discutir. Na primeira delas, temos o entendimento de que, “se é verdade que, em larga medida, o mercado de trabalho depende do fluxo de egressos do ensino superior, disso não resulta, no entanto, que a Universidade seja apenas uma prestadora de serviços para a cobertura de vagas” (PPI IV, 2000, p.7). As IES também reconhecem que “é preciso, portanto, equacionar a tensão que se estabelece entre as exigências da prática e o distanciamento crítico necessário ao exercício de sua função social, superando a concepção tradicional sem sucumbir à lógica mercantil” (PPI V, 2012, p.38).

As vinculações crescentes entre a educação superior, a organização e o funcionamento das IES e o contexto de mercantilização do ensino superior¹¹⁰ levam-me a organizar meus argumentos sobre a docência aproximando-os de uma lógica empresarial. Compreendendo-se agência (do latim *agentia*) como a capacidade de agir, de desincumbir-se de uma tarefa, a universidade é, pois, aquela que atua no sentido de realizar sua tarefa — uma tarefa demandada por outro. A agência é o lugar, a organização, “o estabelecimento que, mediante retribuição¹¹¹, se destina a prestar serviços, como intermediário, em negócios

¹¹⁰ Assim nominado por Bechi (2011); estabeleço a correspondência com o contexto de empresariamento de que trato nesta Tese.

¹¹¹ Não necessariamente essa retribuição se manifesta na forma de pagamento direto, em dinheiro, pelo serviço. É possível considerar como retribuição as parcerias público-privadas, que vêm se alargando no cenário da educação superior brasileira, a exemplo da concessão de bolsas para a graduação ou investimentos em laboratórios, além da disponibilidade de verbas públicas a programas de pós-graduação ou pesquisas.

alheios” (HOUAISS, 2009, p.67). Sendo os propósitos da escolaridade definidos em termos cada vez mais instrumentais, “como um meio para outros fins”, nas palavras de Young (2007, p.1291), a educação em si acaba se transformando em um mercado, e as escolas são “tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados” (YOUNG, 2007, p.1291). Nessa lógica, a prestação de serviços da “agência” materializa-se “na oferta de serviços educacionais com alta aplicabilidade em seus distintos cenários” (PPI II, 2013, p.33).

Sendo a universidade uma agência (para Cunha (2007), palavra empregada a partir do século XVI, do italiano *agenzia*), isso implica atuação, realização de uma tarefa, prestação de um serviço especializado (FERREIRA, 1999). Assim, passa a ser importante que ela assuma referenciais que orientem sua atuação nessa direção, que subsidiem pedagogicamente suas ações e que lhe permitam criar diferenciais para inserir-se de maneira qualificada e competitiva em uma realidade caracterizada pelo acesso de classes econômicas de menor poder aquisitivo ao ensino superior (PPI I, 2006) — o que, entendem as IES, impacta diretamente no valor das mensalidades, no caso das instituições não-públicas. Além desse fator, a criação de diferenciais competitivos seria justificada “pela proliferação indiscriminada de cursos superiores, pelo desemprego crescente, pela instabilidade da economia nacional e internacional” (PPI I, 2006, p.14). As IES veem-se envolvidas na busca de alternativas de sustentabilidade e garantia de mercado e reconhecem “a necessidade de investir em parcerias e convênios com empresas e instituições diversas” (PPI I, 2006, p.14). Na prestação de seus serviços, a agência demonstra preocupações com “a eficiência de seus processos acadêmicos e de apoio [...] qualificando o atendimento [...] compreendendo e atendendo as necessidades e expectativas dos alunos” (PPI II, 2013, p.74). A presença da educação superior e das IES no contexto já apontado faz com que estas indiquem à docência suas escolhas e posicionamentos, com que a orientem segundo nuances e ênfases que, por um lado, não se mantêm estáticas e, por outro, lhe trazem uma institucionalidade. Reconheço na docência a existência de atravessamentos, contradições, rupturas, rota de fuga e, no caso da materialidade analisada nesta Tese, um expressivo discurso empresarial, performático (no sentido de produtivista, eficiente e útil) e

humanista (no sentido da constituição do homem e da mulher potentes, racionais, emancipados e críticos, resultantes do processo de educação sistemática).

Na perspectiva da IES como agência, faz-se necessário aquele que atua, que opera, que age, aquela pessoa especializada que cuida de negócios por conta alheia (FERREIRA, 1999): o *agente*. Como pessoa especializada, é considerado agente não aquele que atua de qualquer modo, e sim aquele capaz da atuação adequada, precisa, especializada. Um profissional “capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade diária, quando engajado no mercado de trabalho” (PPI II, 2013, p.38). Quem, na universidade, são os agentes? Fundamentalmente, professores e alunos. São eles que, potencializados pelos processos produtivos da agência, se tornam aptos. A aptidão do agente/professor encontra justificativa na necessidade de um conhecimento especializado para o exercício da docência, ou seja, no fato de que “o professor universitário necessita desenvolver competências para a realização do trabalho pedagógico” (PPI II, 2013, p.90). Na lógica que apresento nesta Tese, espera-se do professor que seja um agenciador que necessita, para o desempenho de sua ação, ser empoderado.

