

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado: estudo  
do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes

Geraldo Vieira da Costa

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como  
parte das exigências para a obtenção do título de  
Doutor em Ciências, Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO – SP

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



GERALDO VIEIRA DA COSTA

Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

RIBEIRÃO PRETO-SP

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Costa, Geraldo Vieira da

Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes. Ribeirão Preto, 2009.

252 p. : il.; 30 cm

Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos

1. Análise institucional.
2. Esquizoanálise.
3. Analítica do poder.
4. Educação superior

Geraldo Vieira da Costa

Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, com parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



*Aos meus pais, Fernando e Waldemice (in memoriam)*



## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, que me acolheu e orientou na construção deste trabalho. Com sua experiência, paciência e singularidade, sempre amigo, um intercessor mesmo, ajudou-me a viver devires outros que me possibilitaram fazer uma pesquisa diferente, e ver a educação como uma vida.

Às Professoras Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone e Dra. Patrícia Rossi Carraro, presentes durante o exame de qualificação, pela leitura crítica e pelas recomendações que permitiram o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Doutorado, pelos seus ensinamentos e aos funcionários do campus da USP/Ribeirão Preto, sempre muito educados e prontos a ajudar.

Aos professores, diretores, funcionários e, especialmente, a diretora geral do estabelecimento educacional pesquisado, pela cordialidade e pela boa vontade com que facilitaram o trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas, especialmente ao Departamentos de Administração e à Coordenação Local do Dinter, pela compreensão e apoio durante os anos do doutorado.

Aos meus alunos que souberam compreender o desafio deste trabalho, pelo incentivo e pela abdicação durante a minha ausência da sala de aula.

*A minha família, Diana Costa e meus filhos Thiago e Rogério, pelo apoio e paciência nos momentos de dedicação ao doutorado.*

À Maria de Fátima Aveiro Colares, minha colega de agenciamento e de devires em Ribeirão Preto, por estar sempre disposta a ajudar, pelos momentos de discussão e pelo apoio. Companheira presente, foi mais uma intercessora na produção desta tese.

À Aldevandra Andrade, sempre presente, grande incentivadora dos meus trabalhos.

Aos meus pais, por me possibilitarem chegar aonde cheguei.

E a Deus, por me possibilitar viver esse acontecimento em minha vida.



## RESUMO

COSTA, G. V. **Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado**: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes. 2009. 252 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

Ao se estudar um estabelecimento educacional restrito aos seus limites internos, pouco se saberá acerca das relações de forças que atravessam a educação tomada como instituição. Essa constatação sinaliza que o empreendimento de uma análise institucional constitui-se na metodologia mais adequada para se estudar e entender os agenciamentos que se dão no estabelecimento educacional, fornecendo um panorama da instituição educação superior no Brasil. O objetivo geral desta pesquisa é empreender uma análise institucional em um estabelecimento de educação superior privado a partir do estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes. Além disso, busca-se contextualizar o estabelecimento educacional e investigar os seguintes aspectos: os dispositivos disciplinares; o processo de governo e de construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos valores que o sustentam; até que ponto o PPI facilita ou impede a ação pedagógica dos atores institucionais; e a instituição educação superior no Brasil e a política pública nela estabelecida (condições de governamentalidade). O estudo é apoiado no referencial teórico-metodológico da esquizoanálise (Deleuze e Guattari) e da analítica do poder (Foucault), ambas com base na filosofia de Nietzsche. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico. Como técnicas de pesquisa são utilizadas a análise documental, a entrevista etnográfica e a observação participante. Participam da pesquisa os quatro diretores, a secretária acadêmica e onze professores selecionados nos cursos ofertados pelo estabelecimento. São utilizados na pesquisa roteiros de entrevista semi-estruturada realizadas com o auxílio de gravador digital. As informações obtidas com a observação participante são registradas em diário de campo. O documento básico considerado neste estudo é o PPI. A análise dos dados é feita mediante a estratégia de análise de conteúdo, em abordagem qualitativa. Os resultados apontam que o estabelecimento pesquisado não difere de seus congêneres, sentindo todas as dificuldades decorrentes dos dispositivos disciplinares impostos pelo estado para regular e controlar suas atividades; que o estabelecimento reproduz tais dispositivos nas suas ações de governo; que o PPI não resultou de um processo de construção coletiva, pois ao contar com a ajuda de uma empresa de consultoria, esta buscou “emoldurar” a vida do estabelecimento aos pontos que lhe poderiam conceder uma avaliação satisfatória pelo Ministério da Educação (MEC); que, para dirigentes e professores, a educação superior no Brasil é assolada por um excesso de regulamentação que cerceia a ação criativa e a autonomia institucional. Presas às normas molares instituídas, restam às faculdades e universidades submeterem-se ao domínio das leis, ainda que estas lhes pareçam tão distantes de suas realidades.

Palavras-chave: Análise institucional. Esquizoanálise. Analítica do poder. Educação Superior



## ABSTRACT

COSTA, G.V. **Institutional analysis of a private establishment of higher education**: study of everyday life, documents and perspective of directors and teachers. 2009. 252 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

When studying an educational establishment to its strict internal limits, little will be known about the force relations which cross the education taken as an institution. This finding indicates that the enterprise of an institutional analysis constitutes the most appropriate methodology to study and understand the assemblages that take place in the educational establishment, providing an overview of superior education institution in Brazil. The objective of this research is to undertake an institutional analysis at a private establishment of higher education from the study of everyday life, documents and perspective of directors and teachers. In addition, we seek to contextualize the educational establishment and to investigate the following issues: the disciplinary devices, the process of government and the construction of institutional pedagogical project (PPI) and the values that sustain it, until point the PPI facilitates or impedes pedagogical action of institutional actors, and the higher education institution in Brazil and the public policy it established (conditions of governmentality). The study is supported by the methodological theoretical reference of schizoanalysis (Deleuze and Guattari) and analytical of power (Foucault), both based on the philosophy of Nietzsche. The methodology adopted is qualitative, as ethnographic case study. As research techniques are used the documental analysis, ethnographic interviews and participant observation. Participate in this research the four directors, the academic secretary and eleven teachers selected in the courses offered by the establishment. In the research, semi-structured interview scripts are used, as well as a digital recorder. The informations obtained from the participant observation are registered in a field diary. The basic document considered in this study is the PPI. Data analysis is done through the strategy of content analysis, in a qualitative approach. The results indicate that the researched establishment does not differ from others of its same type, feeling all the difficulties arising from disciplinary devices imposed by the State to regulate and control their activities; that the establishment play such devices in their government's actions; that the PPI did not result from a process of building together, for the count with the help of a consulting firm, that sought to "frame" the routine of the establishment the points which might provide a satisfactory evaluation by the Ministry of Education (MEC); that for directors and teachers, higher education in Brazil is plagued by over-regulation that restricts the creative action and institutional autonomy. Prey to the imposed molar norms, it remains to colleges and universities be submitted to the domain of the laws, even though they seem to be so distant of its realities.

Keywords: Institutional analysis. Schizoanalysis. Analytical of power. Higher education.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Resultado do levantamento nas bases de dados científicas da web com o termo de entrada esquizoanálise .....	25
<b>Quadro 2</b>	Resultado do levantamento nas bases de dados científicas da web com o termo de entrada esquizoanálise, por tipo de pesquisa .....	26
<b>Quadro 3</b>	Ocorrência de assuntos relacionados à esquizoanálise nas bases de dados científicas da web .....	29
<b>Quadro 4</b>	Descrição dos participantes da pesquisa .....	145
<b>Quadro 5</b>	Matriz de relacionamento entre temas e categorias em função das estratégias de pesquisa .....	184



## LISTA DE SIGLAS

BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAEPE	Conselho de administração, ensino, pesquisa e extensão
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CH	Código de honra
CLT	Consolidação das leis trabalhistas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAES	Comissão nacional de avaliação da educação superior
CONSUP	Conselho superior
CVSL	Campus Virtual de Salud Pública
DCE	Diretório central dos estudantes
EaD	Educação a distância
ENADE	Exame nacional de avaliação de desempenho de estudantes
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GEPSEd	Grupo de estudos e pesquisas subjetividade e educação
GHL	Global Health Library
IES	Instituição de educação superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MEDLINE	Literatura Internacional em Ciências da Saúde
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de desenvolvimento institucional
PNE	Plano nacional de educação
PPI	Projeto pedagógico institucional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SINAES	Sistema nacional de avaliação da educação superior
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
1 PLANO MACROPOLÍTICO OU MOLAR .....	32
1.1 O PPI e a avaliação institucional como instâncias molares de poder .....	35
1.2 Os valores e a instituição educacional .....	47
2 PLANO MICROPOLÍTICO OU MOLECULAR.....	54
2.1 A análise institucional e os estabelecimentos educacionais .....	56
2.2 A esquizoanálise .....	62
2.3 A analítica do poder .....	72
2.4 Crítica à concepção convencional de valores e de PPI.....	87
3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	94
4 OBJETIVOS DE PESQUISA .....	97
<b>MÉTODOS DE PESQUISA .....</b>	<b>99</b>
1 PERSPECTIVA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	100
2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	107
3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	110
3.1 Procedimento de coleta de dados.....	110
3.2 Procedimento de análise de dados .....	112
4 CUIDADOS ÉTICOS .....	115
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>117</b>
1 O ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL.....	118
2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	123
2.1 Resultados da observação participante .....	123
2.1.1 Tema 1: arquitetura e instalações .....	123
3 OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS .....	130
3.1 Contextualização dos documentos.....	130
3.2 Resultados da análise dos documentos .....	133
3.2.1 Tema 1: valores do estabelecimento.....	134
3.2.2 Tema 2: governo.....	137
3.2.3 Tema 3: construção do PPI/PDI .....	141

4 AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS .....	144
4.1 Caracterização dos entrevistados .....	144
4.2 Contextualização das entrevistas individuais .....	145
4.3 Resultados das entrevistas individuais .....	154
4.3.1 Tema 1: valores do estabelecimento .....	155
4.3.2 Tema 2: governoamento .....	161
4.3.3 Tema 3: construção do PPI/PDI.....	167
4.3.4 Tema 4: governamentalidade (política pública educacional) .....	175
5 COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS .....	184
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>189</b>
1 ARQUITETURA E INSTALAÇÕES .....	190
2 GOVERNAMENTO .....	194
3 VALORES DO ESTABELECIMENTO .....	204
4 CONSTRUÇÃO DO PPI/PDI .....	209
5 GOVERNAMENTALIDADE (POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL).....	216
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>225</b>
1 POSSÍVEIS CONCLUSÕES .....	226
2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	232
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>247</b>
ANEXO A – Roteiro para as entrevistas .....	247
ANEXO B – Guia de observação .....	248
ANEXO C – Termo de concordância para coleta de dados .....	249
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	250
ANEXO E – Parecer de aprovação do Comitê de ética em pesquisa.....	251
ANEXO F – Croqui do estabelecimento educacional .....	252

## APRESENTAÇÃO

Trabalhar com educação sempre despertou meu interesse. Ao graduar-me, no mesmo ano, em Engenharia Civil e Administração, logo assumi uma vaga de docente obtida mediante concurso público na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), estabelecimento educacional onde atuo até hoje. Essa era a maior aspiração em minha trajetória profissional.

Diversificar as áreas de conhecimento onde atuo também pareceu-me muito atraente, tanto que, após graduado, em 1981, cursei uma especialização em Administração de Recursos Humanos, área de interseção entre a Psicologia e a Administração. Com essa especialização iniciava-se o meu interesse pelos assuntos do comportamento humano que acompanharam minha trajetória acadêmica até hoje. Foi durante esse curso que tive, pela primeira vez, contato com alguns autores da análise institucional que se introduziam pela área da Administração. Embora não tenha prosseguido com os estudos institucionalistas, os passos iniciais dados durante esse curso de especialização em muito favoreceram a feitura desta tese de doutorado, o que implicou na retomada de um tema que me fora muito caro.

No mestrado, embora tenha sido em Administração, desenvolvi uma pesquisa voltada para a Antropologia Organizacional, com a temática centrada na questão da cultura e dos valores organizacionais. Nesse curso, realizei uma pesquisa quantitativa que buscava verificar a força dos valores presentes na cultura de um estabelecimento educacional a partir da percepção do seu grupo de professores. Tal pesquisa marcava uma etapa de minha vida acadêmica fundada em uma visão positivista e quantitativa dos fenômenos da vida humana associada nas organizações de trabalho que seria superada com meu ingresso no Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). A dissertação resultante dessa pesquisa teve um julgamento meritório da parte da banca examinadora que a recomendou para a edição de um livro publicado pela editora Insular de Florianópolis/SC, em 1999, com o título de “Cultura e valores organizacionais”.

Nessa trajetória de trinta anos de vida profissional conciliei minha atividade docente com passagens pelas principais áreas da administração pública e empresarial, tendo assumido diversos cargos e funções de direção e assessoramento, além de ter trabalhado no nível técnico e prestado serviços de consultoria no campo da gestão de negócios. Por mais importante que fosse a função assumida na área técnica, imagino sempre com zelo da minha parte, jamais abandonei a sala de aula e posso dizer, como Deleuze (1992, p. 173) que “as aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão”.

Nos últimos dez anos, no entanto, passei a conviver unicamente com a educação motivado, talvez, pela experiência vivida no Ministério da Educação (MEC) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde atuei como membro da comissão do Exame nacional de curso de Administração, antigo “provão, e da Comissão técnica em avaliação institucional e de cursos de graduação. Durante esse período de atuação nos dois órgãos federais fui e continuo sendo avaliador *ad hoc* de cursos e de estabelecimentos de educação superior, função que realizo com grande satisfação.

Acontece que, ao longo de todos esses anos de trabalho com a educação superior, acabei por ter um sentimento de que grandes questões que permeiam essa área do saber humano ainda não estão respondidas com precisão, principalmente aquelas que decorrem do discurso oficial em contraste com a prática dos agentes nos estabelecimentos educacionais.

Motivado, então, pelas questões ainda não respondidas, ou mal respondidas, que se apresentam na educação superior nacional e atravessam toda a minha vivência como professor e como avaliador do INEP/MEC e, procurando conciliar tal motivação com a oportunidade de cursar doutorado em Psicologia, senti-me atraído pela linha de pesquisa em “Análise institucional em educação”, hoje denominada de “Análise micropolítica de instituições educacionais”, coordenada pelo professor doutor Antônio dos Santos Andrade, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

Ato contínuo, logo me integrei ao grupo de pesquisa liderado pelo professor Antônio, de nome “Grupo de estudos e pesquisas subjetividade e educação (GEPSEd)”. Esse período, muito enriquecedor tanto para meu lado profissional como pessoal, trouxe-me a oportunidade de ver e viver a vida de uma maneira diferente e possibilitou-me construir a ideia de uma pesquisa que envolvesse as interfaces das áreas do conhecimento que me atraem e me são tão caras: a Educação, a Psicologia, a Filosofia, a Administração e Antropologia.

Dessa forma, o encontro com o professor Antônio Andrade funcionou como um intercessor, na forma mesma enunciada por Deleuze (1992, p. 156): “o essencial são os intercessores. A criação são os intecessores. Sem eles não há obra. [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e eles jamais se exprimiriam sem mim [...]”.

E o intercessor professor Antônio Andrade agenciou muito bem, pois a mim interessava, sobremaneira, realizar um estudo que fugisse ao convencional e ao tradicional daquilo que já fora produzido nas áreas de conhecimento citadas. Se assim não fosse, também não haveria para mim razões suficientes para cursar este programa de doutorado. Teria que construir, portanto, algo diferente, um estudo que enunciasse uma outra perspectiva, um

modo singular mesmo de tratar os assuntos da Psicologia, da Educação, da Administração e da Filosofia.

Encontrei o apoio para realizar esse empreendimento, na forma como pretendia, no referencial teórico-metodológico da análise institucional. Assim, começou-se a delinear a ideia de um trabalho de pesquisa que envolvesse a instituição educação superior, com dirigentes e professores, abordando o projeto pedagógico construído (ou reproduzido) pelo estabelecimento educacional, seus valores, seu modelo de gestão e as práticas sociais que atravessam o seu cotidiano.

Mais uma vez, o afeto que tenho pela educação foi determinante para a escolha dos participantes da pesquisa, pois sempre considerei gratificante trabalhar com professores e estar no meio deles. Já a escolha do projeto pedagógico institucional (PPI) como unidade de análise foi devida ao meu dia-a-dia, a minha vivência com a instituição educação superior, seja como professor, seja como avaliador ou membro de equipe técnica do sistema MEC/INEP, ou ainda como dirigente, nas diversas vezes em que exerci funções de direção, coordenação e assessoramento em estabelecimentos educacionais públicos e privados.

O fato de usar o referencial teórico da análise institucional foi, em um primeiro momento, devido à necessidade de adequar-me à linha de pesquisa do programa de pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Já em um segundo momento, este mais decisivo, deveu-se a minha convicção e crença nesse referencial teórico, sendo pertinente externar que o meu entendimento sobre as questões que são abordadas nesta pesquisa e na forma como são abordadas, focalizando o nível do institucional e do micropolítico, é que elas só tornam relevante o seu estudo se forem colocadas e confrontadas no âmbito do conjunto das normas instituídas no sistema nacional de educação.

Assim sendo, com a atenção voltada para os propósitos da pesquisa, estruturou-se este trabalho da seguinte maneira.

A introdução é subdividida em dois tópicos: plano macropolítico ou molar e plano micropolítico ou molecular. No primeiro tópico são abordados o PPI como instância molar de poder e os valores e a instituição educacional, com a definição dos termos de acordo com a literatura convencional da área. No segundo tópico são apresentadas as perspectivas da análise institucional, da esquizoanálise e da analítica do poder aplicadas à educação superior, considerada, ela própria, como campo crítico de análise onde residem inúmeros problemas que transcendem ao âmbito do estabelecimento, por terem associação com as políticas fixadas no nível institucional ou molar. Em seguida apresenta-se uma crítica aos valores humanos e

organizacionais de acordo com a filosofia nietzschiana e, por fim, a justificativa e os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

A segunda seção é dedicada aos métodos de pesquisa. Nela são apresentados a perspectiva, as técnicas e os instrumentos de pesquisa; o local e as características dos participantes desta investigação; os procedimentos de coleta e análise de dados; e os cuidados adotados com a finalidade de garantir um trabalho de pesquisa ético e transparente.

Na terceira seção são apresentados a contextualização do estabelecimento educacional pesquisado; os resultados da pesquisa a partir da observação participante, dos documentos selecionados e das entrevistas individuais, com seus respectivos temas e categoriais; e a comparação dos resultados obtidos nas três estratégias de pesquisa.

A quarta seção é dedicada à discussão dos resultados desta investigação realizada à luz do referencial teórico-metodológico adotado e seguindo os objetivos de pesquisa.

Nas considerações finais são apresentadas as possíveis conclusões, tendo em vista os objetivos pretendidos, e as implicações educacionais resultantes deste trabalho de pesquisa.

## INTRODUÇÃO

O exame da literatura referente à temática deste trabalho envolveu pesquisas em livros, periódicos, artigos técnicos e científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado. Também foram visitados sítios eletrônicos de bases de dados científicas e de buscas genéricas e específicas, compreendendo páginas virtuais de estabelecimentos de educação superior e de pesquisa e de órgãos responsáveis pela publicação e divulgação de trabalhos na área de conhecimento desta pesquisa. Assim, foi possível estabelecer uma avaliação sobre o “estado da arte” do tema proposto.

Para ilustrar a dificuldade de se obter material sobre a temática desta tese, este pesquisador realizou uma consulta às bases de dados científicas disponíveis na web, com o termo de entrada esquizoanálise, por meio do acesso aos seguintes sítios eletrônicos: Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), ePORTUGUÊSe, *Global Health Library* (GHL), *Campus Virtual de Salud Pública* (CVSL), *Web of Science*, Portal de Periódicos e Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa consulta, realizada em 24 de maio de 2009, resultaram as seguintes ocorrências de artigos, teses e dissertações, que são apresentadas no quadro 1, a seguir.

Base de dados	Ocorrências	Ocorrências Repetidas	Ocorrências Efetivas
BIREME/BVS	6	-	6
BIREME/MEDLINE	-	-	-
BIREME/ePORTUGUÊSe	6	6	-
BIREME/GHL	6	6	-
BIREME/CVSL	-	-	-
BIREME/LILACS	8	7	1
SciELO	4	1	3
Web of Science	-	-	-
CAPES Periódicos	6	4	2
CAPES Teses	19	-	19
<b>Total das Ocorrências</b>			<b>31</b>

Quadro 1 – Resultado do levantamento nas bases de dados científicas da web com o termo de entrada esquizoanálise.

No quadro 1, a coluna “ocorrências repetidas” refere-se ao número de artigos, teses e dissertações que já tinham ocorrido em alguma das bases de dados apresentadas em linhas anteriores de acordo com a primeira coluna, à esquerda. Isso porque o mesmo trabalho poderia ter sido encontrado em mais de uma base de dados. Assim, o número de artigos, teses e dissertações, sem repetições, corresponde àquele apresentado na coluna denominada “ocorrências efetivas”.

Pode-se depreender do quadro 1 que o total de artigos, teses e dissertações resultantes da pesquisa às bases de dados científicas com o termo de entrada esquizoanálise é de 31, número que, por si só, já mostra a escassez de literatura especializada nessa área.

O quadro 2, a seguir, ilustra o resultado do levantamento nas bases de dados científicas com o termo esquizoanálise, por tipo de pesquisa, seja teórica ou de campo (pesquisa teórico-empírica) e por ocorrências de teses/dissertações e artigos.

<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Teses / dissertações</b>	<b>Artigos</b>	<b>Ocorrências</b>
Teórica	11	11	22
De Campo	8	1	9
<b>Total de ocorrências</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>31</b>

Quadro 2 – Resultado do levantamento nas bases de dados científicas da web com o termo de entrada esquizoanálise, por tipo de pesquisa

Conforme se depreende do quadro 2, as teses, dissertações e artigos que resultaram de pesquisas de campo correspondem a apenas 29% do total geral, contra 71% de pesquisas exclusivamente teóricas. Esses percentuais mostram a escassez de trabalhos teórico-empíricos sobre o tema esquizoanálise divulgados nas bases de dados científicas.

Os 12 artigos resultantes dessa pesquisa nas bases de dados científicas, com seus respectivos autores e indicações de fonte, são os seguintes:

a) FURLAN, R. Fenomenologia e esquizoanálise na Psicologia: um encontro possível? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 105-126, 2006.

b) PARPINELLI, R. S.; SOUZA, E. W. F. Pensando os fenômenos psicológicos: um ensaio esquizoanalítico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 479-487, set./dez. 2005.

c) SILVEIRA, L. C.; BRAGA, V. A. B. Uma máquina de pesquisar: encontro entre esquizoanálise e sociopoética. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 105-110, 2003.

d) TEIXEIRA, E. R. Um ensaio teórico filosófico sobre o desejo no cuidado numa perspectiva interdisciplinar. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 305-317, ago. 2002.

e) COSTA, M. C.; ALMEIDA, M. V. M. Esquizo-ocupação: uma ferramenta de análise da instituição Terapia Ocupacional. **Revista Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 11-16, 2004.

f) MUYLAERT, M. A. AT como dispositivo clínico: uma perspectiva da esquizoanálise. **Psyché**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 109-114, set. 2006.

g) AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

h) ROMAGNOLI, R. C. Algumas reflexões acerca da clínica social. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 18, n. 2, p. 47-56, dez. 2006.

i) ROMAGNOLI, R. C. Famílias na rede de saúde mental: um breve estudo esquizoanalítico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 305-314, ago. 2006.

j) FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. O desejo de mundo: um olhar sobre a clínica. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 29-34, dez. 2004.

k) ROLNIK, S. Esquizoanálise e antropofagia. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 83-94, jan.-dez. 1996.

l) PERES, R. S.; BORSONELLO, E. C. A esquizoanálise e a produção da subjetividade: considerações práticas e teóricas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 35-43, jan.-jun. 2000.

As teses e dissertações resultantes dessa pesquisa, com seus respectivos autores e indicações do ano da defesa e do local onde foram apresentadas, são as seguintes:

a) RODRIGUES, H. B. C. **As subjetividades em revolta**: institucionalismo francês e novas análises. 1993. 948 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

b) LOPES, P. C. **Pragmática do desejo**. 1996. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

c) SILVEIRA, R. W. M. **Fronteiras do terapêutico**: a mutualidade em questão. 1996. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

d) PERELMUTTER, D. **A história oral e a trama sensível da subjetividade**. 1997. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

e) OLIVEIRA, C. S. **Brasil, além do ressentimento: cartografia da subjetividade no Brasil**. 1997. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

f) ROBINSON, P. G. **Cartografando a onda teen**. 1998. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

g) TEIXEIRA, E. R. **O desejo e a necessidade no cuidado com o corpo: uma perspectiva estética na prática de enfermagem**. 1998. 199 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

h) DEMÉTRIO, S. R. **A geléia geral: um estudo de caso sobre relações estéticas entre jornalismo e literatura na coluna de Torquato Neto**. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

i) MAGALHÃES, E. B. **A coragem de singularizar: reflexões sobre a escola bilíngue para surdos**. 2002. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

j) MORAES, A. C. **Os desejos da participação no processo do orçamento participativo em Icapuí/CE: um olhar sociopoético**. 2002. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

k) BICKEL, C. G. **Literatura latino-americana e modernidade: a constituição do sujeito**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

l) CAMPOS, M. V. M. **Jogo, inconsciente e atuação: uma perspectiva composicional a partir da multiplicação dramática**. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

m) FERNANDES, M. S. **A produção e a gestão do cuidado: notas cartográficas dos atos cuidadores do enfermeiro no cotidiano hospitalar**. 2006. 234 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

n) CORRÊA, S. L. **Análise da crítica de Deleuze e Guattari à noção psicanalítica de sexualidade como modo de constituição da subjetividade**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

o) CERQUEIRA, A. C. **Nem tudo que reluz é ouro**: oficinas terapêuticas no cenário da reforma psiquiátrica. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

p) SILVA, D. P. **O inconsciente entendido à luz de Gilles Deleuze e Félix Guattari**: intersecções entre a psicanálise de Melanie Klein e a esquizoanálise. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2006.

q) SARTI, F. A. **A teoria das multiplicidades na obra de Deleuze & Guattari**: investigações acerca de uma clínica esquizoanalítica. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

r) SILVA, R. A. **A menina e o erê nas viagens ao ser negro/ser negra**: uma pesquisa sociopoética com educadores em formação. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

s) CIDADE, F. E. U. **Esquizofrenia**: psiquiatria, psicanálise e esquizoanálise. Diferentes territórios, diferentes esquizos. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

A leitura dessa literatura possibilitou a montagem do quadro 3, apresentado a seguir, que ilustra o número de ocorrências de cada assunto relacionado à esquizoanálise encontrado no material coletado nas bases de dados científicas disponíveis na web.

Assunto relacionado à esquizoanálise	Tese	Artigo	Ocorrências
Clínica (prática)	2	3	5
Literatura	2	2	4
Enfermagem e cuidado	2	1	3
Psicanálise e inconsciente	2	1	3
Saúde mental e psiquiatria	2	1	3
Sociopoética	2	1	3
Educação de surdos	1	-	1
Fenomenologia	-	1	1
História oral, subjetividade e singularização	1	-	1
Institucionalismo francês	1	-	1
Multiplicidades e devires	1	-	1
Pesquisa-intervenção e micropolítica	-	1	1
Teatro e drama	1	-	1
Terapia ocupacional	-	1	1
Subjetividade e adolescência	1	-	1
Subjetividade e sexualidade	1	-	1
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>31</b>

Quadro 3 – Ocorrência de assuntos relacionados à esquizoanálise nas bases de dados científicas da web

De acordo com as informações do quadro 3, os assuntos que versam sobre a esquizoanálise e a prática clínica são os mais abordados nas bases de dados científicas da web, seguindo-se os que versam sobre literatura, enfermagem e cuidado, psicanálise e inconsciente, saúde mental e psiquiatria, e sociopoética.

Como já fora assinalado, além do material disponível nas bases de dados científicas registradas na web, os sítios de consulta genérica que remetem a outras fontes de pesquisa também auxiliaram na coleta da literatura digital para a feitura desta tese. Isso sem falar do material impresso em livros, periódicos e revistas. Entretanto, em quaisquer dos temas pesquisados, verificou-se a escassez de obras referenciais, seja no caso da análise institucional, da analítica do poder, da visão nietzschiana de valores, ou ainda de projetos pedagógicos institucionais. Reconhece-se, entretanto, que a maior dificuldade foi mesmo com a obtenção de literatura esquizoanalítica.

Com base no material levantado a partir do exame de literatura, associado à experiência pessoal deste pesquisador, são apresentados, como aspectos introdutórios à presente pesquisa, considerações e questionamentos sobre a base teórica do tema principal deste trabalho, a análise institucional, agrupados em duas grandes seções: o plano macropolítico ou molar e o plano micropolítico ou molecular.

Na primeira seção, a apresentação do plano macropolítico ou molar envolve um discurso acerca das bases teóricas que sustentam as ciências humanas e sociais em seu modelo dito convencional ou formal.

Na segunda seção, a abordagem do plano micropolítico ou molecular envolve um discurso acerca das bases teóricas das ciências humanas e sociais, segundo os referenciais da esquizoanálise, da analítica do poder e da visão nietzschiana de valores.

Em ambos os casos, atravessam os planos macro e micropolíticos, as abordagens sobre os estabelecimentos de educação superior<sup>1</sup> e a forma como são regulados e regulamentados pelo estado, sobre o PPI como instrumento filosófico e meio de veiculação dos valores do estabelecimento e, finalmente, sobre a questão do poder, vista nos moldes convencionais, mas também nas perspectivas deleuziana e foucaultiana, com raiz comum no filósofo Nietzsche.

Partindo desse quadro teórico-conceitual, pode-se perceber a importância que assumem as interações dos dirigentes e professores no cotidiano institucional de um estabelecimento de

---

<sup>1</sup> Adotar-se-á, neste estudo, a terminologia usada na análise institucional para denominar de estabelecimento às organizações concretas que se dedicam à oferta dos serviços de educação superior, no lugar da denominação já consagrada e consolidada no Brasil, que confere a esses estabelecimentos o nome de IES (instituição de educação superior). Portanto, para efeito deste trabalho, a sigla IES, quando usada, corresponderá ao estabelecimento de educação superior. Para melhores detalhes, conferir p. 55-58.

educação quando se confrontam os valores declarados no projeto pedagógico com os dispositivos do poder instituído.

Tais valores, que assumiram uma nova roupagem a partir da redemocratização do ensino superior brasileiro após o período de ditadura militar, ajudaram a criar uma universidade fundada em princípios e valores democráticos e participativos, mas que ainda procura seu espaço no cenário político nacional. A busca por esse espaço sugere que tais princípios precisam, todavia, ser consolidados, pois a universidade que vem sendo construída parece, em um número significativo de casos, servir para tudo, para abrigar qualquer tipo de manifestação, para atender a interesses difusos, mas bem menos para cumprir o seu papel efetivo de educar.

Até que ponto os valores oficialmente declarados são representativos, assumidos e praticados por dirigentes e professores; até que ponto o projeto pedagógico funciona como instrumento da autonomia institucional ou, se por outro lado, impõe-se como uma camisa de força, impedindo a ação pedagógica inventiva dos professores e demais agentes institucionais, ou ainda, como esses agentes operam diante de tal estrutura de poder, são questões que este trabalho procura investigar.

Dessa forma, utilizando-se de um estudo de caso etnográfico com foco em um estabelecimento de educação superior privado, assumido como campo da análise, pretende-se, com este trabalho, empreender uma análise institucional que investigue as enunciações contidas no projeto pedagógico e nas falas dos dirigentes e professores, confrontando-as com o nível macropolítico de enunciação das políticas públicas para a educação superior no Brasil.

Com base nesses argumentos iniciais, pode-se agora fazer uma excursão pelos territórios dos planos macropolítico ou molar e micropolítico ou molecular.

## 1 PLANO MACROPOLÍTICO OU MOLAR

O plano macropolítico ou molar corresponde à visão tradicional ou convencional da ciência dominante, a ciência régia, ao plano dos territórios demarcados que mantém uma oposição abstrata entre o uno e o múltiplo, unidade e totalidade, teoria e prática, homem e mulher, aluno e professor, patrão e empregado, enfim, entre todas as oposições binárias que recortam sujeitos. É o reino do macro, da formalização, dos limites precisos, da estabilidade, da regularidade, da conservação, da organização, da ordenação, que implica dispositivos de poder diversos que fixam os códigos aos territórios do segmento correspondente.

Esse plano, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a, p. 46), é o plano das macromultiplicidades, “das multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis e organizáveis; conscientes ou pré-conscientes”. Aqui o termo macro não equivale ao grande, mas às realidades constituídas.

Na abordagem de Michel Foucault (2007), o plano macropolítico é o plano no qual o poder se dá como produto da expressão de uma operação que tem a forma de enunciação da lei e do discurso da proibição com todos os seus efeitos negativos de censurar, reprimir, ocultar, coagir, obstruir, etc., e que atravessa todo o corpo social produzindo realidade, campos de objetos e rituais da verdade.

A partir dessa perspectiva, afirma Foucault (1979) que, para caracterizar não o seu mecanismo, mas sua intensidade e constância, nesse plano o poder obriga a produzir a verdade, institucionalizando-a, recompensando-a, porque ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder.

No plano macropolítico ou molar, verifica-se a presença do instituído com todo o conjunto de leis, normas, regulamentos e procedimentos que regulam a vida humana em sociedade e os agentes de estratificação que constituem as instituições como o estado, a família, a religião, o mercado, a educação, a moral, etc.

No nível do plano macropolítico, as experiências do cotidiano dos estabelecimentos de educação, os aspectos que envolvem a reprodução e a criação do conhecimento, as representações, crenças, valores, percepções e ações desenvolvidos pelos diversos atores conduzem ao entendimento da escola como o espaço privilegiado das interações humanas, do equilíbrio e conflito, trama e textura social, enfim, um lugar onde dirigentes, professores, funcionários técnico-administrativos e alunos atuam como atores sociais consumidores e produtores de subjetividade.

Conhecer as construções sociais e políticas desses atores, suas maneiras de agir e de se comportar e seus movimentos de resistência, constitui-se em uma tarefa desafiadora em função do seu caráter não homogêneo, sobressaindo-se o modo como veem, respondem e agem diante do cotidiano institucional.

Tal fato torna-se relevante para um estabelecimento de educação superior tendo em vista a ideia de redemocratização, via institucionalização de uma cultura de avaliação, que vem sendo intentada no Brasil como política pública educacional desde o governo Fernando Henrique Cardoso e que foi mantida e ampliada pelo atual governo Luis Inácio Lula da Silva.

Essa política, que procura estimular o desenvolvimento de modelos e instrumentos de gestão democrática que melhorem o desempenho de universidades, centros universitários e faculdades, vem institucionalizando o hábito da avaliação da educação superior, em suas diversas modalidades, pressupondo uma forma de gestão baseada em valores e princípios que devem ser declarados nos documentos institucionais.

Um desses instrumentos – a avaliação institucional<sup>2</sup> – assumida como um processo contínuo e democrático no âmbito da cultura de avaliação consolidou-se a partir da incorporação de conceitos advindos das ciências sociais como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social, a Pedagogia, a Administração e a Ciência Política, consideradas na sua interdisciplinaridade.

Os conceitos e as abordagens oriundos desses ramos da ciência social, na sua forma convencional, também têm contribuído efetivamente para a consolidação dos estabelecimentos de educação superior que procuram exercitar a prática democrática no seu cotidiano, conforme prevê o modelo jurídico-legal instituído pelo governo federal.

A concretização dessa prática pretendida como democrática considera a avaliação institucional tendo por base, sempre, o PPI, nos seus aspectos político-filosóficos, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), nos seus aspectos de gestão administrativa e acadêmico-pedagógica e o currículo, voltado estritamente para a dimensão pedagógica dos cursos.

O estudo das crenças, princípios e valores, entendidos como elementos que permeiam o cotidiano de um estabelecimento de educação, portanto, possibilita uma compreensão mais profunda das pessoas que dele fazem parte, da constituição de sua própria história, dos seus

---

<sup>2</sup> Na concepção do Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES), a avaliação institucional refere-se ao procedimento de avaliação a que são submetidos, periodicamente, todos os estabelecimentos de educação superior, denominados oficialmente de IES, que compõem o sistema nacional da educação superior no Brasil. No âmbito do SINAES, o termo instituição de educação superior (IES) equivale à noção de estabelecimento, conforme assumida neste trabalho.

processos de mudança e evolução, de sua capacidade de transformação e, sob uma perspectiva macro, do seu próprio contexto econômico e sociocultural.

Nessa abordagem, os estabelecimentos educacionais, como qualquer outro tipo de organização de trabalho, são vistos como um lugar onde se criam, residem e proliferam ideias, percepções, valores, hábitos, normas, rituais, crenças e tecnologias que os sustentam como realidades socialmente construídas (MORGAN, 1996).

Porém, segundo Enriquez (2000), em que pese o caráter não homogêneo dos grupos que atuam nos estabelecimentos educacionais, ou em qualquer outra organização social, quando eles adquirem uma forte identidade com base em valores comuns, os dirigentes parecem não ficar tão felizes, pois essa tal identidade que dá aos indivíduos e grupos uma força de contestação pode contrapor-se à coesão institucional, que se vê como um sistema cultural, simbólico e imaginário do tipo totalitário. Depreende-se dos argumentos desse autor a presença, no cotidiano do estabelecimento, da luta permanente entre as forças molares do lado instituído e as forças moleculares do lado instituinte do poder.