Capazes de agir na sociedade porque tornados melhores, os agentes/egressos atuam sobre o meio de modo a transformá-lo, a dominá-lo em razão dos interesses da sociedade. Tornados, pela educação, “sujeitos conscientes das exigências éticas e da relevância pública e social dos conhecimentos, habilidades e valores adquiridos na vida universitária”, a inserção dos agentes/egressos nos “respectivos contextos profissionais de forma autônoma, solidária, crítica, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento [...] objetiva a construção de uma sociedade justa e democrática” (PPI VIII, 2014, p.40).

O agente é o ser animado que, segundo seu livre arbítrio, gera ou pratica uma ação (HOUAISS, 2009). O agente é aquele capaz de ações especializadas, adequadas, valorosas, sobre o meio/outro e sobre si, porque foi tornado apto para tal. Empreender-se é uma característica muito forte no agente na atualidade. O egresso da educação superior, nessa ótica, é o indivíduo “pró-ativo na resolução de desafios, respondendo-os com conhecimento e empreendedorismo” (PPI II, 2013, p.40). Ele é, assim, o

agente que constrói a si próprio, que age também sobre si, dando à sua vida a coerência de uma narrativa (ROSE, 2011); o indivíduo, afirma Rose (2011, p.220), “deve tornar-se, por assim dizer, um empresário dele mesmo.”

Embora a subjetivação não constitua foco de interesse desta Tese, é importante apontar que a constituição da docência implica processos de subjetivação, sejam estes os da constituição de tipos sujeitos alunos ou os de tipos sujeitos professores. A atuação do agente resulta de um processo articulado de constituição dos sujeitos, de educação e, por isso, de condução da conduta. Resulta da intervenção intencional e sistemática na vida de alguém; retomando a afirmação de Biesta (2013, p.16), “uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita — e talvez até mais humana”. A definição do que compreende ou caracteriza esse “melhor” é construída histórica e contextualmente. O presente, que se apresenta como um tempo em que a lógica do empresariamento se coloca às IES, sinaliza para um “melhor” caracterizado como inovador, empreendedor, competente, capaz de trabalhar em equipe, flexível, disposto a aprender continuamente, racional, autônomo, crítico, solidário, cidadão, responsável socialmente, tolerante e apto a produzir, o que no capitalismo cognitivo implica ser capaz de produzir ativos cognitivos, imateriais.

A literatura educacional tem, entre suas muitas elaborações e perspectivas, a presença marcante da ideia do “professor como agente transformador”, especialmente a partir das construções do que se reconhece na área como *Pedagogia Crítica*. Com isso, compreende-se a atuação profissional do professor como orientada à transformação da sociedade, tendo, então, um forte componente político.

O professor, nessa concepção, é transformador e dotado de pensamento crítico, ou seja, de um pensamento “que se movimenta numa direção emancipatória com um senso onipresente de autoconsciência” (KINCHELOE, 1997, p.36). Essa consciência do professor é orientadora de sua atividade profissional e faz com que sua prática educativa seja “uma forma de intervir na realidade social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.178); uma intervenção consciente e politicamente comprometida. A perspectiva do professor como um agente de transformação social “se opõe à do enfoque

tecnológico e pseudocientífico” e traz sustentação às metáforas do professor como “pesquisador, intelectual crítico, à importância da pesquisa na ação, do ensino reflexivo e da autonomia dos professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.187).

O compromisso do professor com a transformação social, que faz dele um agente de transformação, traz consigo a compreensão freireana de que o ato educativo é um ato político e a exigência de que, na atuação educativo-política do professor, haja consciência, uma vez que sua ação não terá condições de ser transformadora se ele não tiver clareza em face de e a favor de quem pratica sua ação de educar (TORRES, 2003). O professor agente transformador é, assim considera Giroux (1997, p.163), um intelectual transformador que necessita “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. O principal papel do professor intelectual transformador é desenvolver, em suas práticas pedagógicas cotidianas, “pedagogias contra-hegemônicas” que proporcionam aos estudantes conhecimentos e habilidades sociais para “poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora” (GIROUX, 1997, p.29).

Penso que essa concepção de professor e de sua potencialidade transformadora reverbera nos discursos que movimentam verdades sobre uma docência e um professor “poderosos”. Mídias (sociais, impressas, televisivas) fazem circular discursos sobre uma docência e um professor de relevância social, uma vez que em suas mãos estaria o futuro da sociedade, cabendo-lhe a formação dos cidadãos e um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. Mesmo que o entendimento da ação docente como uma ação transformadora, crítica, geradora de autonomia e construtora de cidadania que se pode ler na proliferação discursiva do presente esteja vinculado a outros propósitos ou ancorado em outras percepções político-ideológicas que não aquelas defendidas pela pedagogia crítica, ainda assim as verdades que circulam e organizam a ideia do que seja o professor reforçam a concepção do professor como agente transformador.

A docência movimenta-se historicamente, como demonstrei ao longo desta Tese, e assume diferentes matizes de condução, mas segue sendo uma condução orientada a fazer o outro melhor porque transformado pela

educação. O agenciamento pelo qual opera a docência no presente sustenta-se na dimensão do mercado, na dimensão do conhecimento e tecnologia e na dimensão da humanização, possuindo fortes vinculações com um mundo que se organiza a partir de uma racionalidade neoliberal que alimenta a lógica segundo a qual devem, as instituições e os indivíduos, assumir para si um funcionamento que toma a empresa como referência.

Vale retomar que, se a docência e o agenciamento são da ordem do ensino, o agente é da ordem do sujeito, fixa no sujeito, e, muito embora os processos de subjetivação não sejam objeto desta Tese, o agenciamento pelo qual opera a docência produz subjetividades e o faz inserido nos jogos de verdade deste tempo (NOBREGA, 2001). É preciso construir o sujeito, um sujeito que é objeto de intervenção, mas é também construtor de sentidos múltiplos (NOBREGA, 2001). O material analisado indica a compreensão de que a educação escolar assume como compromisso a edificação, a formação desse agente. Pela educação, propõe-se a fazê-lo pelo *esclarecimento*, no sentido humanista do termo, ainda presente nos discursos institucionais analisados.

Implicada nos processos de educar e de pela educação fazer de homens e mulheres indivíduos em melhores condições de operar no jogo econômico, a docência que opera pelo agenciamento não é uma docência qualquer. Trata-se de uma docência específica cujos investimentos em termos de conhecimento pedagógico, de área do conhecimento com que atua o professor ou de produção de conhecimentos pela pesquisa são considerados investimentos permanentes, investimentos que “pretende[m] maximizar a ação docente, qualificando seu desempenho e tornando-o economicamente produtivo” (SILVA, 2011, p.120). Uma docência capaz de promover um ensino em que, em termos de formação profissional inicial, tenha na qualidade “condição *sine qua non* para a aprendizagem e para o ingresso num mercado de trabalho competitivo e exigente” (PPI I, 2006, p.17). É uma docência potencializadora que atua de modo a “constituir a formação de egressos com conhecimentos transponíveis de forma empreendedora a serviço da comunidade” (PPI II, 2013, p.51).

A materialidade com que trabalhei traz a compreensão dessa docência que opera pelo agenciamento como uma ação intervalar, que ocorre no

intervalo constituído entre o que está posto, o indivíduo tal qual é no presente e aquilo/aquele que deva tornar-se, o sujeito a ser educado, potencializado segundo um projeto de sociedade que tem na racionalidade neoliberal sua fundamentação. Trazem os materiais o entendimento de uma docência compreendida como aquela que faz a mediação, que opera como ponte, que conduz na direção da constituição de mulheres e homens inovadores, empreendedores de si e do outro, produtores de conhecimentos potentes, capazes de dar soluções rápidas e eficazes às questões do cotidiano e da produção; homens e mulheres úteis, eficientes, flexíveis, racionais, autônomos, críticos, solidários, tolerantes, que convivem com a diversidade. Essa forma singular de docência opera sobre o outro; atua intencionalmente na direção da formação do outro segundo aquilo que ele deva ser; opera pelo agenciamento “com vistas à formação de subjetividades capazes de intervir no trabalho e na sociedade a partir da compreensão da dimensão de totalidade da prática social” (PPI V, 2012, p.65).

Mesmo tomando a noção de agenciamento de modo distinto (e não afastado), percebo na noção de agenciamento com a qual lido nesta Tese aproximações dos trabalhos de autores que tomam o conceito de agenciamento em Deleuze. É nesse sentido, por exemplo, que encontro em Maia (2010) o agenciamento como um esforço, uma ação capaz de construir algo que, por sua vez, é igualmente capaz de fazer algo, de produzir um efeito. Em se tratando de processo educativo, a formação com que se compromete a universidade demanda a mobilização de recursos, conhecimentos e técnicas organizados e sistemática e intencionalmente colocados em operação. Nessa perspectiva, a docência que opera pelo agenciamento é ação cujo exercício mobiliza uma “atuação pedagógica do professor [que] passa a ser mediadora da aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e o livre pensar, como elementos constituidores da autonomia intelectual dos acadêmicos” (PPI VIII, 2014, p.27). A docência é esse esforço orientado a fazer algo — estimular acadêmicos, objetivando que se constituam capazes de produzir efeitos.