Tais problemas, que transcendem ao ambiente das estruturas econômicas e sociais, chamam a atenção para uma dimensão hoje recorrente nos estabelecimentos educacionais: a da contradição entre a estrutura dominante da face instituída do poder e o sistema de valores e crenças dos membros do estabelecimento e o modo como estes percebem tal poder e se colocam diante de sua manifestação com movimentos de resistência.

Com efeito, se por um lado os estabelecimentos educacionais possuem um conjunto de características que lhe são peculiares, por outro, pode-se argumentar que os elementos culturais neles presentes diferem de um para outro, dependendo do tipo de estabelecimento ou da forma como eles são vividos pelos seus vários atores. Em função desse raciocínio, Dupuis (1996) argumenta que quando se estudam as significações – as intenções, os motivos, as atitudes e as crenças dos atores – interpretam-se o sentido subjacente e profundo das diversas práticas culturais desenvolvidas institucionalmente.

No caso dos estabelecimentos de educação superior particulares, sobressaem-se características que os diferem dos estabelecimentos públicos, inclusive em função da demanda de supervisão e regulação exercida pelo estado, representado pelo MEC/INEP, associada ao estilo de gestão configurado pela necessidade de obtenção de lucro como resultado da atividade educacional e como fator de sobrevivência e crescimento, argumentos característicos do regime capitalista de produção que desterritorializa o campo da educação, assim como faz com outros enclaves da vida humana associada.

Tal situação possibilita a configuração de valores e princípios que atendam a esses interesses peculiares certamente assumidos pelos proprietários do estabelecimento de educação que os procuram confirmar nos documentos institucionais, seja por convicção própria ou como forma de atender ao que prescreve o estado visando, sempre, resguardar o caráter de sobrevivência da organização escolar.

Sabe-se que um dos domínios particulares de confronto entre ações, projeções, conhecimentos e práticas, no âmbito dos estabelecimentos educacionais, pode ser o projeto pedagógico concebido como processo democrático de construção político-social no qual devem interagir diferentes referenciais de leitura da realidade e diferentes atores, com diferentes interesses e objetivos.

Esta noção de projeto pedagógico, como produto de um processo de construção coletiva e como via da democratização da escola, é assumida pelo MEC e deve, ao mesmo tempo, refletir um deslocamento de perspectiva dos níveis de análise sociológica do espaço macro, da relação com a sociedade em todos os seus segmentos, em direção ao espaço micro, da declaração da missão e dos valores institucionais, dos estabelecimentos de educação, da sala de aula e das interações sociais aí desenvolvidas (BRASIL, MEC, 2006).

### **1.1 O PPI e a avaliação institucional como instâncias molares de poder**

O PPI e o PDI são documentos que servem de referência para a avaliação dos estabelecimentos de educação superior, razão pelo qual não há como se escrever sobre eles sem se reportar à dinâmica do processo avaliativo. Quando é realizada uma avaliação, seja institucional ou de curso, os conceitos são atribuídos pelos avaliadores tomando por base o conteúdo do PPI/PDI que é cotejado com as efetivas ações institucionais com vistas à verificação da aplicabilidade das intenções contidas nesses dois documentos.

A trajetória da avaliação da educação superior no Brasil remete aos anos 1970 com a avaliação dos programas de pós-graduação sob responsabilidade da CAPES. Segundo o INEP (2007, p. 21), “a mais antiga e duradoura experiência brasileira de aspectos de avaliação da educação superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela CAPES”. A sistemática usada pela CAPES nos procedimentos avaliativos compreendia visitas aos locais de oferta dos serviços educacionais e avaliação pelos pares, resultando em relatórios elaborados com base em critérios e indicadores de qualidade que conduziam à

decisão para o credenciamento e recredenciamento ou descredenciamento de cursos e programas. Tais resultados, expressos em notas, continuam até hoje como indutores da alocação de recursos e concessão de bolsas de estudos.

No nível de graduação, a discussão sobre a avaliação da educação superior, tímida na década de 1980, acompanha o período de abertura da política nacional e ganha destaque a partir dos anos 1990, pois, de acordo com o INEP (2007, p. 22),

[...] nos anos 90, houve um crescimento acelerado das publicações na área, em especial a partir da segunda metade do período, refletindo não só o interesse, mas a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação.

Em 1982, o debate sobre o tema avaliação é fomentado pela Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (ANDES) que propõe a avaliação institucional como forma de imprimir qualidade aos serviços prestados pelos estabelecimentos de educação superior.

Em 1983 surge, por iniciativa do MEC, a primeira proposta de avaliação da educação superior no país com o Programa de avaliação da reforma universitária (PARU) que tratou basicamente da gestão, da produção e disseminação de conhecimentos, utilizando-se da análise de dados institucionais obtidos por meio de questionários respondidos por estudantes, professores e dirigentes universitários.

Esse programa vigorou, sem grande êxito, até o ano de 1986, quando o MEC apresenta uma proposta de avaliação da educação superior veiculada pelo Grupo executivo para a reforma da educação superior (GERES), de concepção regulatória, que enfatizava a necessidade de avaliação como condição essencial para a alocação de recursos que deveriam ser direcionados para “centros de excelência” e como contraponto à autonomia dos estabelecimentos educacionais. Aparece assim, pela primeira vez, a ênfase da avaliação nos cursos de graduação, embora se mantivesse a preocupação com as dimensões institucionais, ficando o marco inicial das políticas avaliativas da década de 1990.

Foi ainda, nesse período, que surgiram as primeiras experiências isoladas de avaliação com perspectiva formativa em universidades públicas como as vivenciadas pela Universidade de São Paulo, Universidade de Brasília, Universidade de Campinas e Universidade Federal do Paraná.

Em 1990, O MEC constitui a Comissão coordenadora das atividades de fomento à melhoria do processo de gerenciamento das IFES, propondo um conjunto básico de indicadores de qualidade que deveriam ser utilizados pelas universidades brasileiras. Tais indicadores serviriam de padrão para as avaliações regulatórias realizadas pela Secretaria de

Educação Superior do MEC, com fins de credenciamento de estabelecimentos educacionais e autorizações e reconhecimento de cursos.

Dessa forma, vai-se consolidando no Brasil a ideia de avaliação da educação superior. Em 1993, o Fórum de pró-reitores encaminha ao MEC proposta de criação do Programa de apoio à avaliação do ensino de graduação das universidades (PROGRAD). Nesse mesmo ano, o MEC institui a Comissão nacional de avaliação, com representantes dos reitores das universidades federais e associações de universidades públicas estaduais, municipais, das particulares e confessionais, para propor o Sistema brasileiro de avaliação da educação superior. De julho a outubro de 1993, essa comissão nacional elabora, conjuntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), uma proposta de avaliação institucional que viria a inspirar a concepção do Programa nacional de avaliação das universidades brasileiras (PAIUB), aprovado ainda nesse ano de 1993 (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

O PAIUB, sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, constituiu-se como um modelo avaliativo que privilegiava questões educativas e sociais, por meio de uma estratégia metodológica que integrava os dados quantitativos às análises qualitativas. Concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que se completava com a avaliação externa, tendo como objetivo geral rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico do estabelecimento educacional, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e a pertinência das atividades desenvolvidas. O PAIUB trouxe a perspectiva da avaliação como atividade contínua e sistemática, envolvendo agentes internos e externos, e um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade como forma de favorecer a mediação entre a instituição e a realidade social. Segundo o INEP (2007, p. 23), “embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária”

Os atuais procedimentos de avaliação da educação superior utilizados pelo MEC/INEP têm fundamento legal no art. 3º da Lei nº 9.131/1995, que prevê que o MEC deverá realizar “avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”, e no inciso IX, do art. 9º, da Lei nº 9.394/1996, Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que arrola como atribuições da União: “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do Sistema federal de ensino

superior”. A avaliação institucional torna-se, a partir da edição dessa lei, um processo obrigatório no sistema educacional brasileiro.

Respalhado nesses dois diplomas legais, o MEC, sob a égide do governo Fernando Henrique Cardoso, criava novos dispositivos de avaliação: o Exame nacional de cursos (ENC), também denominado de “provão”, realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições socioeconômicas de alunos e suas opiniões sobre o curso frequentado; a Análise das condições de ensino (ACE); a Avaliação das condições de oferta (ACO); e a Avaliação institucional de centros universitários. Tais dispositivos configuravam-se como avaliações isoladas, baseadas em procedimentos classificatórios, com a finalidade de distribuir recursos e subsidiar a tomada de decisão para o credenciamento dos estabelecimentos educacionais, autorizações de funcionamento e reconhecimento de cursos, ao mesmo tempo em que estimulava a concorrência no setor educacional brasileiro de nível superior.

Assim sendo, inicia-se com o governo Fernando Henrique uma era de proliferação dos estabelecimentos de educação superior paralelamente à consolidação da cultura de avaliação, com seus resultados amplamente divulgados pela imprensa nacional, principalmente quando se tratavam dos conceitos emitidos pelo ENC/Provão. Para tanto, o MEC instituiu um amplo aparelho normativo, regulatório e de controle visando a dar sustentação à política educacional que se estabelecia.

Ainda nesse período, viu-se a passagem gradual da coordenação e supervisão dos procedimentos avaliativos do MEC para o INEP, que viria a se constituir como órgão de referência das avaliações da educação superior no Brasil. A intenção era que no âmbito do MEC ficassem apenas as funções regulatórias e de supervisão da educação.

Posteriormente, o governo Luis Inácio Lula da Silva confere continuidade às políticas avaliativas promovidas pelo governo anterior, porém com avanços significativos com o intuito de institucionalizar de forma definitiva a avaliação da educação superior no Brasil, procurando articular regulação e avaliação educativa.

Diante desse quadro, foi editada em 2004, a Lei nº 10.861, de 14 de abril, que institui o Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES) com o objetivo de assegurar, conforme prescreve seu art. 1º, “o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Dessa forma, com a edição da lei do SINAES, a avaliação da educação superior no Brasil supera a etapa de ser meramente uma política de governo para se constituir como política de estado.

A citada lei institui, ainda, em seu art. 6º, a Comissão nacional de avaliação da educação superior (CONAES), órgão colegiado vinculado ao gabinete do ministro da educação, com a finalidade de coordenar e supervisionar o SINAES.

O texto desse diploma legal, art. 8º, confere definitivamente poderes ao INEP para responsabilizar-se pela realização das avaliações dos estabelecimentos, dos cursos e do desempenho de estudantes, no âmbito da educação superior, ficando para o MEC as atribuições referentes à regulação e supervisão do sistema educacional.

A exigência de imprimir qualidade às ações educacionais tornou-se, na ótica do estado, uma preocupação essencial na formação em nível superior no Brasil, conforme estabelece o art. 1º da Lei nº 10.861/2004:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

No âmbito do SINAES, os referentes universais de qualidade para a educação superior dizem respeito aos aspectos que constituem sua natureza e condição, ou seja, à adequação e pertinência dos processos de formação, ao rigor acadêmico, à consideração da condição social e cultural da produção acadêmica, à construção da cidadania, ao exercício pleno da democracia e à capacitação técnico-profissional.

Os referentes particulares de qualidade são vinculados à missão, aos valores e aos propósitos do estabelecimento de educação, firmados em dois documentos tornados obrigatórios pelo MEC que são o projeto pedagógico institucional e o plano de desenvolvimento institucional.

Ainda de acordo com a lei do SINAES, a avaliação da educação superior deve ser efetivada por intermédio da utilização de três instrumentos, a saber: a avaliação das instituições (estabelecimentos educacionais), de cursos e de desempenho de estudantes.

O primeiro desses instrumentos, a avaliação institucional, corresponde a um diagnóstico que funciona como base de informações para o programa de qualidade educacional, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão e as respectivas formas de operacionalização; a responsabilidade social do estabelecimento educacional; a comunicação com a sociedade; as

políticas de pessoal e as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; a organização e a gestão do estabelecimento; a infraestrutura física; o planejamento e a avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes; e a sustentabilidade financeira do estabelecimento educacional (Lei n° 10.861/2004, art. 3°).

Conforme o disposto na lei do SINAES, art. 3°, § 2°, a avaliação institucional utiliza procedimentos e instrumentos diversificados, englobando: a autoavaliação, chamada também de avaliação interna, coordenada por uma comissão própria de avaliação, constituída no âmbito do estabelecimento educacional; e a avaliação externa *in loco*, sob responsabilidade do INEP, que a realiza por meio de comissões avaliadoras compostas por professores selecionados a partir do cadastro nacional de avaliadores *ad hoc*.

O segundo dos instrumentos preconizados pela lei do SINAES para a avaliação da educação superior é a avaliação de cursos que tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Essa forma de avaliação é realizada pelo INEP por meio de comissões avaliadoras compostas por especialistas das áreas de conhecimento dos cursos avaliados (Lei n° 10.861/2004, art. 4°).

O terceiro instrumento, a avaliação do desempenho dos estudantes, é efetivado mediante aplicação do Exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE), para aferir o desempenho destes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão. Esse exame, que substituiu o antigo ENC/provão, é planejado e coordenado pelo INEP e é componente obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular perante essa obrigação (Lei n° 10.861/2004, art. 5°).

O que os planejadores governamentais almejam é que tais instrumentos constituam-se em condição básica para o aprimoramento da gestão democrática do estabelecimento educacional, uma vez que podem propiciar a constante reorientação de suas ações políticas, educacionais, pedagógicas e administrativas.

Com relação à avaliação institucional, a expectativa do governo federal é que seus dois instrumentos, a autoavaliação e a avaliação externa, estejam devidamente integrados e articulados entre si e, também, com o projeto político-pedagógico do estabelecimento educacional, tendo em vista que os três processos são concebidos como subsídios fundamentais para a formulação de diretrizes para as políticas públicas de educação superior e

para o planejamento e gestão de faculdades, centros universitários e universidades, visando à melhoria da qualidade de suas ações e à promoção dos valores democráticos.

A estreita relação entre avaliação institucional e projeto pedagógico requer uma análise das bases conceituais do processo avaliativo e de construção de tal projeto. Nesse processo, a avaliação é entendida como uma atividade estruturada que permite a verificação da qualidade da gestão e das práticas pedagógicas, no sentido de sua responsabilização com o social e no redimensionamento das ações do próprio estabelecimento de educação. Avalia-se, então, o projeto institucional e sua execução. Os resultados favoráveis da avaliação só se concretizariam, inclusive na ótica dos planejadores federais, se democraticamente ela fosse assumida por todos os seus integrantes de forma rigorosa, autônoma e participativa.

Pois bem, como avaliar significa atribuir valor a alguma coisa, não é, portanto, uma atitude neutra, posto que tal ação pressupõe, sempre, algum interesse ou juízo de valor. E por não ser uma atitude neutra, interessa na avaliação o compromisso com o questionamento, com a crítica sistemática, com a expressão do pensamento plural e divergente e a explicitação dos planos das teorias, das ideologias, da epistemologia e dos métodos de investigação. Tal concepção implica em assumir a avaliação como um processo democrático de construção coletiva, o que significa que os estabelecimentos educacionais devem ter nessa atividade um dos focos principais de suas preocupações.

A ideia de assumir a participação como via ética para a democratização do estabelecimento educacional é também central no conceito do SINAES, conforme declarado pelo INEP (2007, p. 88):

Além da ideia de integração e de articulação, é também central no conceito deste sistema, a participação. A exigência ética próprias dos processos educacionais conclama a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros concernidos da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitando os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias. Nesse sentido, a avaliação é irrecusável não só por razões técnico-administrativas e de adequação às exigências legais, mas, sobretudo pelo imperativo ético da construção e consolidação das instituições e do sistema de educação superior com alto valor científico e social.

Um dos pressupostos da ótica de avaliação institucional defendida pelos planejadores públicos é considerar, como elemento constitutivo do estabelecimento de educação, além de sua estrutura administrativa e física, no caso seus equipamentos e instalações, e de sua comunidade acadêmica, integrada por professores, discentes, egressos e funcionários técnico-administrativos, também o seu projeto político-pedagógico.

A avaliação é entendida, portanto, como um processo democrático e dialógico que permitiria olhar as dimensões quantitativas e qualitativas do projeto pedagógico institucional como expressões do vivido, do experienciado e do almejado, como ideal de formação relevante para o indivíduo e para a sociedade.

Esse breve histórico da avaliação da educação superior fez-se necessário porque, seguindo a linha de ação proposta pelo SINAES, o MEC editou em 2004 o “Roteiro de autoavaliação institucional” e, em 2006, o “Instrumento para avaliação externa de instituições de educação superior” (Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006). Esses dois textos normativos introduzem a obrigatoriedade para os estabelecimentos de educação superior de construírem o seu PPI paralelamente ao PDI, documento este já instituído anteriormente, que contemplava, inclusive, alguns tópicos presentes no PPI.

Convencionou-se, então, um “P” para referir-se ao projeto – PPI e outro “P” para referir-se ao plano – PDI, o que os legisladores públicos, ao que parece, não conseguiram diferenciar com clareza. Isso porque projeto e plano, embora sejam palavras diferentes, no processo da avaliação institucional têm a ver com o mesmo significado: projeção, antecipação de ações futuras e desejadas, guia para a ação da gestão educacional.

Antes da oficialização do PPI e do PDI, os documentos oficiais e não-oficiais dos estabelecimentos educacionais, de modo geral, privilegiavam os aspectos técnicos e particularizados da avaliação, constituindo-se no pano de fundo dos processos de autorização de cursos, o que provocava um distanciamento das dimensões filosóficas, políticas e de gestão, quase sempre desvinculadas do contexto social e regional e da própria realidade do estabelecimento educacional.

Com o PPI e, subsidiariamente o PDI, esperava-se que a avaliação institucional pudesse superar a fase centrada nos padrões unicamente técnicos e uniformes, aplicáveis indiferentemente a qualquer estabelecimento educacional, para alcançar um nível de processo no qual a construção do projeto do próprio estabelecimento, revelando sua filosofia, sua política pedagógico-educacional e de gestão e seus macro-objetivos, fosse a âncora capaz de diferenciar cada escola no contexto regional e nacional. Mais que isso, esperava-se que esses documentos fossem sinalizadores das demandas e necessidades sociais do contexto em que o estabelecimento está inserido.

Dessa forma, o PPI e o PDI, muito mais que documentos técnico-burocráticos, deveriam ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica que garantissem aos envolvidos no processo, conforme argumenta Veiga (2004), uma formação global e crítica que os

capacitassem para o exercício da cidadania, para a formação profissional e para o pleno desenvolvimento pessoal.

Nessa abordagem, o PPI, tido como documento primeiro e permanente do estabelecimento educacional, deveria articular-se com os projetos pedagógicos de seus cursos e com seus respectivos currículos, sem haver distinção hierárquica entre eles, cabendo a ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente e ético, em constante interconexão com o contexto e a realidade social do estabelecimento.