No capítulo anterior, argumentei em favor da presença, nos materiais, de dimensões constituintes de um tipo de docência em torno das quais as institucionalidades da docência se organizam para operar pelo agenciamento. Outras dimensões constituem a docência no presente? Possivelmente. Outras

articulações são possíveis em relação ao agenciamento pelo qual opera a docência? Certamente. Ocorre que a atmosfera dos materiais analisados possibilita indicar um tipo de agenciamento, aquele que tem como esforço construir um sujeito capaz de produzir um efeito, parafraseando Maia (2010). Um agenciamento que, apoiado na compreensão inspirada em Deleuze e apresentada por Fuganti (2016), tem sentido de criação, de produção e autoprodução permanentes, de produção de subjetivações projetadas, estimadas. A docência na educação superior no presente opera pelo agenciamento orientado pela ideia de formação do sujeito potencializado pela educação, com condições de responder positivamente (1) à racionalidade de mercado porque possuidor de diferenciação competitiva, inovador, empreendedor, criativo, eficiente e flexível; (2) às exigências de rigor e produção de conhecimento científico, tecnologia e inovação; (3) às demandas por uma atuação transformadora alicerçada nos princípios humanistas de autonomia, liberdade e cidadania, construídos sobre a base da educação e do esclarecimento, da solidariedade e da responsabilidade social.

Na materialidade analisada, frequentes são as passagens em que tais influências se apresentam e imprimem à docência a ideia de ação que se propõe, por exemplo, a “identificar estudantes com inaptidão para a área do conhecimento à qual se vinculam e encaminhá-los para serviços de orientação psicopedagógica e aconselhamento, com vistas ao redirecionamento profissional” (PPI I, 2006, p.23). Ou seja, cabe à docência o agenciamento adequado sobre o profissional em formação, e, se identificada uma inadequação ao propósito da formação por parte daquele a ser formado, este deve ser realocado, até encontrar seu lugar no jogo econômico em operação.

Antes que se diga o contrário, que se compreenda que o que aqui apresento tem em si uma posição favorável ao entendimento da docência como uma relação de causa e efeito, é importante que se esclareça: (1) guie-me pelo propósito de problematizar, desnaturalizar, interrogar a constituição da docência na educação superior no presente, portanto, o que aqui apresento é uma construção (entre outras possíveis) a partir de uma materialidade (os PPIs), sendo sustentada por um referencial teórico-metodológico, sem falar sobre o que ou como deva ser a docência, mas sobre como ela se constitui,

como coisa que é; (2) reconheço a docência como experiência¹¹² que produz a si mesma e ao tipo sujeito professor, o que não se dá sem resistências e rotas de fuga; (3) reconheço a educação escolar como processo de subjetivação, de constituição dos sujeitos, de condução das condutas (BIESTA, 2013), que, no entanto, não se dá de modo exato, linear e direto; (4) reconheço a docência como deste tempo e deste mundo, inserida nos jogos de verdade e nas relações de poder, nos discursos do presente (sem desconsiderar sua constituição histórica), o que implica não a tomar como certa ou errada, adequada ou inadequada, e sim como “coisa” constituída em meio à complexidade contingencial.

Em artigo no qual indicam transformações recentes no neoliberalismo e as articulações com o campo da educação, Saraiva e Veiga-Neto (2009) trazem a ascendência da empresa como modelo do capitalismo contemporâneo. É a empresa não apenas a catalisadora da inovação; é ela uma espécie de criadora de mundos aos quais é preciso pertencer. Consumir deixa de ser possuir e passa a ser pertencer aos mundos, o que na educação superior significa pertencer ao mundo dos educados, profissionalizados, aptos, potencializados, flexíveis, inovadores, empreendedores, racionais, críticos, conscientes, tolerantes, solidários, socialmente responsáveis. O empresariamento da educação traz para a lógica de funcionamento das IES, além dos elementos já apontados anteriormente, a operação de um círculo que “inicia-se com a venda de um mundo pela empresa e pela sua posterior materialização em produtos e serviços” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.190). Nessa lógica, a universidade vende um mundo e então passa à materialização desse mundo, prestando o serviço da formação do homem e da mulher para a sociedade segundo os interesses e demandas que, entende, esta sociedade (cujo principal determinante é o mercado) possui.