O PPI, assim, deve ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas; não deve ser algo que é construído e arquivado posteriormente ou encaminhado às autoridades competentes para cumprir um rito burocrático de credenciamento ou recredenciamento do estabelecimento. Ao contrário, espera-se que esse documento seja construído, vivenciado e avaliado coletivamente em todos os momentos da vida acadêmica, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2006a).

A característica de o PPI ser primeiro e permanente é ressaltada por Franco (1998) quando estabelece que o projeto institucional deva descortinar o horizonte de longo prazo, ou seja, revelar a missão do estabelecimento, pois ninguém faz algum empreendimento educacional com a intenção de que em breve ele desapareça e ninguém o faz sem divisar oportunidades e necessidades.

O PDI, por seu lado, deveria estar em consonância com o PPI, apresentando a forma como o estabelecimento educacional pretende concretizar seu projeto político-pedagógico, por meio da gestão administrativa, definindo os objetivos e as metas a serem alcançadas dentro de um período de tempo pré-determinado com os recursos necessários à manutenção e ao desenvolvimento das políticas e ações propostas.

Conforme definido no documento “Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumentos” editado pelo MEC (2006), o PPI é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que deve nortear as práticas acadêmicas do estabelecimento educacional, tendo em vista a sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.

Na ótica do MEC, o PPI deve expressar uma visão de mundo e do papel da educação superior em face da conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar o papel do estabelecimento de educação e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável. Nesse sentido, o PPI sinaliza um rumo, uma direção. É uma ação

intencional, com um sentido explícito, claro, com um compromisso definido coletivamente. Trata-se de uma projeção dos valores originados da identidade do estabelecimento de educação, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período determinado de gestão, como é o caso do PDI.

Para o MEC (2006), a construção do conhecimento e o exercício da prática científica devem ser articulados no conjunto de valores humanísticos de forma que sua dinâmica e realização se configurem a partir do entendimento de que a ciência e a técnica não se apresentam apenas como instrumento, mas, principalmente como modo de inserção na realidade, de ação e interação do homem com o mundo.

Entretanto, o PPI, ainda que documento permanente, jamais deveria tomar forma definitiva, acabada, mas deveria realizar-se no cotidiano da escola, conforme pensam os planejadores públicos. Portanto, tal documento deveria constituir-se em um instrumento, uma via de transformação e, ao captar as mudanças na realidade institucional interna e externa, deveria manter-se em permanente processo de revisão, reconstrução e readaptação, sinalizando novos cenários, desafios, oportunidades e limites.

O PPI deve apresentar, além de outros elementos complementares, o histórico do estabelecimento educacional; seus mecanismos de inserção regional; sua missão; âmbitos de atuação; os princípios filosóficos gerais; as políticas de gestão, ensino, extensão e pesquisa, quando for o caso; o perfil humano e profissional; as concepções de processos de ensino e aprendizagem, de currículo, de avaliação de ensino e de planejamento e os respectivos programas.

Segundo definição conferida pelo MEC (2006), o PDI, elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade do estabelecimento de ensino no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

Para os planejadores do governo federal, o PDI, como um instrumento de gestão flexível, deveria pautar-se em objetivos e metas de gestão de longo prazo. Sua elaboração, como no caso do PPI, decorreria de um processo essencialmente coletivo e participativo.

O PDI, portanto, ao articular-se ao PPI, apresentaria, além de outros, os seguintes elementos do estabelecimento educacional: seu perfil institucional; seu modelo de gestão explicitando a organização administrativa, a organização e a gestão de pessoal e a política de atendimento ao discente; sua organização acadêmica explicitando a organização didático-

pedagógica e a oferta de cursos e programas; sua arquitetura, instalações e equipamentos; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional; e cronograma de execução.

O PPI e o PDI, até pelo que preveem as normas ministeriais, deveriam ser concebidos e construídos com base na crítica institucional e na criatividade coletiva como documentos capazes de expressar os valores e princípios e os objetivos e metas que deveriam ser assumidos e defendidos pelo corpo social de um estabelecimento de educação superior.

Sintetizando, entende-se que o PPI constituir-se-ia no instrumento político-pedagógico e o PDI, no instrumento de gestão administrativo-financeira do estabelecimento educacional.

Nesse ponto, os legisladores do governo federal aproximam a lógica do planejamento da escola à lógica do planejamento estratégico das empresas. O termo aproximar tem aqui um significado muito forte, porque na realidade do mundo dos negócios e de acordo com a teoria da gestão, o plano estratégico da empresa é único, apresentando tanto a sua dimensão político-filosófica quanto sua dimensão gerencial-administrativa. Em contraste, leva-se a crer que o governo federal acabou por burocratizar e regulamentar ainda mais o que para a empresa parece ser bem simples, ou seja, passou a exigir para os estabelecimentos educacionais dois planos estratégicos básicos: um de gestão administrativa – o PDI, e outro, de concepção político-filosófica – o PPI.

Mais estranho ainda parece ser a tentativa de incluir o PPI dentro do PDI, em outras palavras, um plano dentro de outro plano. Pura repetição. Isso foi feito com a edição do Decreto nº 5.773/2006 que, em seu art. 16 estabelece: “O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: [...]; II. projeto pedagógico da instituição [...]”. Essa falta de clareza no enunciado dos escritos oficiais, conforme demonstra nossa própria realidade, acaba por produzir um aprendizado confuso nos estabelecimentos educacionais que parecem ainda não entender o que efetivamente quer o governo federal no âmbito desse assunto. O que parece ficar bem claro para os estabelecimentos educacionais é o caráter regulador implícito nesse emaranhado de exigências para que eles funcionem de acordo com o padrão normatizado pelo estado.

Acontece que, do ponto de vista da ciência da Administração, a própria literatura já vem tentando mostrar que os melhores resultados em termos de eficiência e eficácia nem sempre dependem de uma maior regulamentação que é imposta pelo estado aos organismos de negócio, sejam estes públicos ou privados (CARDOSO, 2006; OSBORNE; GAEBLER, 1998; SPINK; PEREIRA, 1998).

Pereira (1998, p. 267), inclusive, ao combater o estado excessivamente burocrático e regulamentador, sustenta que o grande inimigo do país não é apenas o patrimonialismo, mas também o que denomina de burocratismo. Esse autor enfatiza que “é necessário dar um passo além e caminhar na direção da administração pública gerencial, que engloba e flexibiliza os princípios burocráticos clássicos”.

Acrescente-se que, como o excesso de regulamentação geralmente traz consigo o medo de fugir às regras estabelecidas, ele acaba por criar, nos diversos tipos de estabelecimentos, uma “unidade prisional” onde todos ficam paralisados, cegos e domesticados. O emaranhado de normas instituídas pelo estado parece colocar um entrave à inovação e à criatividade nos negócios, incluindo os negócios educacionais, entendidos mais pelo seu lado empreendedor do que pela sua face geradora de lucros inerente ao regime capitalista de produção.

Então, tudo indica que não há que ser pela via da regulamentação excessiva que a educação superior no Brasil mudará de forma mais profunda. Talvez, um dos caminhos para se chegar a essa meta de mudança na educação esteja na capacidade de se prevalecerem e ressaltarem valores, princípios e práticas que habilitem os agentes educacionais a agirem de maneira criativa e inventiva e, até contestatória, frente ao instituído. Que lhes possibilitem agir e inovar, em vez de serem meros coadjuvantes ou seguidores de padrões pré-estabelecidos e tidos como certos ou verdadeiros.

Diante do exposto, há que se perguntar até que ponto o PPI, como intenção político-pedagógica do estabelecimento educacional, realmente expressa a filosofia e os valores assumidos pela comunidade acadêmica, ou será que apenas reproduz o que quer o governo federal como instância molar de poder? Ou ainda, até que ponto o PPI, como instrumento regulador, funciona como camisa de força impedindo a produção criativa dos atores educacionais? Essas são algumas questões levantadas no plano desta pesquisa.

A propósito, ao tratar do projeto político-pedagógico como instrumento de políticas públicas, Veiga ratifica o discurso da estratégia de negócios e o caráter regulador do PPI, referindo-se à construção desse documento como reconstituição do campo do saber e do poder dentro das escolas, regulando e controlando a vida dos agentes educacionais por meio de mecanismos como o diagnóstico e a avaliação. Isso significa dizer que

[...] as políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação dos seus resultados. Assim, o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores (VEIGA, 2006b, p. 47).

## 1.2 Os valores e a instituição educacional

O discurso sobre os valores acompanha a própria história da filosofia e da ciência e, até hoje, esse conceito não apresenta uma compreensão claramente definida tanto na literatura científica quanto na filosófica. Resweber (2002) sustenta que desde o início da filosofia a ideia de valor constitui, implicitamente, um polo de referência, sem chegar a ser objeto de análise ou princípio regulador de sistema,

[...] o que acontece mercê do conhecimento implícito do Ser como valor supremo, na medida em que este designa, por um lado, a origem e o fim de toda a reflexão e, por outro, porque se encontra referido a Deus, que lhe confere a perfeição última (RESWEBER, 2002, p 13).

Afirma ainda esse autor que os pensadores medievais distinguiram quatro tipos de ideais ou transcendentais: a verdade, o bem, o belo e o ser, este reunindo os três precedentes, o que revela até que ponto a questão ontológica pressupõe uma visada axiológica, vez que contém os eixos dominantes do pensamento e da atividade do homem. Então, a filosofia dos valores mostrava-se como o discurso da verdade, tacitamente reconduzido da filosofia do ser.

Resweber (2002) situa em Kant a viragem da problemática implícita da filosofia clássica para a nova interpretação proposta pela filosofia contemporânea que floresceu com as ideias dos filósofos da desconstrução e da renovação na primeira metade do século XX em uma atmosfera social à volta dos imperativos do mercado, da produção, da oferta e da procura. Vale salientar que, apesar da inegável contribuição da crítica kantiana à filosofia contemporânea, Deleuze teria um reparo a fazer quanto à afirmação de Resweber em relação àquele filósofo. Para Deleuze (1976, p. 45), Kant foi mesmo o último dos filósofos clássicos exatamente porque

[...] jamais põe em questão o valor da verdade nem nossa submissão ao verdadeiro. Quanto a isso ele é tão dogmático quanto qualquer outro. Nem ele nem os outros perguntam: Quem procura a verdade? Isto é: o que quer quem procura a verdade? Qual é seu tipo, sua vontade de potência?

Feito esse breve relato, passa-se à apresentação de uma abordagem sobre os valores apoiada na perspectiva clássico-ontológica, que é aquela predominante na instituição educacional contemporânea para, posteriormente, mostrar o que se deu com a viragem de desconstrução e renovação dos valores a que se refere Resweber fundada, especialmente, no pensamento do filósofo Nietzsche.

Assim sendo, Agatti (1977) expõe que o significado de valor tem várias acepções e é bastante rico de determinações latentes que surgem quando analisado sob diversos prismas ou sob a égide de cada ramo do saber que o utiliza. Acontece que esse conceito não apresenta diferença só de ciência para ciência, pois há, no âmbito de cada uma delas, divergências de opiniões quanto a sua natureza, objetividade ou subjetividade, quanto ao que exclui ou inclui, quanto ao seu número e sua relação com o ser e o possível, sua origem e fundamentação, suas relações com outras variáveis ou conceitos, sua origem e classificação.

Ao que tudo indica o lado mais seguro de todo o discurso clássico consiste em entender, segundo as palavras de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1992), que os valores na verdade não se provam, mas se propõem, se argumentam, se ensinam, se testemunham, apelando não somente para os instintos, para as paixões e para o lado emocional e irracional dos homens, mas também para a sua capacidade de entender e raciocinar, de corrigir os instintos, de dominar as paixões e emoções, para efetuar as opções, para perceber e julgar a realidade, para aceitá-la e melhorá-la e, caso necessário, para rejeitá-la e também transformá-la.

A axiologia, ou estudo dos valores, impõe-se como a parte da filosofia que orienta a vida humana em seus desejos e necessidades acabando por delinear as concepções, atitudes e comportamento das pessoas em suas relações com o mundo, impulsionando e coibindo ações. A esse respeito expressa-se Mondin (2005, p. 11):

A axiologia é, portanto, a parte mais nobre e mais importante de toda a filosofia e, conseqüentemente, a forma mais elevada do saber humano, sumamente importante em si mesmo. [...] é também extremamente urgente no presente momento histórico em que estão em jogo os destinos futuros da humanidade, pois só esta disciplina é capaz de colocar as bases sólidas para a renovação da cultura, para a elaboração de uma nova cultura de dimensões cosmopolitas e para a criação de uma nova sociedade.

A axiologia, ao estudar os valores como dimensão do humano preocupa-se, como ponto de partida, em conhecer a essência dos valores, em discutir o seu real significado e como se formam na vida das pessoas e das organizações sociais. Para os autores dessa abordagem, empreender esse exercício de esclarecimento não é tarefa fácil, mas é fundamental e necessário para a compreensão do significado ontológico de valor.

No entender de Mondin (2005, p. 26), têm-se discutido bastante, durante o último século, sobre o estatuto ontológico do valor, chegando-se a soluções díspares e contrastantes, das quais três das principais são as seguintes:

A primeira afirma que os valores são entidades objetivas, ideais, subsistentes em si mesmas (Lotze, Windelband, Scheler, Hartmann). A segunda sustenta que os valores são simplesmente sentimentos e, portanto, não têm nenhuma realidade

própria, existem exclusivamente como fenômenos subjetivos, como disposições ou aspirações da psique (Meinong, Enrenfelds, Freud). A terceira considera o valor como transcendental do bem (De Finance, Lavelle, Hammer).

O valor como transcendental tem algumas propriedades importantes como a de qualidade que pertence ao ser e, como tal, está presente em cada coisa. Considerado como uma qualidade do ser, como transcendental, e não como predicamental, o valor é essencialmente dotado tanto de objetividade quanto de subjetividade. Possui objetividade porque é fundado no ser; e é dotado de subjetividade porque o segundo termo da relação axiológica é o sujeito (MONDIN, 2005).

Partindo dessa abordagem, Costa (1999) utiliza os ensinamentos do filósofo Morente (1976) para apresentar as quatro categorias da esfera ontológica dos valores.

A primeira categoria é a não-indiferença e sua explicação inicia-se com a constatação de que na vida humana há coisas reais, há objetos ideais e há valores. As coisas reais e os objetos ideais têm um elemento comum que é a categoria do ser, ou seja, tanto as coisas reais quanto os objetos ideais “são”. Acontece que o ser das coisas é um ser real, isto é, temporal e causal, enquanto que o ser dos objetos ideais não é temporal nem causal, por isso o denominamos ideal.

Mas, em que ponto os valores agregam-se à vida humana, com que sentido eles existem em nossa vida, já que sabemos que as coisas reais e objetos ideais existem em nosso mundo no sentido de ser? E como eles acontecem em nossa vida, se sabemos também que os valores não são coisas, nem impressões subjetivas, em outras palavras, os valores “não são”?

Morente (1976) responde a tais questões explicando que os valores não são nem coisas, nem impressões subjetivas, porque os valores não são, porque eles não têm essa categoria própria dos objetos reais e dos objetos ideais, essa primeira categoria de ser. Acontece que os valores não são, mas valem; é isso que quer dizer esse não ser dos valores, ou seja, uma coisa é valor e outra coisa é ser. Quando se diz de algo que vale, não se diz nada do seu ser, mas se diz que não é indiferente. Valer significa, então, não ser indiferente. A não-indiferença, então, é a essência do valor.

A segunda categoria dos valores é a qualidade. Já que o valor não é um ente, mas sempre algo que adere à coisa, ele é, por conseguinte, uma qualidade. Mas não uma qualidade real ou ideal, pois os valores não podem ser demonstrados, a única coisa que se pode fazer é mostrá-los. Por isso Morente (1976) afirma que o único modo de designá-los é por uma maneira negativa e dizer que são qualidades irreais.

Reveladas as duas primeiras categorias da esfera ontológica do valor, Morente (1976) enuncia a terceira categoria, a da polaridade, decorrente da não-indiferença. Como a não-indiferença é a essência do valor, ela revela que não ser indiferente implica sempre um ponto de indiferença, chamado simbolicamente de zero. O que não é indiferente afasta-se mais ou menos desse ponto de indiferença. Essa constatação sugere que o valor tem sempre um polo positivo e um polo negativo, ou ainda, que todo valor tem seu contravalor, de forma que não há valor que seja só. Por exemplo, se a justiça é um valor, existe um contravalor, seu polo negativo, que é a injustiça.

A quarta categoria da esfera ontológica do valor, segundo Morente (1976), é a hierarquia. Ora, se há uma multiplicidade de valores e, se os modos de valer são modos da não-indiferença, essa não-indiferença dos valores nas suas relações múltiplas, uns com respeito aos outros, é o fundamento de sua hierarquia. A hierarquia permite, pois, uma classificação, uma organização hierárquica dos valores, tendo por base um ponto de indiferença, convencionalmente designado por zero. Os valores, seguindo sua polaridade, agrupar-se-ão à direita ou à esquerda desse ponto, em valores positivos ou valores negativos e, a maior ou menor distância do zero, implicando necessariamente em preferências, graus, distinção entre o importante e o secundário, entre o que tem mais e menos valor.

Diante de tais considerações, uma das questões mais discutíveis na axiologia é a da classificação dos valores, o que significa dizer que nem todas as coisas e ações estão em posição de igualdade, porque existem aquelas que têm mais valor. Nesse aspecto, encontra-se outra dificuldade ao se estudar a ontologia dos valores: é que filósofos e psicólogos como Hessen, Scheler, Nietzsche, Spranger, Goldeberg, Bennet, Bonner e outros, apresentam escalas classificatórias de valores muita das vezes com perspectivas diametralmente opostas.

Este ponto é relevante para a presente pesquisa, tendo em vista que, durante o processo de construção do projeto pedagógico, os agentes institucionais usam certamente algum referencial para a classificação dos valores que consideram fundamentais para a declaração da missão e, conseqüentemente, para orientar a vida do estabelecimento educacional.

Colocada essa questão, importa, neste momento, estabelecer um breve discurso acerca dos valores ditos organizacionais, ou seja, aqueles assumidos pela organização social, no caso, pelo estabelecimento educacional. Acrescente-se que a abordagem sobre os valores utilizada na literatura administrativa, em geral, corresponde à concepção clássica, quer dizer, os valores são entendidos nas organizações concretas, aí incluídas aquelas que se dedicam à prática educacional, nos seus moldes convencionais como verdades estabelecidas.

Nessa abordagem, embora os valores ditos organizacionais tenham de alguma forma vínculos com os valores pessoais, com eles não se confundem. Muito menos se confundem com os valores que os membros da organização gostariam que nela existissem. Pois o sistema de valores que prevalece em um estabelecimento pode não ser, e geralmente não o é, o mesmo conjunto de valores que têm seus membros, o que se traduz em situações de conflito e tensão. Isso porque o estabelecimento representa, na instância de seus dirigentes, modo geral, o lado instituído da realidade social, com interesses e valores próprios que estão em permanente contradição com o instituinte, o qual se manifesta nos grupos de professores, alunos e funcionários, geralmente como pontos de resistência.