A docência, apesar de ser atingida pelos movimentos em torno da aprendizagem, segue intencional e sistemática; segue como intervenção na vida do outro; segue como uma ação cuja razão de ser é produzir efeito no outro, de modo que este, potencializado pela educação (entenda-se pela

¹¹² Para mais a respeito, sugiro a Tese de Sandra de Oliveira: *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. São Leopoldo: Unisinos, Doutorado em Educação, 2015.

condução da docência), seja capaz de produzir efeitos racionais, que podem dar soluções inovadoras aos problemas do cotidiano, produzir conhecimento articulado à responsabilidade social de um sujeito transformador. Os processos educativos objetivam, então, a formação de egressos, “possibilitando-lhes a flexibilidade das competências e habilidades exigidas pela sociedade e pelo mundo do trabalho”, o que vem acompanhado do desenvolvimento de “uma consciência crítica e atitudes proativas na resolução de desafios que permitam alterações nos valores, nas aspirações e nos comportamentos das pessoas, para o enfrentamento dos desafios atuais e vindouros, atuando, como agentes transformadores” (PPI II, 2013, p. 54-5). O “outro” potencializado pela docência deve produzir efeitos úteis ao jogo econômico em curso.

O exercício inventivo desta Tese narra a docência como esforço intencional e sistemático voltado à produção de efeitos projetados. Percebo, na materialidade analisada, a idealização de uma docência especializada — em termos de conhecimentos de sua especificidade técnica e científica e em termos pedagógicos —, comprometida com o projeto institucional. Dela se exige produtividade — entendida essencialmente como produção acadêmica de pesquisa e qualidade (reconhecida pelos alunos) no desempenho de sua prática pedagógica. Espera-se que seja capaz de organizar, mediar, estimular a constituição de um egresso em relação a quem também há uma idealização, um “vir a ser” projetado *a priori*. Essa docência é potencializadora e, para exercer-se, precisa potencializar-se. É necessário, à docência, conhecimento (um conhecimento entendido principalmente em sua dimensão tecnológica e de produção de soluções para as questões da sociedade).

Assim como as IES, mesmo que assumam posturas de resistência, não fogem completamente aos jogos de verdade em vigor, também a docência encontra-se imersa neles. Isso faz ver que a ideia de usabilidade e eficiência produtiva afeta a docência. Leva-a ao enredamento em um jogo orientado à performatividade que, como cultura, acaba por regular e definir um “sistema de terror que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, atrito e de mudança” (BALL, 2010, p.38). A performance da docência assume o papel de medida de produtividade ou resultados, como forma de apresentação da qualidade (BALL, 2010, p.38).

A docência é tanto mais autorizada e reconhecida em sua ação de agenciamento quanto mais performática for. Ball (2010) faz ver que, na lógica da performatividade, o professor é um agente — capaz de agenciamentos — e um sujeito — agenciado — dentro do regime de performatividade na academia, cujos acordos de produtividade são regidos por negociações empresariais. O tipo sujeito aluno agenciado por essa docência é também um sujeito performático — ao menos em termos de projeção —, um sujeito capaz de produzir soluções eficazes, de produzir conhecimentos que sejam voltados à solução dos problemas da sociedade. A presença da docência nessa lógica da performatividade faz de professores e alunos indivíduos fáceis de usar, tornados parte da economia do conhecimento, convencidos de que podem ser mais do que já foram. Os jogos de verdade operam de modo a fazer com que exista “algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance” (BALL, 2010, p.45, grifo do autor). O consumo deste mundo, como dito anteriormente, consiste no pertencimento; pertencer à comunidade daqueles capazes de boas performances produtivas, capazes da produção de conhecimento.

A construção desta Tese trouxe elementos capazes de narrar a docência entendida como uma ação que opera pelo agenciamento, pela ação intencional e organizada; seus esforços teriam como efeito a produção de algo capaz de produzir efeitos. Os materiais possibilitaram argumentar em favor de uma docência que opera por um tipo singular de agenciamento, cujas características estão marcadas pelo contexto e trazem acentuada aproximação com o mercado, a produção de conhecimento e tecnologia e a construção da humanidade em homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E esta Tese termina retornando ao seu início. E qual seria o início? Para mim, o início do trabalho de investigação desenvolvido que se vê materializado na forma desta Tese ocorre bem antes do processo de doutoramento ou da própria Tese em si. Tem início em meu envolvimento com a docência na educação superior; manifesta-se desde os primeiros exercícios de docência, nos movimentos que empreendi na direção, primeiro, de minha constituição como professora e, depois, nas ações de formação continuada de outros professores. Assim, quando tomei por objeto a docência na educação superior, o fiz de modo interessado, envolvido, como quem não é capaz de pensar senão a partir daquilo que se propõe a investigar. Como já referi em outros momentos, assumi uma posição de investigação “de dentro”.

Um primeiro movimento necessário, e disso tinha clareza, era a adoção de uma atitude de estranhamento, de desafiar-me a desenvolver um trabalho interrogativo do pensamento, um trabalho de tensionamento e problematização em relação às certezas e verdades que formavam meus referenciais de docência. Entendendo a docência em sua constituição histórica, a partir do movimento de condições diferenciadas, de discursos específicos, com verdades contingenciais, passei a considerar suas singularidades, suas formas de ser segundo discursos e verdades que a constituem como *esta* docência, e não *aquela*.