A propósito, ao tratar a questão da institucionalização, Selznick (1971) afirma que o significado mais relevante de institucionalizar talvez seja mesmo o de infundir um valor. Nesse sentido, quando os indivíduos tornam-se ligados a um estabelecimento, o resultado é uma avaliação desse dispositivo de valor. Em decorrência, o estabelecimento torna-se também imbuído de valor. Por esse motivo os estabelecimentos, na verdade, não criam tanto os valores como os incorporam, tornando-se assim, muito mais institucionalizados.

A literatura sobre a gestão das organizações tem dedicado, já há algum tempo, espaço para discussão sobre os valores, geralmente associados aos estudos sobre cultura e estratégia organizacionais. Dois precursores desses estudos, Katz e Kahn (1978), identificavam como componentes principais das organizações os valores, os papéis e as normas. Os valores, para esses dois autores, correspondem às justificações e aspirações ideológicas mais generalizadas sob os quais as normas se acham enraizadas. É por isso que, quando se almeja estudar o comportamento humano nos ambientes de trabalho, o essencial não são as estruturas físicas e as instalações utilizadas, mas sim os sistemas de valores, a ação de seus membros no desempenho de papel e o próprio funcionamento da organização.

Tamayo e Gondim (1996, p. 63), ao definirem os valores associados aos estabelecimentos de trabalho como “princípios ou crenças organizados hierarquicamente, relativos a metas organizacionais desejáveis que orientam a vida da organização e estão a serviço de interesses individuais, coletivos ou mistos”, esclarecem que eles assumem um aspecto cognitivo e um aspecto motivacional.

Para esses autores, o aspecto cognitivo constitui elemento básico já que os valores expressam formas de conhecer a realidade do estabelecimento e respostas prontas e privilegiadas para seus problemas, pois, estando em interação com outros valores de forma a constituir um sistema organizado hierarquicamente, funcionam como padrão cognitivo para o julgamento e a justificação do comportamento das pessoas no trabalho. Já o aspecto

motivacional está centrado no fato de que os valores expressam interesses e desejos de alguém individualmente ou em coletividade, funcionando como necessidades que determinam o comportamento orientado a um fim. Por essa razão, os valores acabam por representar metas mais ou menos conscientes do estabelecimento.

Nos locais de trabalho, os valores indicam que questões são prioritariamente observadas, sugerindo que tipo de informação é relevante no processo de decisão e exercem um importante papel em comunicar ao mundo exterior a imagem do estabelecimento e o que a comunidade pode dele esperar.

Acontece que, segundo os autores citados, os valores não são percebidos de forma idêntica pelos agentes institucionais, pois as pessoas têm características individuais próprias adquiridas em toda a sua experiência de vida que contribuem de certa forma para a construção da personalidade e da individualidade de cada um.

Além disso, no local de trabalho, a percepção que as pessoas têm sobre os valores também pode variar em decorrência dos cargos, das funções e das posições hierárquicas que ocupam, da descentralização geográfica, do grau de escolaridade, dos antecedentes socioeconômicos e da proximidade com o grupo diretivo do estabelecimento.

As distintas percepções sobre os valores criam, então, um mosaico de realidades no estabelecimento devido, também, ao fato de que os agentes institucionais têm lealdades divididas e nem todos estão com ele comprometidos. Inclusive, as pessoas podem desenvolver práticas específicas no seu trabalho como forma de acrescentar um sentido ou um significado para as suas vidas. Ainda mais, interesses específicos das pessoas podem resultar em coalizões sustentadas por um conjunto de valores que podem desenvolver-se sob a forma de contracultura, operando em oposição aos valores compartilhados por aqueles que estão formalmente com o controle do sistema institucional (MORGAN, 1996).

Diante de todas essas ponderações, impõe-se a questão fundamental de como é possível estudar os valores em um estabelecimento de trabalho, ainda que considerados em sua abordagem ontológica clássica.

Para tanto, Schein (1989), um dos autores mais consultados no âmbito dessa abordagem, pensou um modelo de investigação dos valores que atua em dois níveis. O primeiro nível de investigação compreende o que denomina de pesquisa sobre os valores esposados pelas pessoas, representando o que elas percebem e expressam sobre o comportamento e o funcionamento do estabelecimento. Esses valores percebidos, no caso, são conscientes e representam o estado manifesto do estabelecimento.

Em nível mais profundo, o autor sugere que se pesquise o que denomina de pressupostos básicos ou crenças, sendo assim possível conhecer as razões subjacentes ao comportamento das pessoas. Ao diferenciar valores de pressupostos básicos, afirma que os primeiros podem ser discutidos e as pessoas podem discordar sobre eles, enquanto que os últimos são inquestionáveis e extremamente difíceis de mudar. Contudo, os pressupostos básicos são formados a partir dos valores esposados que, uma vez compartilhados pelos membros do estabelecimento, são tidos como certos, *taken for granted*, e passam, gradualmente, a ser internalizados no nível do inconsciente (SCHEIN, 1989).

Em outro modelo de investigação, Tamayo (1997) defende que as abordagens no estudo dos valores nos locais de trabalho podem ser consideradas a partir de duas vertentes. A primeira consiste em estudar os valores utilizando-se dos documentos oficiais do estabelecimento ou por meio do discurso formal dos dirigentes. A segunda vertente envolve o estudo da percepção que os trabalhadores têm dos valores que orientam a vida do estabelecimento.

No entendimento de Tamayo (1997), as pesquisas sobre os valores em ambientes formais de trabalho vêm recebendo alguns destaques nos últimos anos, sobretudo aquelas que objetivam o estudo dos valores das pessoas ou dos gerentes no trabalho, ou do impacto dos valores sobre o clima e a cultura do estabelecimento. Todavia, esclarece que ainda são escassos os estudos que têm como objetivo a avaliação dos valores do estabelecimento tal como eles são percebidos pelos seus funcionários.

Na próxima seção, a abordagem convencional sobre os valores individuais e organizacionais até aqui exposta será desconstruída tendo por base os pensamentos de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari.

## 2 PLANO MICROPOLÍTICO OU MOLECULAR

O plano micropolítico ou molecular é o plano das afecções onde não existem unidades, apenas intensidade, é o mundo das partículas, da microfísica, lugar das conexões anárquicas, insólitas, impensáveis, do aleatório e do imprevisível. Plano onde o desejo flui, onde predominam as linhas flexíveis e de fuga que funcionam ligadas à máquina de guerra, buscando escapar dos códigos totalizadores das linhas duras e da captura do desejo pelo estado totalizador. Na linguagem de Deleuze e Guattari (1995a, p. 46) este é o plano das micromultiplicidades, quer dizer,

[...] multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando, passando umas nas outras no interior de um limiar, ou além ou aquém.

Em suma, o micro aqui colocado não se refere ao menor ou pequeno. O molecular, a micropolítica, “não se define no que lhe concerne pela pequenez de seus elementos, mas pela natureza de sua ‘massa’ – o fluxo de *quanta*, por sua diferença em relação à linha de segmentos molar” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 96).

Na perspectiva de Foucault (2007), o plano micropolítico ou molecular corresponde ao plano microfísico do poder, onde se dá o abandono do modelo legal, fugindo da tradição que se utiliza da forma, da organização e da centralização do Direito, insuficientes para dar conta da movimentação das relações políticas e do poder, cedendo espaço para o estudo da microfísica do poder, supondo que este seja concebido não como uma propriedade, mas como uma estratégia, e que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas às disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos.

Deleuze e Guattari (1996) interpretam a microfísica do poder de Foucault afirmando que ela trata de mecanismos miniaturizados, de focos moleculares que se exercem no detalhe ou no infinitamente pequeno, e que constituem disciplinas igualmente na escola, no exército, na fábrica, na prisão, etc.; e que os próprios segmentos e os focos que os trabalham em escala microfísica apresentam-se como as singularidades de um diagrama abstrato, coextensivo a todo o campo social, ou como *quanta* extraídos de um fluxo qualquer, sendo esse fluxo definido por uma multiplicidade de indivíduos a ser controlada.

No plano micropolítico, pode-se ver com maior nitidez as manifestações do instituinte, dos movimentos dos grupos em seus agenciamentos. Pois as multiplicidades que se dão nesse espaço são micromultiplicidades: moleculares, intensivas anômalas e nômades, diferenças de intensidade; e não mais multiplicidades extensivas, divisíveis e molares, totalizáveis e organizáveis, não mais macromultiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

É muito importante entender que, nessa abordagem, o molecular não deve ser compreendido como separação ou oposição ao molar, ou como oposições binárias, porque eles coexistem e se afetam mutuamente. Ou, como argumentam Deleuze e Guattari (1996, p. 90) “toda sociedade, mas também todo indivíduo são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. [...] Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”.

A conexão molar/molecular também é comentada por Lins (2005, p. 1232) que se expressa com os seguintes termos:

Se é verdade que o molar delimita os nós, os laços, a arborescência, o molecular *une-os* numa *desunião* criativa instauradora, inclusive, de possíveis alianças. Atravessado (molar) e atravessador (molecular) celebram núpcias com intensidades singulares diferenciadas, num movimento permanente de contaminação, dissidência e resistência, sob o signo de linhas de fuga e agenciamentos maquínicos, que conduzem um futuro sem devir estruturas arborescentes para devires múltiplos, multiplicadores.

Diante dessa perspectiva, o processo de criação do projeto pedagógico é condicionado não só pelas relações de forças que atravessam o cotidiano institucional, materializadas no confronto instituinte/instituído, mas também, pelos modos de subjetivação que são produzidos e acabam por ser assumidos e reproduzidos no imaginário dos participantes do estabelecimento educacional e efetivados na sua prática cotidiana.

Nesse sentido, empreender uma análise institucional em um estabelecimento de educação corresponde à abordagem que busca a transformação das instituições a partir das práticas e discursos dos seus atores institucionais. Além disso, corresponde à análise da própria educação superior como uma instituição complexa, contraditória, sendo ela mesma atravessada por inúmeras instituições que, no geral, contribuem para o sistema de desigualdade, dominação e exploração do homem pelo homem.

A esquizoanálise, ferramenta conceitual criada por Deleuze e Guattari, inscreve-se nesse quadro como uma vertente ou um passo adiante da análise institucional, talvez sua vertente mais crítica, sustentando que a intervenção em um estabelecimento de educação não pode ser pensada como uma mudança antecipável ou planejada. Dessa forma, ao trabalhar a

pesquisa-ação na instituição educacional, desenvolve-se um instrumental que recusa as verdades pré-concebidas e a ideia do previamente organizado e planejado, tendo em vista que no cotidiano do estabelecimento estão presentes enunciados que são captados à medida que a pesquisa se realiza e que o pesquisador se envolve com o seu processo.

## **2.1 A análise institucional e os estabelecimentos educacionais**

O referencial teórico que fundamenta este estudo é apoiado na Psicologia Institucional, mais especificamente na análise institucional, na esquizoanálise e na analítica do poder, buscando a compreensão das interações sociais que constituem as instituições educacionais, com o olhar sobre o cotidiano do estabelecimento de educação superior, abordado conforme os agentes institucionais que o compõem: dirigentes, professores, funcionários técnico-administrativos e alunos (ANDRADE, 2005).

No caso deste trabalho e em função de seu interesse específico foram considerados participantes da pesquisa os professores e os dirigentes investigados em seus agenciamentos, por meio de análises de relatos colhidos em entrevistas semiestruturadas, associadas à observação participante e à análise documental. Quanto ao grupo de alunos e funcionários, embora se reconheça que seja relevante para um trabalho de análise institucional, pode-se justificar sua não inclusão no plano deste estudo devido ao fato de que os objetivos de pesquisa restringiram o levantamento de dados às perspectivas de professores e dirigentes acerca da instituição educação.

A análise institucional compreende uma abordagem que envolve um conjunto de formulações teóricas, conceitos, estratégias e práticas que têm o escopo de produzir análise e intervenção nas instituições. Originada nos movimentos que ocorreram na França durante os anos 1940 e 1950, tem nas obras de René Lourau e Georges Lapassade os marcos iniciais que passaram a analisar as instituições a partir de um contexto mais amplo de natureza política, social, técnica e científica, com raízes na Psicologia Social, na Sociologia e na Psicologia. No Brasil, o movimento se fundou a partir de meados da década de 1970 em um clima extremamente antagônico à suas proposições, visto que coincidiu com a efervescência da ditadura militar no país.

Para Guilhaon Albuquerque (1986, p. 13, rodapé), a análise institucional é

[...] ao mesmo tempo, uma “disciplina” que trata dos processos ideológicos e de poder que têm lugar em instituições concretas, uma “prática” de intervenção psicossocial em instituições, organizações e grupos, e um “movimento” destinado a propagar a doutrina institucionalista e a transformar a realidade.

Com o intuito de levantar as tendências desse movimento, Barbier (1985) realizou um estudo no qual apresenta quatro correntes da análise institucional no campo das ciências humanas, a saber:

a) Análise institucional socioanalítica – trata-se da prática desenvolvida por Lapassade e Loureau para designar uma intervenção analítica feita a pedido de um estabelecimento-cliente com respeito às estruturas sociais visíveis e, sobretudo, invisíveis às relações sociais antagônicas e veladas de que se compõe uma instituição, em uma situação criada pela instalação de um analisador. Este compreende: a análise da encomenda e da demanda e a formalização do contrato de trabalho; a autogestão da intervenção pelo coletivo cliente por meio de uma negociação contínua com os participantes; e a análise do material produzido com base no referencial teórico da análise institucional que está em elaboração permanente.

b) Sociopsicanálise institucional – método de tendência marxista conceituado por Georges Mendel como a análise coletiva que leva em conta as manifestações do inconsciente, a problemática do poder institucional e o fato de o trabalhador, nas organizações concretas, pertencer a uma classe social que define o seu lugar no processo de produção. Sua abordagem visa a realizar a análise dos grupos sociais nas instituições para permitir o desvendamento das alienações específicas do campo político e a elaboração das posições e da consciência de classe social, tendo por consequência a revelação dos conflitos manifestos ou latentes no local de trabalho e uma reconquista do poder real e atual de cada indivíduo em um espaço instituído pelo desvendamento progressivo dos fantasmas pessoais ou coletivos que bloqueiam a emergência do poder.

c) Análise institucional de inspiração sociológica – é uma corrente que não visa diretamente à mudança social, embora seja igualmente crítica quanto à ordem estabelecida. É engajada, mas não é clínica, de forma que fornece aos socioanalistas interpretações sociais necessárias às ações sobre o meio. Ao constituir seu método de pesquisa nas relações que os homens mantêm com as instituições, pode-se confundir com a Antropologia Cultural e Social.

d) Esquizoanálise – proposta de Deleuze e Guattari cujo fundamento está no reconhecimento do desejo-máquina que é da ordem da produção e não da representação, como é o caso da psicanálise. Como a esquizoanálise corresponde ao referencial teórico assumido neste trabalho, seu detalhamento será explorado nas próximas linhas deste texto.

Em quaisquer de suas correntes ou abordagens, a análise institucional trabalha com todo tipo de instituições, organizações, estabelecimentos, movimentos e grupos que são, ao mesmo tempo, os níveis da realidade social e da própria análise institucional.

As instituições compreendem conjuntos de leis, regras ou normas escritas adotadas segundo seu grau de formalização e, quando estas não estão enunciadas de maneira manifesta e explícita, podem ser hábitos ou regularidades de comportamentos que regem a conduta social que criva as organizações, os estabelecimentos, os grupos e os movimentos. Por isso a instituição exige a presença de um soberano a quem cabe ligar os aparelhos mediadores, cristalizando papéis e fazendo aparecer a burocracia, o comando, a obediência, a verticalidade, enfim, a função de supervisão vigilante e reguladora.

No nível institucional as tarefas e funções cristalizam-se em obrigações e deveres, pois nele são produzidas as decisões e regras que comandam e ordenam o funcionamento da sociedade, expressam a dominação, a alienação e os mecanismos de poder, definindo o jogo das relações entre os diversos grupos de interesses.

Lapassade (1999) confere às instituições um significado que vai além do âmbito jurídico-político, assumindo uma abordagem sociológica. Nesse sentido, as instituições definem aquilo que está estabelecido, em outras palavras, definem o instituído, sobressaindo-se o estado que faz as leis e que dá às instituições força de lei, pré-determinando o funcionamento das organizações.

Acontece que o instituído não exclui a presença do instituinte, reconhecido como uma resposta a uma demanda que o grupo reconheceu como sua, em outras palavras, o plano é um só, onde se instala um jogo de coesão e dissipação, de estabilidade e resistência. Nesse jogo, o instituinte tende a ser ofuscado e reprimido, pois, tido como ameaça, é fadado a existir na obscuridade e na clandestinidade.

Arduíno e Lourau, ao aceitarem a imaterialidade da instituição, admitem que sua noção seja problemática, visto que ela é

[...] um objeto virtual, produzido pela análise, que a elabora ao mesmo tempo em que a interpreta, muito mais do que um objeto real, já aí, sobre o qual se debruçaria a análise para decifrá-lo e traduzi-lo. A instituição é imaterial. Jamais é diretamente apreensível. Só se pode apreendê-la por intermédio da materialidade da organização. Ainda assim, é necessário que um instrumental analítico apropriado permita reconhecê-la em sua especificidade, descolando-a da organização com a qual, de outra forma, ela se confundiria (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 17).

As organizações, então, são os dispositivos concretos por meio dos quais as instituições se materializam, traduzem suas decisões em um sistema de leis, normas e regulamentos,

constituem uma burocracia e cumprem seu papel de regulação da vida humana, assumindo uma função reconhecida como legítima na sociedade. Dessa forma, constituem-se em um dispositivo que disciplina os corpos e, de alguma forma, aprisiona os indivíduos, abarcando todas as dimensões de sua vida.

A esse respeito, Lourau (2001) assinala que a sociedade funciona bem ou mal porque as normas universais, ou assim consideradas, não se aplicam diretamente aos indivíduos, elas passam pela mediação de formas sociais singulares que são as organizações, mais ou menos adaptadas a uma ou várias funções sociais.

Embora Lourau e Lapassade tenham elaborado um conjunto conceitual que contempla três níveis de análise institucional, a saber: as instituições, as organizações e os grupos, outros tratadistas dessa área de estudos preferiram adotar uma classificação que apresenta as organizações como sendo ligadas a unidades menores, moleculares, que são os estabelecimentos. Estes seriam as entidades intermediárias que funcionariam entre as organizações e os grupos. Essa é a perspectiva assumida neste trabalho.