Do estranhamento do objeto, identifiquei e mobilizei esforços na direção do problema de pesquisa, trazendo como objetivo problematizar a docência na educação superior no presente por meio dos discursos que a constituem. A identificação de um objetivo faz reconhecer ações específicas que acabam por possibilitar seu alcance e que, neste caso, dão sustentação ao corpo da Tese: reconhecer a constituição histórica e contextualizada da docência; indicar os contornos do território da docência na educação superior; dar visibilidade ao que se coloca hoje como verdades sobre a docência na educação superior.

Apoiada em um referencial teórico-metodológico que compreende verdades e discursos como constituintes das coisas e presentes em materialidades que funcionam como superfícies de análise, escolhi olhar para as IES como *locus* privilegiado da docência e para seus PPIs como

documentos que dão visibilidade às verdades sobre essa docência. O exercício analítico possibilitou-me a construção da **tese** de que **a docência na educação superior opera pelo agenciamento**.

A educação é sempre uma ação sobre o outro, e a docência é a ação que coloca em operação a educação; seja na mobilização das ações de ensino ou de estimulação de condições e favorecimento à aprendizagem, docência é condução. A ação sistemática, organizada, intencional, sobre a conduta do outro é sempre temporal, singular, localizada. Não existe fora do contexto no qual se materializa e para o qual se destina. O presente contexto, imerso nas águas de uma racionalidade neoliberal, que traz às instituições e aos indivíduos uma lógica organizativa e de funcionamento que toma a empresa como referência, traz potentes implicações à singularidade da docência, atuando como pano de fundo no entrecruzamento das dimensões que a constituem.

Trata-se, como defendi ao longo desta Tese, de uma docência de atuação intervalar, ou seja, que opera no intervalo entre uma proposta de formação e aquilo/aquele a ser formado. Uma docência que opera pelo agenciamento no entrecruzamento do que considero três dimensões: a dimensão da humanização; a dimensão do mercado; a dimensão do conhecimento e tecnologia.

Ao apresentar a Tese, trouxe a compreensão de que cada vez mais a docência é vista como possibilidade de coordenar processos formativos que possam potencializar os indivíduos. Potencializar para a competição, para o jogo econômico em curso. Daí ser a docência potencialização, investimento, instrumentalização, agenciamento. Retomo o problema que orientou esta investigação: como os discursos constituem e o que enunciam sobre a docência na educação superior no presente? Como uma das possibilidades de resposta, afirmo: discursos de uma racionalidade neoliberal trazem a lógica da empresa como referência às IES; mobilizam verdades sobre uma forma de docência que reforçam seu caráter interventivo, sistemático e intencional, com esforços justificados pela produção, como efeito, de sujeitos capazes de produzir efeitos porque potencializados pela educação; um agenciamento que torna os alunos/egressos (homens) aptos a responder ao jogo econômico.

O agenciamento pelo qual opera a docência na educação superior no presente mobiliza a ideia de fazer do indivíduo alguém capaz de produzir

efeitos, ao menos, em três dimensões: (1) numa dimensão de mercado, demonstrando uma atuação inovadora, empreendedora, criativa, eficiente e competitiva; (2) no atendimento às exigências de rigor e produção de conhecimento científico e tecnologia, desenvolvendo sua *expertise* e produzindo pesquisa e soluções tecnológicas eficientes e sustentáveis que promovam o desenvolvimento social; (3) numa dimensão humanizadora e transformadora, cujo fundamento reside em tornar-se mais e mais potente segundo os princípios da autonomia, da liberdade, da cidadania e da emancipação, construídos sobre a base da educação, do esclarecimento e da consciência (que implica também responsabilidade social).

Considerações finais são, sob certos aspectos, o início de muitos outros (re)começos. Ao escolher um objeto de pesquisa, o pesquisador sabe, de antemão, que sua escolha implicará exclusões; sabe da impossibilidade de tratar do objeto em sua totalidade, de abordar cada uma das formas que este possa assumir, cada uma das possibilidades de manifestação; sabe que o percurso indicará necessidade de aprofundamentos, possibilidades de novos recortes, ampliação de perspectivas, desdobramentos. Estrategicamente, as considerações finais possibilitam que o pesquisador indique não apenas por onde andou e como percorreu seu caminho de investigação ou a que conclusões e respostas chegou. Possibilitam dizer o que não foi alcançado, o que ficou “de fora”, o que foi percebido durante o percurso, mas não foi possível atender. Considerações finais trazem possibilidades de novas investigações.

Dando continuidade ao que apresentei nesta Tese quanto às vinculações da educação superior com a lógica de empresariamento e à compreensão da universidade como uma agência que, como tal, se propõe a oferecer serviços e a atender a interesses de terceiros, vejo possibilidades de estudos que discutam aspectos da regulação do serviço prestado e do controle de qualidade dos produtos gerados. Entendo, ainda, que esta Tese não tratou dos processos de subjetivação na constituição do professor como sujeito agente, potencializado e empreendedor de si. Portanto, estudos que abordem aspectos da experiência da docência nesses processos de subjetivação são interessantes possibilidades de aprofundamento e continuidade.