Os estabelecimentos, em conjunto com as organizações, formam uma rede e são a elas, geralmente, vinculados e subordinados, ainda que na forma estritamente normativa, compondo um sistema, denominação mais usual na literatura sobre gestão. Os estabelecimentos, portanto, incluem dispositivos físicos e técnicos, cujos exemplos básicos são a arquitetura, a maquinaria, as instalações, o mobiliário, os arquivos, que são denominados de aparelhos. Incluem-se, ainda, o regimento, a estrutura organizacional, o organograma, a hierarquia, os regulamentos, os planos formais, os orçamentos. Mas tudo isso só adquire dinamismo por meio da ação e da prática dos agentes que são os seres humanos, seus suportes e maiores protagonistas. Nesse nível da organização social, o instituído encontra a necessária instrumentalidade que impõe entraves internos e externos levando, ao mesmo tempo, os agentes, os grupos, a realizarem práticas, ações de oposição, de resistência e de revolução que acabam por operar transformações na realidade social.

Os grupos e os movimentos, segmentos moleculares, são mobilizações de pessoas em torno de ideias com relação a um tema ou contexto que implica, geralmente, em uma mudança no conteúdo e na forma como este é tratado em determinado momento histórico. Por isso o grupo está sempre em processo, nunca é uma totalização realizada, nunca é estanque; tem uma práxis comum voltada para o exterior e seus membros a efetuam em conjunto e estabelecem relações entre si.

O grupo, segmento molecular do poder, nível primário da análise institucional para Lapassade (1999), é o plano da base e da vida diária, lugar em que se situam as práticas

sociais da análise e da intervenção. Nesse nível, observa-se com certa nitidez a força da instituição, do instituído, com suas leis, normas, horários, calendários, estatutos, regulamentos e todas as outras formas de supervisão e regulação cuja finalidade é manter a ordem e a organização do trabalho. Mais do que isso, vê-se também, ainda que de forma dissimulada, o poder exercido pelo estado e as relações de produção, de dominação e de exploração agindo sobre os grupos e as pessoas, agindo sobre o instituinte.

Acontece que os grupos em movimento podem entrar em um processo de cristalização, de sedimentação de suas práticas, de formalização de sua organização, objetivos e procedimentos. É nesse momento que se instala a burocracia e o grupo perde a sua “vida” original e se institui como organização, gerando novos movimentos instituintes de resistência e confronto. Como bem observa Bleger (1991), o grupo tem tendências a se estabelecer como uma organização com regras fixas e próprias, cristalizando-se. Entretanto, quanto mais o grupo tende a assumir a forma de organização, mais ele visa a existir por si mesmo marginalizando o seu objetivo propriamente terapêutico, ou subordinando-o a esse objetivo. Enfim, a organização da interação no grupo atinge um grau tal que pode se tornar antiterapêutica, ou seja, o grupo se estratifica e se cristaliza, perdendo de vista os motivos que o levaram a ser criado.

No campo da educação, a aplicação da análise institucional foi denominada por Ardoino e Lourau (2003) de Pedagogia Institucional, trazendo mais problemas do que os resolvendo, como por exemplo, a questão do corpo e da libido pedagógica, da autogestão e da hierarquia dos saberes, da formação contínua, da análise interna e do ambiente da escola, etc. Comentam os dois pensadores que, colocados esses problemas, o efeito específico das pedagogias institucionais está precisamente na transformação que alunos e educadores podem operar ao dirigir as suas condições de trabalho, de existência e de cidadania a partir das ações de sensibilização e de mobilização que contribuem, entre coisas, para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo.

Com base nesse quadro conceitual, definiu-se o nível de análise da pesquisa realizada como sendo o institucional. A instituição considerada, a educação superior, é o seu campo de análise, na linguagem da análise institucional. As organizações consideradas no estudo são: o Ministério da Educação e a autarquia a ele vinculada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A unidade estudada é um estabelecimento de educação superior privado, que é o campo de intervenção, na linguagem institucional. Professores e dirigentes compõem os grupos investigados.

Para Baremlitt (2002), fica claro que o campo de análise é infinitamente superior ao campo de intervenção, que é o “recorte”, isso porque é demasiadamente utópico pensar o planejamento de uma intervenção em nível nacional, pois o máximo que se consegue delimitar são os campos de análises organizacionais, em geral partindo-se de uma ação direta no âmbito dos estabelecimentos.

Situando a instituição educacional no campo global das instituições sociais, cabe assinalar, conforme Veiga-Neto (2007, p. 70), que “não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na sociedade moderna”.

No geral, parafraseando Foucault (1979), fazer a história de um estabelecimento educacional consiste em fazer emergir o arquivo desse estabelecimento no movimento de sua formação, como um discurso se constituindo e se confundindo com o movimento mesmo do estabelecimento educacional com as instituições, alterando-as, reformando-as.

Diante desse panorama, a educação superior, considerada como instituição, constituir-se-ia em apenas um dos seus aspectos, restando analisar os aspectos organizacionais e grupais que nelas se engendram. Pois é no interior dos grupos, dos estabelecimentos e das organizações que se constitui o espaço do movimento instituído-instituente. O instituído abarca componentes cristalizados ou normativos, internalizados em um processo de identificação com o grupo instituído ou com a instituição ou com a organização. Mas também, abarca componentes de resistência, que resultam do movimento de superação da imposição social de papéis. Nesses componentes podem-se identificar as matrizes do instituinte e, da ação comum deles, surgiria o grupo em fusão, ou instituinte, aquele que busca resgatar a relação de interioridade, em oposição à alienação e a serialidade. (ANDRADE, 2005).

Embora não se tenham descartadas outras contribuições, desde que dentro da orientação teórica assumida, o referencial de apoio à análise institucional utilizado para orientar esta pesquisa é embasado em duas abordagens diferentes em poucos aspectos, mas convergentes, conectáveis entre si, ligadas por um ponto comum que é a filosofia nietzschiana. São elas:

a) A esquizoanálise, ferramenta conceitual, caixa de ferramentas criada por Deleuze e Guattari para estudar a subjetividade e os processos de subjetivação, entendendo o desejo como produção, como “constitutivo de um campo social. [...], parte da infraestrutura, não da ideologia: o desejo está na produção como produção social, como a produção está no desejo, como produção desejante” (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 442);

b) A analítica do poder, criada por Foucault, que consiste em ver o poder não como uma teoria geral ou como uma realidade que possua uma natureza, mas como uma prática social constituída historicamente, algo que só funciona e se exerce em cadeia ou em rede, que não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles, porque o poder nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem (FOUCAULT, 1979).

## 2.2 A esquizoanálise

A ideia da esquizoanálise floresceu com o encontro entre Deleuze e Guattari, tendo sido apresentada originalmente no livro “O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia”, publicado em 1972, no qual os autores apresentam a seguinte tese: “o desejo é máquina, síntese de máquina, agenciamento maquinístico – máquinas desejanter” (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

A respeito do encontro entre os dois autores, Benedetti (2007, p. 28) assim se reporta:

No encontro com Deleuze, Guattari chegou com a novidade de uma concepção teórico-prática a que chamou *máquinas desejanter*, proposta que substitui a clássica conexão da psicanálise *inconsciente-teatro* (Édipo) pela conexão *inconsciente-máquina*. Essa colaboração foi inaugurada com *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, em 1972, o primeiro de quatro outros livros assinados por ambos: *Kafka: por uma literatura menor*, 1975; *Rhizome*, 1976; *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 1980; *O que é a filosofia?*, 1991.

Para Foucault, “O anti-Édipo” é, sobretudo um livro de ética, pois sinaliza para um estilo de vida, um modo de pensar e de viver, uma introdução à vida não-fascista, uma perseguição a todas as formas de fascismo existentes na vida humana. Conforme se reporta esse autor,

[...] poder-se-ia dizer que Deleuze e Guattari amam tão pouco o poder que eles buscaram neutralizar os efeitos de poder ligados a seu próprio discurso. Por isso os jogos e as armadilhas que se encontram espalhados em todo o livro fazem de sua tradução uma verdadeira façanha. Mas não são as armadilhas familiares da retórica, essas que buscam seduzir o leitor, sem que ele esteja consciente da manipulação, e que finda por assumir a causa dos autores contra sua vontade. As armadilhas do Anti-Édipo são as do humor: tanto os convites a se deixar expulsar, a despedir-se do texto batendo a porta. O livro faz pensar que é apenas o humor e o jogo aí onde, contudo, alguma coisa de essencial se passa, alguma coisa que é da maior seriedade: a perseguição a todas as formas de fascismo, desde aquelas, colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas (FOUCAULT, 1977, p. 4).

Barbier (1985), por meio da leitura de “O anti-Édipo”, interpreta os objetivos da esquizoanálise como sendo a destruição de crenças e representações, cenas de teatro, destruição rápida, mas que exige muita prudência, desconstrução das territorialidades e reterritorializações representativas pelas quais o indivíduo passa em sua história individual. A destruição seria, no caso, a tarefa negativa da esquizoanálise, mas ela é inseparável de sua tarefa positiva e ambas precisam ser mantidas ao mesmo tempo. A tarefa positiva inicia-se por descobrir no indivíduo a natureza, a formação e o funcionamento de suas máquinas desejanças, trabalho profundo que procura atingir os investimentos do desejo inconsciente no campo social, distintos dos investimentos pré-conscientes de interesse individual.

Baremlitt (2003), um dos difusores da esquizoanálise na América Latina, afirma que a proposta de uma micropolítica é associada à ação política que acompanha a ideia de Deleuze e Guattari. Mas uma micropolítica que não é instrumentada por partidos políticos, embora não seja proibido exercê-la dentro deles; que não tem como lugar privilegiado de atuação a academia; que não propõe a formação de uma igreja, mais ou menos despótica; que não precisa atuar no âmbito do estado, embora não se negue a fazê-lo. Enfim, é uma proposta de ação política que ocorre em qualquer âmbito da vida humana, política dos movimentos singulares, em que a realidade é a imanência do desejo e da produção.

Em 1980, com a publicação de “Mil platôs”, que compartilha com “O anti-Édipo” o subtítulo “Capitalismo e esquizofrenia”, Deleuze e Guattari dão novas feições à abordagem esquizoanalítica. Conforme resenha de Abreu Filho (1998, p. 143), a obra “Mil platôs”

[...] não é uma continuação linear das teses propostas no livro de 1972: de um volume a outro há mudanças de tom e avanços da criação. Mesmo que pudéssemos imaginar que o Anti-Édipo tivesse como subtítulo “pela filosofia”, nele a construção ético-filosófica se faz através de uma crítica. Mil platôs, ao contrário, é um livro fundamentalmente positivo: não estamos diante de uma crítica do Édipo, e sim da construção do conceito de multiplicidade, para além da oposição do Um e do Múltiplo, e dos dualismos da consciência e do inconsciente, da natureza e da história, do corpo e da alma.

A partir dessa nova etapa do pensamento esquizoanalítico Deleuze, em livro escrito em parceria com Parnet, afirma que a esquizoanálise, chamada também por outros nomes como micropolítica, pragmática universal, diagramatismo, rizomática, cartografia, filosofia das multiplicidades, dependendo do contexto e das circunstâncias que a convocam, tem como objeto o estudo de três linhas imanentes, imbricadas umas nas outras, que atravessam indivíduos e grupos: linhas de segmentaridade dura, linhas flexíveis e linhas de fuga (DELEUZE; PARNET, 2004).

Conforme entendimento de Deleuze e Guattari (1996; 1997b) e Deleuze e Parnet (2004), toda a sociedade e também todos os indivíduos são atravessados por duas segmentaridades ao mesmo tempo, coexistentes, inseparáveis: uma molar e outra molecular que compreendem os três tipos de linhas citadas. É por essa razão que, para Deleuze e Guattari, tudo é político, e toda política é, ao mesmo tempo, macropolítica e micropolítica.

As três linhas: de segmentaridade dura, flexíveis e de fuga, podem ser explicadas, conforme entendimento dos autores citados, da seguinte maneira:

a) As linhas de segmentaridade dura correspondem a todos os tipos de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos fragmentam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentadas que dependem de máquinas binárias como a família – a profissão; o trabalho – as férias; a família – e depois a escola – e depois a tropa – e depois a fábrica – e depois a reforma. São linhas que implicam dispositivos de poder, cada um fixando o código e o território do segmento correspondente, e envolvem um plano de desenvolvimento ou de organização que diz, simultaneamente, respeito às formas e ao seu desenvolvimento, aos sujeitos e à sua formação.

b) As linhas flexíveis, ou relativamente flexíveis são, de algum modo, moleculares e traçam pequenas modificações, fazem desvios, esboçam quedas ou impulsos, não sendo, contudo, menos precisas, na medida em que chegam a dirigir processos irreversíveis. Mais do que linhas molares de segmentos, são fluxos moleculares de limiaries ou *quanta* por onde passam devires e microdevires que não têm o mesmo ritmo que a nossa história.

c) As linhas de fuga, de gravidade ou celeridade são linhas que nos levam através dos nossos segmentos, mas também através dos nossos limiaries, para um destino desconhecido, não previsível, não pré-existente. Elas são linhas marcadas por *quanta*, definidas por descodificação e desterritorialização que parecem surgir depois, separar-se das outras, isso se chegar a se separar, mas não têm que se separar das outras porque as outras derivam dela. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 84), “do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobre-codificação”.

Nos dois últimos tipos de linhas o estatuto já não é o mesmo da linha dura e o plano também não é o mesmo. Elas atuam no plano de consistência, de composição ou de imanência, plano que arranca partículas às formas, entre as quais já só há relações de movimento e de repouso e de velocidade e lentidão (longitude); e aos indivíduos, afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude) que só operam individualizações por hecceidades ou acontecimentos, transformações incorporais apreendidas

por si mesmas, mais do que por coisas formadas e percebidas; hecceidades que se compõem com outros graus, outras intensidades para formar outro indivíduo. O plano de consistência é, pois, a interseção de todas as formas concretas, onde todos os devires se escrevem, é a última porta, onde encontram sua saída (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Embora Deleuze e Guattari não tivessem criado uma ferramenta conceitual específica para o campo da educação, é possível fazer um deslocamento de seu paradigma para as instituições educacionais. É o que está sendo empreendido nesta pesquisa, principalmente com o auxílio dos trabalhos de Gallo (2005), “Deleuze & a educação”, de Benedetti (2007), “Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...”, e de Lins (2005), “*Mangue’s School* ou por uma pedagogia rizomática”.

Como já fora mencionado, Deleuze e Guattari trouxeram ao mundo um legado filosófico que decorreu do próprio agenciamento acontecido entre os dois, a partir de suas trajetórias filosóficas e práticas, um modo de pensar aberto que se funda nas concepções de agenciamento e de máquinas desejantes, inseparáveis uma da outra, proposta que substitui a clássica conexão da psicanálise – inconsciente/teatro – pela conexão inconsciente-máquina (BENEDETTI, 2007).

Portanto, Deleuze e Guattari e as correntes institucionalistas apoiadas em sua obra não acreditam que a essência do desejo seja conservadora e restitutiva, como justifica a psicanálise; e nem que sua produção seja restrita à geração de bens materiais ligadas à força de trabalho e à infraestrutura dos modos de produção, conforme defendida pelo materialismo histórico marxista. Ao contrário, eles defendem que o desejo é espontaneamente produtivo, revolucionário, inventivo, realiza-se sempre em todos os domínios da realidade.

Entretanto, para que o desejo possa realizar-se produtivamente em uma máquina social, o que inclui todas as instituições, “é preciso que determinadas condições históricas, socioculturais ou psicossociais engendrem modos de subjetivação que coprotagonizem tal processo produtivo do desejo” (BENEDETTI, 2007, p. 29).

Ao trabalhar os modos de subjetivação, a esquizoanálise concebe a subjetividade como um sistema aberto constituído de múltiplas e diferentes forças denominadas por Guattari (1993) como equipamentos coletivos de subjetivação ou componentes de subjetivação, o que pode ser entendido como um agregado de inúmeras máquinas que compõem a realidade. O cruzamento de múltiplos componentes de subjetivação, esse sistema de conexões diretas entre as grandes máquinas produtivas que se ligam e religam, acaba influenciando a constituição da subjetividade, uma ideia “de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 33).

A subjetividade, segundo Deleuze (2001), é prática, pois o sujeito não pode separar-se de um conteúdo singular que lhe é estritamente essencial. Essa é a concepção do empirismo, não há subjetividade teórica e, se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático, cuja unidade se revela nos vínculos do motivo e da ação, do meio e do fim, ou seja, a unidade das próprias relações e das circunstâncias. Assim, a subjetividade conforme usada nessa abordagem, não se refere a totalizações ou centralizações no indivíduo, mas aos modos de existência fabricados e modelados no registro social, não se agregando à ideia de indivíduo ou de sujeito.

A subjetividade, pois, é um agenciamento que depende da articulação de aspectos psíquicos com todas as forças dinâmicas que compõem a realidade, de maneira rizomática, definindo a maneira de perceber, de sentir e de ver o mundo.

A ideia de rizoma, tipo de raiz que se espalha para todos os lados, retirada da botânica por Deleuze e Guattari (1995a, 2001), compreende uma noção que entende a realidade e, dentro dela, a própria subjetividade, como uma rede constituída de inúmeras ramificações que se conectam e reconectam continuamente com outras ramificações. Rizoma e não árvore. Segundo Lins (2005), a árvore define o território, o crescimento vertical e a identidade do ser; e tem sempre um limite. O rizoma é horizontalidade que multiplica infinitamente as conexões que dele se originam.

Esses entendimentos são importantes porque na leitura que se vai fazer da instituição educação superior e do estabelecimento educacional pesquisado, vai-se privilegiar a inteligência de dispositivos que são capazes de produzir subjetivações, à maneira rizomática.

Ainda sobre o rizoma, Deleuze e Guattari (1995a, 2001) anunciam suas características ou princípios aproximativos: a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade, a ruptura a-significante, a cartografia e a decalcomania.

O princípio de conexão concebe que qualquer ponto de um rizoma pode ser ou estar conectado a qualquer outro e deve sê-lo, possibilitando contínua ligação e religação com outros elementos. O rizoma não é estático, é fluxo, está sempre em movimento.

Segundo o princípio da heterogeneidade, dado que qualquer conexão é possível, não existe a homogeneização das relações hierárquicas e das relações de horizontalidade, pois o rizoma rege-se pela heterogeneidade e, assim o fazendo, assume uma forma diferente de trânsito possível que pode ser encontrada na transversalidade.

A transversalidade, conceito usado por Guattari (1985, p. 96) ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional propondo que ela substituísse a noção de transferência, implica em uma dimensão que pretende superar dois impasses: “[...] o de uma verticalidade e

o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos”.

As conexões rizomáticas, que segundo Gallo (1995) têm na transversalidade uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros devires, abrem as portas para o princípio da multiplicidade, que derruba a noção de unidade como sujeito ou como objeto, ao conceber que o rizoma conecta-se a múltiplos elementos e se mantém em um fluxo constante. Pois, para Deleuze e Guattari (1995a, p.16; 2001, p.14) “uma multiplicidade não tem sujeito, nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mudem de natureza”.

Assim sendo, a multiplicidade conecta-se de maneira simbiótica pressupondo uma transformação quanto à natureza da mudança. Em outras palavras, quando dois ou mais elementos se conectam, eles não apenas se complementam como constituem um novo elemento, com novas forma e intensidade, prontos a se modificarem novamente.