Ao problematizar a docência a partir de posicionamentos institucionais, os aspectos que possam apresentar-se como diferenciadores entre as áreas de conhecimento não foram abordados. Desse modo, estudos que tomem como perspectiva a pesquisa comparada podem desdobrar esta Tese. O mesmo pode ser apontado como possibilidade em relação à exploração das diferenças e aproximações que se estabeleçam entre IES públicas e privadas.

Para finalizar, destaco que a produção desta Tese não pretendeu o estabelecimento ou a descoberta da verdade em termos da constituição da docência. O que houve foi um conjunto de esforços que, no máximo, foi capaz de acrescentar, às narrativas sobre a docência, um exercício inventivo a partir de óculos específicos. Esta Tese é, assim, menos certeza e mais invenção e, como tal, está fadada ao fim. Cultivar a ideia de que podemos pensar e perceber diferentemente do que pensamos e vemos é, como nos diz Foucault (1998, p.10), “indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas – Dossiê Foucault** (on line), Unicamp, Campinas, v.03, n. 01, p. 292-314, dez./2006 / mar./2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/revista_aulas/foucault/foucault.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade/UFRGS**. Porto Alegre. V.35, n.2 , p.37-55, maio/ago., 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.31, nº3, p.199-209, set./dez., 2008.

BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum Education/UEM**, Maringá. V.33, n.1, 139-147, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580>> . Acesso em: 16 nov. 2016.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa; KRAHE, Elizabeth. A Pedagogia Universitária como campo de conhecimento emergente da produção sobre universidade. In: **IX Reunião Científica Regional da ANPED: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/04_24_22_1135-7615-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre, n.3, p.489-501, set./dez., 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> . Acesso em: 11 maio 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,

de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: [≤http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 13 jul. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b. Disponível em: [≤http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf). Acesso em: 13 jul. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: [≤http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **Lei N. 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior— ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: [≤http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=16477&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=16477&Itemid=>) . Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [≤http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Censo da Educação Superior: Resumo técnico 2012. Brasília, 2014b. Disponível em: [≤http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acesso em: 08 abr. 2015.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instrumento da Avaliação Institucional Externa. Disponível em: [≤http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf>](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf). Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Volume 1. Disponível em: [≤http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf). Acesso em: 05 jun. 2015.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2013.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social; Rev.Sociol/ USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p.53-66, out. 1995.

Disponível em: <www.revistas.usp.br/ts/article/download/85206/88044>. Acesso em: 13 out. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênio. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênio (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Campinas, p.153-163, 2001.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152p.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 2001. Versão para eBook: eBooksBrasil.com

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. v. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. 434 p.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

_____. Saberes Docentes. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006a.

_____. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006b.

_____. **O campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios para a profissionalidade docente**. São Leopoldo, Unisinos, 2008. (Paper)

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2015.

_____. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia Universitária: desafios da produção do conhecimento. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 470 p.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília

Costa (Orgs). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EdiPUCRS. 2008. p. 110-125.

CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

DALBOSCO, Claudio A. Kant e a Educação. **Pensadores & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELORS, Jaques [et al.]. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCÓSSIA, Liliana. A invenção técnica: transindividualidade e agenciamento coletivo. **Informática na educação**: teoria e prática/UFRGS, Porto Alegre, v.13, n.2, p.16-25, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InEducTeoriaPratica/article/download/12491/13434>> Acesso em: 23 nov.2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999

FERRI, Cássia. Competência Pedagógica. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **ORGANICOM – Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas**. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo. Vol. 5, n.9, jul-dez. 2008. p. 90-100. Disponível em: www.revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/view/165>. Acesso em: 10 out. 2016.

FONTENELLE. Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. In: **RAE – Revista de Administração de Empresas**. Fundação Getúlio Vargas. v. 52, n. 1, jan.-fev. 2012. p. 100-8.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A história da sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Sexo, poder e indivíduo**. Entrevistas selecionadas. 2. ed: Edições Nefelibata. Desterro, 2005. p. 59 – 94.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Colégio de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Loyola. 2012.

_____. **Uma lectura de Kant**. Introducción a la antropología em sentido pragmático. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2013.

_____. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FUGANTI, Luiz. Agenciamento. **Escola Nômade**.

Escolanomade.org/2016/02/24. Disponível em:

≤<http://escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/>> Acesso em: 25 nov.2016.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Porto Alegre: Reitoria, 2008. 44 p.