É nesse aspecto que o conceito de multiplicidade entra em um fluxo constante e acaba convergindo com a ideia de devir, por meio do qual cada indivíduo pode assumir, ou melhor, devir diferentes formas. Pois sendo o devir um rizoma, ele não é uma árvore classificatória nem genealógica, tampouco uma semelhança, uma imitação ou identificação. Ele é da ordem da aliança, é involutivo, é criador e se faz por comunicações transversais entre populações heterogêneas. Então, como afirmam Deleuze e Guattari (1997a, p. 33), “[...] o devir e a multiplicidade são uma só e mesma coisa”.

Para garantir a mutabilidade das multiplicidades, os autores defendem a ideia de que estas residem em um plano de consistência, ou seja, a grade que as envolve e possibilita que elas continuem religando-se entre si através de linhas de fuga ou de desterritorializações, segundo as quais elas mudam de natureza ao se conectarem. O plano de consistência ou de imanência preserva a unidade da multiplicidade.

Para manter viva a conectividade desterritorializante da multiplicidade, já que possibilita a conexão com o novo, com o criativo e com o não-instituído, Deleuze e Guattari (1995a; 2001) reportam-se ao princípio de ruptura a-significante, a potência de ruptura com o instituído, com os cortes demasiadamente significantes que separam ou atravessam as estruturas, uma intensidade que suga para fora, aspira e transforma o velho valor, conceito, sentido, etc. Pois as linhas de fuga fazem parte do rizoma e não param de remeter umas às outras, apontando para novas e insuspeitas direções.

Deleuze e Guattari (1995a; 2001) complementam o enunciado das características rizomáticas ao sustentarem que a maneira mais apropriada de entender as conexões que

envolvem os fenômenos é por meio do uso de mapas, ou princípio de cartografia, pois os mapas são abertos, são sempre um rascunho, são devires, conectáveis em todas as suas dimensões, desmontáveis, suscetíveis de receber modificações constantemente e a cada instante, assim como o rizoma.

Acontece que os mapas podem ser copiados, reproduzidos, decalcados – princípio da decalcomania. Entretanto, colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante uma sobreposição perfeita. Por esse motivo, na esquizoanálise, o importante mesmo é fazer o mapa, cartografar, possibilitando o surgimento de novos territórios; não fazer o decalque, pois o mapa não reproduz, ao contrário do decalque, que é reprodutível ao infinito, uma reprodução de algo que se dá já feito.

De volta à questão da subjetividade, pois esta se apóia nos princípios aproximativos já enunciados do rizoma, a esquizoanálise admite que a subjetividade constitui-se e se autorreconstitui por fluxos de agenciamentos, interações com as quais ela está constantemente se conectando e reconectando.

A questão posta, então, é a seguinte: o que é um agenciamento? A resposta é colocada por Deleuze juntamente com Parnet (2004), em “Diálogos”, e juntamente com Guattari (2003), em “Kafka”. O agenciamento, pois,

[...] é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos, através de naturezas diferentes. A única unidade do agenciamento é de cofuncionamento: é uma simbiose, uma “simpatia” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.88).

Deleuze e Guattari (1995b, p.45) argumentam que um agenciamento é diagramado por uma máquina abstrata cujas regras são sempre facultativas, jamais regras obrigatórias. Além disso, “[...] a máquina abstrata não existe mais independentemente do agenciamento, assim como o agenciamento não funciona independentemente da máquina”.

Benedetti (2007), em leitura de Deleuze e Guattari, afirma que a máquina abstrata é sempre singular, recebendo um nome próprio de grupo ou de indivíduo sem lhe caber, contudo, uma identidade fixa. Além do que, ela responde e opera em função de um contexto. Sua emergência é sempre um acontecimento e, portanto, datável. E sendo uma variação contínua, ela produz codificações e decodificações de dois polos em pressuposição recíproca: o polo enunciativo e o polo maquínico.

O *polo enunciativo* é constituído por blocos de sentenças, sempre pautado em desejos, valores, concepções, idealizações. Uma linha-enunciado sentença, e ao sentenciar, intervém no outro pólo, no *polo maquínico*, no feixe de linhas que

concernem à mistura dos corpos, em atração e repulsão, corpos de pessoas, ideias (ideias são corpos), espaços físicos, materialidades, ferramentas, instrumentos, máquinas concretas, equipamentos (BENEDETTI, 2007, p. 84).

Assim sendo, de acordo com Deleuze e Parnet (2004) e Deleuze e Guattari (2003), um agenciamento tem como que duas faces, dois lados: estados de coisas, estados de corpos que se penetram, se misturam, transmitem afectos, agenciamento maquínico de desejo; mas também enunciados, regimes de enunciados nos quais os signos se organizam de uma nova forma, aparecendo novas formulações, um novo estilo para novos gestos, agenciamento coletivo de enunciação.

Mas os estados de corpos e os regimes de enunciado, essas duas faces do agenciamento, compõem apenas o seu primeiro eixo, o eixo horizontal. Mas há outro eixo, um eixo vertical orientado. Sintetizando, diz-se que um agenciamento comporta dois eixos:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. Por um lado ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, é *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arbatam (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.29).

Por ter o agenciamento um lado segmentário, estendendo-se sobre vários segmentos contíguos ou dividindo-se em outros segmentos, segmentaridade que pode ser mais ou menos dura ou flexível, é que Deleuze e Guattari (1995b, 2003) sustentam que o agenciamento possui, ainda, dois polos ou vetores.

Por um lado, um dos vetores é voltado para os estratos que são cobertos pelo plano de organização, de transcendência ou de desenvolvimento, onde o agenciamento distribui as territorialidades, as desterritorializações relativas e as reterritorializações. Note-se que um agenciamento não pode ser confundido com um estrato. Ele se faz em estrato, mas não se confunde com ele.

Por outro lado, um agenciamento comporta uma direção de devires; esse outro vetor é voltado para o plano de consistência, de desestratificação ou de composição, em que ele conjuga os processos de velocidade e lentidão entre partículas, tais como aparecem neste plano, implicando movimentos de desterritorialização que o desenvolvem, devires que o compõem, linhas de fuga que o traçam e o fazem subir à superfície, linhas de fuga que fazem fugir as suas enunciações ou as suas expressões que se desarticulam, assim como os seus conteúdos que se deformam e se metamorfoseiam.

Com a noção de território é possível entender a diferença entre agenciamento e estrato. Os estratos são associados aos agenciamentos de poder que lhes são anexos e primeiros. Os agenciamentos extraem territórios dos estratos e estes se constituem por formas e substâncias, códigos e meios. O território é que caracteriza o agenciamento, adquirindo um valor de “propriedade”.

Sintetizando, os agenciamentos são fluxos, grandes complexos de linhas conectáveis e reconectáveis. Relacionando o capitalismo aos modos de subjetivação, Deleuze e Guattari afirmam que, nesses fluxos de agenciamento,

[...] o capital age como ponto de subjetivação, constituindo todos os homens em sujeitos, mas uns, os "capitalistas", são como os sujeitos da enunciação que formam a subjetividade privada do capital, enquanto os outros, os "proletários", são os sujeitos do enunciado, sujeitados às máquinas técnicas onde se efetua o capital constante (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 156).

Em consequência, o capitalismo emerge como uma empresa mundial de subjetivação e, no quadro do estado-nação ou das subjetividades nacionais, manifestam-se os processos de subjetivação e as sujeições correspondentes. Os estados, como modelos de realização, produzem uma subjetividade que restaura ou reinventa, sob novas formas tornadas técnicas, todo um sistema de servidão maquínica da qual os homens são as partes constituintes, em vez de serem seus trabalhadores e usuários sujeitados. Naturalmente, ao lado do aparelho de estado existe outra forma de agenciamento que é a máquina de guerra – nomadismo – que não tem por si mesma a guerra por objeto, mas passa a tê-la quando se deixa apropriar pelo aparelho de estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A máquina de guerra é uma tecnologia, um artifício nômade, um dispositivo de desterritorialização exterior ao aparelho de estado. Este sempre tentará se apossar de sua tecnologia. Segundo Deleuze e Guattari (1995b, p. 15),

Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar. O que complica tudo é que essa potência extrínseca da máquina de guerra tende, em certas circunstâncias, a confundir-se com uma ou outra das cabeças do aparelho de estado. Ora se confunde com a violência mágica de estado, ora com a instituição militar de estado.

Entretanto, restituída a seu meio de exterioridade, a máquina de guerra revela-se de outra espécie, de outra natureza, de outra origem, responde a outras regras, das quais não se pode dizer que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro,

um questionamento da hierarquia, uma chantagem de abandono e traição, um sentido da honra muito suscetível que contraria a formação do estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

No “Tratado de nomadologia”, em “Mil platôs”, vol. 5, Deleuze e Guattari (1997, p. 50) explicam que “a máquina de guerra é a invenção dos nômades (por ser exterior ao aparelho de estado e distinta da instituição militar). [...] A existência nômade efetua necessariamente as condições de guerra no espaço”. E ao espaço se aplica uma geografia, uma localização topográfica, lugar onde coexistem o espaço liso (vetorial, projetivo ou topológico) e o espaço estriado (métrico).

O espaço liso é nômade e seria promovido pela máquina de guerra, razão pela qual ele constitui o “fora”, o que não foi capturado, sendo, portanto, exterior ao aparelho de estado; enquanto que o espaço estriado é sedentário e seria instituído pelo aparelho de estado, estado capitalista, regulador dos fluxos descodificados, enquanto apanhados pela axiômática do capital. Benedetti (2007, p. 91) situa bem a maneira de se ocupar o espaço liso e o estriado:

*O espaço liso é instaurado pelas velocidades e lentidões de uma linha nômade. O espaço sedentário ou estriado é traçado ao mesmo tempo em que sua linha de territorialização imperial ou estatal. Junto do conceito – espaço estriado – aglomera-se imediatamente uma série de outros conceitos: aparelho de estado, o tecido, o sedentário, transcendência. Associam-se ao conceito – espaço liso – a máquina de guerra, o feltro, os nômades, a imanência, a proliferação, dentre outros. O espaço liso é ocupado, riscado, habitado por máquinas de guerra. O espaço estriado se estabelece com um aparelho de estado que o funda, lhe fornece uma história de origem, mitos, ritos, ordenações verticais, linhagens hereditárias, segregações, dogmas, fundamentos. O espaço liso não para de ser traduzido no estriado e este é constantemente desenvolvido no espaço liso.*

A caracterização dos componentes do agenciamento de Deleuze e Guattari é relevante para a perspectiva desta pesquisa tendo em vista que seu processo e seus resultados decorrem de agenciamentos ocorridos entre este pesquisador e os participantes da pesquisa em tudo aquilo que foi vivido e experienciado no período da investigação. Com eles pôde-se problematizar e questionar a instituição educação superior, procurando desestratificar o seu mundo e formar outro, um mundo das singularidades.

Conforme constata Barros (2000), a educação tem sido entendida como mera mediadora do desenvolvimento do indivíduo, de sua felicidade e do bom desempenho do cidadão. Ou, no entender de Lins (2005), como formadora de uma ciência régia, destinada a tomar e consolidar o poder.

Em função até dessas colocações é que esta pesquisa tem também um caráter denunciativo, tendo em vista que considera a educação e suas práticas em seus efeitos de

produção de subjetividades, máquinas de fazer falar, pensar e sentir, enfim, como mecanismos de poder, dispositivos que produzem e disciplinam a ordem pedagógica.

### 2.3 A analítica do poder

Antes de iniciar a tarefa de explorar a abordagem foucaultiana do poder, convém apresentar um paralelo entre os pensamentos de Deleuze e Foucault, o que justificaria, inclusive, a adoção desses dois referenciais neste trabalho de investigação.

Há muitos pontos em comum no pensamento dos dois autores. Tudo começa, segundo Gallo (2003, p. 19), “[...] por uma afinidade filosófica: o interesse por Nietzsche; os dois seriam responsáveis pela edição crítica das obras completas do filósofo alemão em francês, entre 1966 e 1967”. O encontro entre os dois, o agenciamento produzido, estendeu-se pelas opções políticas de esquerda e pelo ativismo e, mais ainda, no plano conceitual. Cardoso Jr. (2005) afirma que historiar a coparticipação no plano conceitual dos dois pensadores daria um assunto quilométrico. Em síntese, relata que Deleuze revolve o plano conceitual de Foucault sem se sobrepor aos conceitos deste, mas trilhando certos percursos inovadores, a ponto de criar um cofuncionamento conceitual como na criação de modos de vida e ética da subjetivação e nos processos de subjetivação deslizantes e sedimentação histórica que se expandiram em vários outros temas tratados em comum pelos dois.

As diferenças entre os dois pensadores são poucas e o próprio Deleuze ocupou-se de declará-las. Em “Mil platôs”, vol. 2, ao tratar sobre alguns regimes de signos, Deleuze e Guattari (1995b, p. 98-99), em nota de rodapé, esclarecem sobre a diferença de entendimento em relação ao agenciamento, ao poder e ao desejo:

Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1<sup>o</sup>) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2<sup>o</sup>) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização.

Tempos mais tardes, em “Desejo e prazer”, Deleuze (1994) viria anunciar, talvez, a principal divergência que reside no plano conceitual entre ele e Foucault: mais uma vez a questão do desejo, que Deleuze entende como produção, não como falta.

Foucault mesmo lhe dizia que não conseguia impedir-se de pensar e viver que o desejo é igual à falta ou que o desejo se diz reprimido e, o que chama de prazer, talvez seja aquilo que Deleuze denomina desejo. Acontece que, para Deleuze, contrariamente, o desejo não comporta qualquer tipo de falta, pois está constantemente unido a um agenciamento que funciona, que opera como máquina, posto que o desejo não é um dado natural. Conforme o próprio Deleuze registra no artigo citado (1994, p. 5):

Não posso dar ao prazer qualquer valor positivo, porque o prazer parece-me interromper o processo imanente do desejo; o prazer parece-me estar do lado dos estratos e da organização; é no mesmo movimento que o desejo é apresentado como submetido de dentro à lei e escandido de fora pelos prazeres; nos dois casos, há negação de um campo de imanência próprio do desejo. [...] Parece-me que o prazer é o único meio para uma pessoa ou sujeito "reencontrar-se" num processo que o transborda. É uma reterritorialização. Do meu ponto de vista, é da mesma maneira que o desejo é relacionado à lei da falta e à norma do prazer.

Estabelecido o recorte que se considerou necessário para iniciar este tópico, pode-se agora fazer uma excursão através do território conceitual de Foucault.

Machado (2009) situa a Filosofia de Foucault na existência de três direções, dimensões, eixos, ou linhas que caracterizam sua problematização do pensamento: uma arqueologia do saber, uma estratégia do poder e uma genealogia do sujeito ou da subjetivação.

A abordagem foucaultiana sobre o poder encontra fortes raízes na genealogia de Nietzsche, pois este foi um filósofo que ofereceu como algo essencial “ao discurso filosófico, a relação de poder”, que chegou a pensar o poder “sem se fechar no interior de uma teoria política” (FOUCAULT, 1979, p. 143).

Segundo Souza et al (2006), a filosofia de Nietzsche serve de base para o método genealógico utilizado por Foucault e é nela que se encontra o instrumental necessário para se entender os seus fundamentos. Assim sendo, Foucault estabelece uma analítica de poder e não uma teoria sobre o poder, porque utiliza a genealogia nietzschiana que não vê a história como algo contínuo, fixo, linear, mas sim como algo em constante transformação.

A história é necessariamente descontínua, não linear, marcada por rupturas que refletem a luta entre forças que estão sempre se modificando em um determinado contexto histórico. E assim acontece com as relações de poder que estão sempre em transformação. Foucault, como Nietzsche, não vê a questão do poder em termos de fixar definições colocadas em uma busca da verdade, mas de verificar sua emergência e evidenciar o problema que está em jogo na luta dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e de saber (SOUZA et al, 2006).

Foucault, ao trabalhar o conceito de descontinuidade, articulou um discurso filosófico contrário à posição marxista cuja ideia de poder está ligada à tese de sua centralização nas

mãos da classe dominante. Em vez disso, o poder em Foucault é pensado, segundo Wellausen (2006, p. 2) como

[...] uma questão de aparelhos e instituições; é o encontro de “relações”, “saberes” e “subjetividades”. O poder é uma constelação que aparece em alguns lugares, apresentando caráter múltiplo e dispersivo. As funções estratégicas do poder, investindo nos corpos e vontades, fornecem elementos teóricos para uma análise do saber. É por isso que o nascimento das ciências humanas deve ser procurado nas relações de poder, que as tornaram possíveis. A economia do poder corresponde a uma economia da verdade e aos seus mecanismos de difusão e dominação.

Neste trabalho, a avaliação da instituição educação superior também é apoiada na analítica do poder ou microfísica do poder de Foucault (2005), perspectiva que vai além da visão jurídico-discursiva, essencialmente centrada na enunciação da lei, com as instituições do estado funcionando como instâncias de regulação, arbitragem e delimitação.

Para Foucault (2005), a concepção jurídico-discursiva não consegue dar conta da dinâmica do poder como ele se exerce de fato por apresentar-se como algo que é possuído por pessoas ou instituições. Nesse sentido, o poder possui duas características básicas, a saber: 1) o poder sempre exerceria uma relação negativa de rejeição, ocultamento, interdição, exclusão, etc.; e 2) o poder seria essencialmente o que prescreve a lei, funcionando como uma forma de inteligibilidade, em que tudo se decifraria em sua relação com a lei.

Mas Foucault (2005) não entende o poder como um sistema geral de dominação exercida por um indivíduo ou instituição sobre outro e cujos efeitos atravessem o corpo social inteiro. Em sua acepção, o poder compreende uma multiplicidade de correlações de forças que se autoconstituem, produzem e organizam os domínios em que estão inseridas; um jogo que, por meio de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça e inverte; as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização toma corpo no instituído.

Nessa abordagem, o autor destaca que o poder é exercido como uma ação de alguns sobre outros e vice-versa, ou seja, ele só existe em ato, em momentos específicos possibilitado pela correlação e pelo enfretamento das forças.

Em “Vigiar e punir”, Foucault (2007c) usa claramente a denominação microfísica do poder para enfatizar que este não deva ser concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia. Afirma o autor:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão

ou a conquista que se apodera de um domínio. [...] Analisar o investimento político e a microfísica do poder supõe então que se renuncie – no que se refere ao poder – à oposição violência-ideologia, à metáfora da propriedade, ao modelo do contrato ou ao da conquista; no que se refere ao saber, que se renuncie à oposição do que é “interessado” e do que é “desinteressado”, ao modelo do conhecimento e ao primado do sujeito (FOUCAULT, 2007c, p. 26-27).