GARCÍA, Araceli Estebanz. Los caminos de la universidad. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. **Revista Veredas**. UFJF. Juiz de Fora, v.14, n.2, p.119— 129, 2010. Disponível em:

≤<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2010-2/volume-14-n/>> . Acesso em: 30 jun. 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. A universidade pública como parceira do capital: a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas. **Universidade e Sociedade/ANDES**, Brasília, n.55, p. 18-31, fev. 2015.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Docência Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006a.

_____. Dimensão Pessoal da Docência. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006b.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. 114p.

_____. **Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento? Textos Seletos.** Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p.63-71.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político.** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. v. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. 434 p.

_____. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade/ANDES**, Brasília, n.55, p. 32-43, fev. 2015.

LIMA, João Francisco Lopes de. A crítica ao humanismo em educação e as repercussões sobre o discurso pedagógico no cenário contemporâneo. **Contrapontos** — Eletrônica, v. 11, n. 1, p. 62-69, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2115>>. Acesso em: 30 set. 2015.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** São Paulo: Papirus. 2007. P.75-91.

MAIA, Antonio Cavalcanti. O agenciamento Foucault/Deleuze. **Lugar Comum/Rede Uninômade Brasil.** N.23-24, p.167-184, jun. 2010. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/1108101211350%20Agenciamento%20Foucaul-Deleuze%20-%20Alexandre%20do%20Nascimento%20.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 211 f. (Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012).

MARIN-DÍAZ, Dora. A antropotécnica que molda o indivíduo pela educação. 14.09.2015. São Leopoldo: Revista do Instituto Humanitas – Unisinos. Entrevista concedida a Márcia Junges e João Vitor Santos. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6116&acao=472>. Acesso em: 05 out. 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASETTO, Marcos T (Org). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v.1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. 434 p.

_____. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. 610 p.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius e a educação. 2. ed. **Pensadores & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.101-138, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6353> . Acesso em: 19 out. 2014.

NOBREGA, Terezinha Petrucia. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem do conhecimento da Educação Física. **Motrivivência/UFSC**, Florianópolis. V.2, n.16, p.1-11, mar. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967/5134>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: Ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. São Leopoldo: Unisinos, 2015. 253p. (Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmíria Carolina. Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. **RAP – Revista de Administração Pública**. FGV, Rio de Janeiro, v.45, n.5, p.1517-1538, set/out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000500012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Desenvolvimento Profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v.23, n.37, p.113-129, jun.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010487752007000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 11. Curitiba, 2016, Conferência de abertura, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Conferência-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Porto Alegre, Reitoria, 2011. 24p.

POPKEWITZ, Tom. LINDBLAND, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. Cedes/Unicamp, Campinas, ano 22, n.75, p. 111-148, ago. 2001.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Projeto Pedagógico Institucional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

ROSSATO, Ricardo. Professor. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. 610p.

SALDANHA, Louremi (org). **Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário**. Lab/Ufrgs, Porto Alegre: Globo, 1974.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade/UFRGS**, Porto

Alegre, v. 34, n.2, 187-201, 2009. Disponível em:

[≤www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8300>](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8300). Acesso em: 03 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados. 2012.

SENNETT, R. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.
Resenha de: SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Teresinha Henn.
Sennett, R. A cultura do novo capitalismo. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 317-322, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

SEPE, Fernando. Pensar para além do homem: crítica ao humanismo em Michel Foucault. **Griot – Revista de Filosofia/UFRB**, Cruz das Almas, v.8, n.2, p.24-40,dez.2013.

SILVA, Marcelo S. da. “**Alice vai à Universidade!** Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. São Leopoldo: Unisinos, 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas de vestibular/ZH**. São Leopoldo: Unisinos, 2008. 166f. (Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

_____. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. São Leopoldo: Unisinos, 2011. 215p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação/UFPB**, João Pessoa, v. 22, n.2, 136-152, 2013. Disponível em: [≤http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/issue/view/1320>](http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/issue/view/1320). Acesso em: 23 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salette. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Educação & Realidade/UFRGS**, Porto Alegre, n. 34(2), p. 135-152, maio/ago.2009.

TURRA, Claudia Maria Godoy; ENRICONE, Delcia; SANT’ANNA, Flavia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancelli. **Planejamento de ensino e avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Editora PUC/ Editora Meridional. 1975.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cruz Alta, Reitoria, 2010. 126 p.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto Pedagógico Institucional**. Passo Fundo, Reitoria, 2006. 41p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, Reitoria, 2000. 39 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Bagé, Reitoria, 2014. 111 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Rio Grande, Reitoria, 2011. 12 p.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Novo Hamburgo, Reitoria, 2012. 265p.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo, Reitoria, 2013. 127p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estar preparado. Apontamentos para pensar a universidade. In: MACIEL, Andriana Moreira da Rocha et al (org.). **Universidade hoje**. O Que Ainda Precisa Ser Dito? Santa Maria: UFSM, 2012.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Cedes/Unicamp, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set/dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf. Acesso em: 15 ago. 2016.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007. p.179 – 192.