Nessa linha de raciocínio, o pensamento de Foucault é apoiado por Deleuze (2006, p. 79) que o interpreta da seguinte maneira:

Um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças (com as quais ela está em relação) e de ser afetada por outras forças. Incitar, suscitar, produzir (ou todos os termos de listas análogas) constituem afetos ativos, e ser incitado, suscitado, determinado a produzir, ter um efeito “útil”, afetos reativos. Estes não são simplesmente a “repercussão” ou o “reverso passivo” daqueles, mas antes o “irredutível interlocutor”, sobretudo se considerarmos que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência.

Ainda nessa abordagem, Foucault (2005) destaca que onde há poder há resistência, e esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder, não podendo, portanto, ser encarada como algo oposto ao poder. Mas, embora os pontos de resistência estejam presentes em toda a rede de poder, eles não são um reverso passivo dessas relações de forças, fadado à derrota; e como os atos de resistência são atos de poder, os mesmos agentes podem estar envolvidos nos dois tipos de ação.

Silveira (2005) complementa a concepção de Foucault sobre a resistência associando a ela a noção de atitude crítica, o que permitiria, nos estudos em organizações e estabelecimentos, investigar os significados, as formas de atuação e as consequências das ações individuais e dos diversos grupos nos diferentes contextos institucionais.

A escolha intencional dos dirigentes e dos professores no processo desta pesquisa deve ser, mais uma vez, ressaltada, pois, diante das normas instituídas pelo aparelho de estado que os submetem e os tornam disciplinadores e seguidores de regras, ao mesmo tempo, faz com que se deixem atravessar por linhas de fuga, buscando saídas que possam, ao menos, subverter tal situação de docilidade e utilidade.

Além do mais, ainda que se reconheça a importância da atuação dos alunos nesse processo, há que se admitir que, durante a fundação de uma escola, só existem dirigentes e professores, mais os primeiros do que estes últimos. São eles, portanto, os principais responsáveis pela transferência de seus próprios valores para o âmbito da escola, criando novas fontes de poder e resistência. Assim, ora são levados a assumir o lado instituído do poder, âmbito do molar e do macropolítico, configurando-se como modo de dominação sobre

os alunos, técnicos, etc., ora são impelidos a tomar a forma de resistência, opondo-se contra a estrutura dominante exercida pelo estado com todo o seu aparato regulatório e normativo.

Ao estudar o poder nos séculos XVII e XVIII, Foucault (2007c) constatou que muitas transformações foram operadas. Uma delas é que o poder da soberania é gradativamente substituído pelo poder disciplinar, o que lhe permitiu marcar a sociedade moderna como sociedade disciplinar, onde se multiplicaram por todo o corpo social, verdadeiros lugares de disciplinas como as fábricas, os hospitais, as escolas, as prisões.

Para Deleuze (2006, p. 35), a disciplina, conforme referida por Foucault, não pode ser identificada nem com uma instituição, nem com um aparelho, “exatamente porque ela é um tipo de poder, uma tecnologia que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com se apliquem de um novo modo”.

Então, o que caracteriza o poder disciplinar, diferentemente do poder de soberania, vigente no estágio anterior de sociedade, é a sua não materialização na pessoa do rei, mas sim nos corpos dos sujeitos individualizados por suas técnicas disciplinares. Daí Foucault apontar, nessa modalidade de poder, para proliferação dos dispositivos disciplinares.

Um dispositivo, termo bastante utilizado na produção foucaultiana, tem o seu sentido e função metodológica explicados pelo autor em “Microfísica do poder” (1979, p. 138-139):

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco se tornou o dispositivo de controle – dominação da loucura, da doença mental, da neurose.

Na sociedade disciplinar, o exercício do poder pressupõe a utilização de três dispositivos disciplinares ou recursos do bom adestramento, a saber: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (FOUCAULT, 2007c).

O primeiro dispositivo disciplinar, a vigilância hierárquica, segundo Foucault (2007c, p. 143), leva a crer que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. Nesse sentido, toma forma como dispositivo disciplinar, a arquitetura, chamada pelo autor de “observatório”, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. Para Foucault (1979, 2007c), o panóptico idealizado pelo jurista inglês Jeremy Bentham é a figura arquitetural dessa composição.

O panóptico, termo originado de *panopticon* (*pan*, que significa todo; *opticon* que significa olho), era uma prisão desenvolvida de forma que o carcereiro pudesse vigiar todas as celas do prisioneiro a partir do centro. Seu plano arquitetônico consistia, segundo Bentham (2008, p. 28), “na *centralidade* da situação do inspetor, combinada com os dispositivos mais bem conhecidos e eficazes para *ver sem ser visto*”. E a forma mais apropriada do edifício, para a maioria dos propósitos, parece ser a circular, embora essa não seja uma circunstância essencial, pois de todas as figuras geométricas, ela é aquela que permite uma visão perfeita e a mesma visão de um número indefinido de apartamentos com as mesmas dimensões.

Sobressaem-se desse esquema dois princípios: o da verticalidade, pois as instâncias do poder são divididas e organizadas em camadas que formam uma hierarquia; e o da horizontalidade, pois todos se tornam vigilantes uns dos outros. E é exatamente isso que Bentham (2008) coloca como princípio da inspeção no panóptico: seu objetivo consiste em fazer não que os confinados suspeitem, mas que eles estejam certos de que seja lá o que fizerem, será sabido mesmo que esse não seja o caso.

Nessa forma de arquitetura, portanto, usa-se o olhar do outro como objeto de disciplinamento, como dispositivo de vigilância. Foucault (1979, p. 210) assim se reporta quanto à sua forma construtiva e sua finalidade de operar como dispositivo de vigilância:

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado ao outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante.

Dessa forma, o panóptico permite ver sem ser visto, pois os ocupantes das células são assim controlados, isolados um dos outros por paredes e expostos para serem examinados, coletiva e individualmente, por um observador na torre que não pode ser visto. Seu efeito

mais importante é induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder.

Deleuze, em leitura de Foucault, afirma que as arquiteturas são locais de visibilidades que não são imediatamente vistas nem visíveis. Em suas palavras,

[...] as visibilidades, por mais que se esforcem para não se ocultarem, não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas são até mesmo invisíveis enquanto permanecermos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que as abre. [...] E se as arquiteturas são locais de visibilidade é porque não são meras figuras de pedra, isto é, agenciamentos de coisas e combinações de qualidades, mas, antes de tudo, formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto, etc. (DELEUZE, 2006, p. 66).

O segundo dispositivo disciplinar, a sanção normalizadora, segundo Foucault (2007c), visa a qualificar e a reprimir todas as micropenalidades como atrasos, faltas, desatenção, negligência, desobediência, insolência, atitudes incorretas, gestos não conformes e as decorrentes da sexualidade. Como o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, ele é corretivo e, com a sanção, os indivíduos são diferenciados em função de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor, sendo, portanto, individualizados. Desse modo, a força da norma, da regulamentação, obriga à homogeneidade, normalizando condutas; mas individualiza, pois ela introduz, por meio dos resultados de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

Afirma ainda o autor que a punição, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem à repressão. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2007c, p. 153). Com a disciplina, aparece o poder da norma que se estabelece, no ensino, como princípio de coerção, com a instauração de uma educação normalizada.

O terceiro e último dos dispositivos disciplinares é o exame, algo como uma articulação entre a vigilância e a sanção normalizadora que permite qualificar, classificar e punir os indivíduos, diferenciando-os entre si. Como a disciplina implica em um registro contínuo, a anotação do indivíduo e a transferência da informação de baixo para cima, constituindo-se em um conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade, o poder sobre a individualização tem no exame seu instrumento fundamental.

O exame, portanto, é a vigilância permanente e classificatória que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por consequência, utilizá-los ao máximo. Com

o exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder disciplinar. Para Foucault (2007c, p. 154),

[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

De acordo com Passos (2008), Foucault, ao longo de sua rica trajetória de produção literária, amplia a descrição do poder disciplinar, que atua sobre o indivíduo, para um tipo de exercício de poder mais amplo ao qual denominou de biopoder, este, inclusive, englobando o poder disciplinar. Nascia, assim, a biopolítica, entendida por Foucault (1997, p. 89) como

[...] a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças ... Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam, desde o século XIX, e as questões políticas e econômicas em que eles se constituíram até os dias de hoje.

Para Foucault (1997, p. 96), o que deveria ser estudado, a partir de então, era

[...] a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram colocados no interior de uma tecnologia de governo que, sem nunca ter sido liberal, não cessou de estar obcecada, desde o final do século XVIII, pela questão do liberalismo.

O poder disciplinar, por conseguinte, atua diretamente sobre os microcorpos dos indivíduos, enquanto o biopoder, ampliando a dimensão do primeiro via expansão de novas tecnologias, atua sobre o conjunto da sociedade, direcionando-se à vida dos homens para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações.

Passos (2008), ao elaborar uma leitura da obra foucaultiana sobre o biopoder, estabelece um paralelo entre os exercícios do poder disciplinar e do biopoder, abordando as instituições sociais e as tecnologias utilizadas para agir sobre o indivíduo e o corpo social.

As instituições sociais escolares, produtivas, médicas, corretivas, etc., tendo como primeiro modelo a disciplina religiosa dos conventos, expandem-se pela sociedade, operando uma individualização, classificação e avaliação constantes dos indivíduos, segundo programas cada vez mais minuciosos de acompanhamento, adestramento e controle do tempo e dos atos. A finalidade de tal proliferação de disciplinas é extrair dos corpos a maior utilidade (produtividade, em sentidos mercantil e político) e docilidade possíveis. Já sobre o corpo social, ou sobre a sociedade entendida como “população”, novo objeto do biopoder, serão produzidos mecanismos e dispositivos para a regulação, observação, análise, intervenção e modificação da vida, de que são exemplos as estratégias higiênicas, sanitárias, urbanísticas, de controle demográfico e de saúde que proliferam a partir de fins do século XIX (PASSOS, 2008, p. 13).

E assim Foucault entendeu que o biopoder constituiu-se no elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, “que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (2005, p. 132).

Decorre ainda desse quadro, o fato de que os problemas específicos da população, do biopoder/biopolítica e da segurança conduziram Foucault à questão do governo. Esses temas ocuparam as últimas pesquisas desse autor no *Collège de France*, na década de 1970.

A concepção de governo em Foucault, diferentemente daquela que é cultuada na Ciência Política, não é exclusivamente a de governo de estado, mas corresponde a uma perspectiva de práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai em relação à família, o professor em relação aos alunos, o gerente de uma empresa em relação aos empregados, o superior de um convento, o chefe de estado, etc.

Existe, portanto, para Foucault (1979, p. 280), uma pluralidade de modos de governo, “em relação aos quais, o do príncipe governando seu estado é apenas uma modalidade”. E todos esses governos estão dentro do estado ou da sociedade. Governo, então, na perspectiva foucaultiana, refere-se à instituição e aos dispositivos que ela dispõe para governar.

Em função da diversidade de interpretações e das controvérsias decorrentes das traduções para a língua portuguesa dos termos que Foucault utilizou para referir-se ao governo e à arte de governar assume-se, nesta tese, o resultado das pesquisas realizadas por Veiga-Neto (2005)<sup>3</sup> que culminaram na adoção de dois vocábulos derivados do termo governo (*gouverne*, conforme usado originalmente por Foucault), a saber: governamento e governamentalidade (*gouvernement* e *gouvernementalité*, conforme termos originais de Foucault, respectivamente).

Governamento corresponde às ações ou atos de governar não exclusivos do estado, mas extensivos a todas as práticas distribuídas microscopicamente pelo tecido social. É um termo de significado amplo que designa, também, a maneira de dirigir e comandar indivíduos e grupos em suas relações com a riqueza, os recursos, os meios de subsistência, os territórios, os costumes, as formas de agir ou pensar; enfim, à arte de governar a economia. O termo

---

<sup>3</sup> Veiga-Neto, em sua pesquisa sobre os conceitos de governo na língua portuguesa, procurou palavras capazes de melhor expressar o campo semântico relacionado aos estudos de Foucault e Deleuze, o que lhe permitiu assumir a seguinte tradução: *gouverner* como governo; *gouvernement* como governamento e *gouvernementalité* como governamentalidade. O autor justifica que seu objetivo não foi complicar ainda mais a terminologia foucaultiana, “mas tão somente argumentar a favor de vocábulos ou expressões capazes de dar conta de modo mais rigoroso, agudo e matizado de noções, conceitos e teorizações nesse campo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 15).

governo equivale ao que vem sendo chamado até o presente momento, nesta tese, indiferentemente, de gestão ou administração<sup>4</sup>.

Já a governamentalidade refere-se às relações de poder elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do estado. Ou, ainda, de acordo com palavras do próprio Foucault (1979, p. 292), diz respeito “às táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal”. Machado (1979, p. XXIII) complementa tais argumentos afirmando que a governamentalidade, para Foucault, designa as práticas de governo “que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”.

O termo foucaultiano governamentalidade parece movimentar-se na direção dos conceitos de governança, governabilidade e capacidade governativa introduzidos recentemente na literatura da administração pública feitos, é evidente, os devidos reparos quanto às diferenças de abordagens. Alheio às querelas provocadas pelas tentativas de diferenciar os três vocábulos, parece conveniente adotar o entendimento de Santos (1996) para quem governabilidade ou capacidade governativa engloba tanto os aspectos operacionais do aparelho do estado, aí incluídos os requisitos organizacionais e gerenciais, como suas dimensões econômica e política, consistindo na capacidade de um sistema político ou de um governo de estado em produzir políticas públicas que resolvam os problemas da sociedade, bem como implementá-las eficientemente, mobilizando para tanto meios e recursos políticos e financeiros necessários.

#### A transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

Foucault, em etapa derradeira de sua trajetória filosófica, coincidente com o nascimento da ideia de biopoder, já visualizava a crise dos dispositivos disciplinares na sua tarefa de manter o poder nos países industrializados e percebia o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina com uma nova forma de governo, talvez anunciando aquilo que, para Deleuze, seria denominado como sociedade de controle. Conforme as palavras de Foucault (2003, p. 268),

[...] nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina.

---

<sup>4</sup>A partir desta etapa da tese será usado exclusivamente o termo governo sempre que houver referências às práticas de gestão ou administração, exceção aos casos de citação, para manter a fidelidade aos termos originais dos autores, ou em situações nas quais a substituição do termo prejudicaria o sentido da frase.

Deleuze (1992), outra vez analisando o plano conceitual de Foucault, ilustra a transição progressiva das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, um tipo de sociedade onde o controle desenvolveria estratégias cada vez menos visíveis e materiais e cada vez mais sutis e imateriais, passando de um regime de moldagem, que prevalece nos internatos ou confinamentos, para um regime de modulação.

Os internatos ou meios de confinamento são variáveis independentes: supõe-se que a cada vez ele recomeça do zero e a linguagem comum a todos esses meios existe, mas é *analógica*. Ao passo que os diferentes modos de controle, os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é *numérica* (o que não quer dizer necessariamente binária). Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro (DELEUZE, 1992, p. 220-221).

A propósito, segundo Deleuze (1992), Foucault situou as sociedades disciplinares no seu apogeu, no início do século XX, procedendo à organização dos grandes meios de confinamento onde o poder age sobre os indivíduos, em especial sobre seus corpos, onde o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital e a prisão, que é o meio de confinamento por excelência.

Mas Deleuze (1992) argumenta que a sociedade disciplinar, com seus dispositivos peculiares, vem sendo substituída pela sociedade de controle onde o poder age não mais sobre os corpos dos indivíduos, mas sobre as populações, os grandes grupos sociais.

Nesse sentido, o marketing torna-se o grande instrumento de controle social para regular os fluxos do desejo, controle este de curto prazo e de rotação rápida, contínuo e ilimitado. Tal ideia combina com o biopoder ou a noção de biopolítica, conforme preconizado por Foucault (1997, p. 86), um poder que “tende a tratar a ‘população’ como um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos”.

A sociedade de controle, então, é marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos, a rede, e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados em uma espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. Enquanto os confinamentos são moldes, distintas moldagens, os controles são uma modulação, algo como um deformador universal, moldagem autodeformante que muda continuamente de um ponto a outro do tecido social (DELEUZE, 1992).

Deleuze sustenta ainda que as sociedades disciplinares têm dois polos: a assinatura que indica o indivíduo e o número de matrícula que indica sua posição em uma massa ou população. Já o que caracteriza as sociedades de controle é a existência de uma cifra ou senha que viria a substituir a assinatura e o número. Deleuze (1992, p. 220), situa da seguinte maneira essa transição de uma sociedade para a outra:

As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica sua posição numa massa. É que as disciplinas nunca viram incompatibilidade entre os dois, e é ao mesmo tempo em que o poder é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo (Foucault via a origem desse duplo cuidado no poder pastoral do sacerdote - o rebanho e cada um dos animais - mas o poder civil, por sua vez, iria converter-se em "pastor" laico por outros meios). Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se "dividuais", divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou "bancos".

Deleuze (1992, p. 220) faz menção especial ao caso da educação afirmando que o princípio modulador do salário por mérito tenta contra a própria educação nacional, pois da mesma maneira como a empresa substitui a fábrica, “a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa”. Ao viver essa crise institucional, a escola passa a experimentar a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação, cujos traços são:

[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade (DELEUZE, 1992, p. 225).

Costa (2007) refere-se à crise da instituição educacional argumentando que talvez já não se possa mais falar da educação de forma homogênea e universal como a modernidade o fazia, pois parece desenhar-se uma tendência na qual a educação pública deixará de ser progressivamente prioridade do estado, tendo em vista que ela está cada vez mais associada a grandes contingentes de indivíduos e coletividades tornados indiferentes ao sistema, por ação deste próprio. Segundo o autor,

[...] por mais que se fale na posição estratégica que a educação deve ocupar nas novas sociedades de conhecimento, por mais que se fale que ela constitui um direito básico e universal dos cidadãos, temos, na realidade, assistido ao seu desmantelamento, à diminuição dos seus recursos, à submissão dos seus valores àqueles das grandes empresas, a proletarização e a culpabilização da atividade

docente, ao empobrecimento de sua qualidade, e a processos de exclusão, marginalização e segregação perpetrados pela escola (COSTA, 2007, p. 30).

Além do exposto, Costa (2007, p. 30) contextualiza a crise institucional da educação em direção às nuances que marcam a sociedade de controle. Para ele, aos que bem ou mal estão em condições de acessar o sistema digital, “a educação assume cada vez mais a forma de uma prestação de serviços, de uma mercadoria, comercializada como outra qualquer, inclusive sob a forma de franquias”. Acontece que agora a educação estende-se por toda a vida do indivíduo – a chamada educação permanente – com ofertas de serviços contínuas que busca uma relação duradoura com o consumidor/aluno e que não se restringe aos limites tradicionais da escola, colocando a questão para os estabelecimentos educacionais de como trabalhar a quantidade de informações circulantes em tão pouco tempo.

Esse “novo” contexto demanda, da parte das instituições educacionais, um aprendizado que, ao que parece, ainda não foi assimilado com a devida precisão. Ao mesmo tempo, sinaliza a liberação de novas forças, fluxos, modos e potências de conexões a serem agenciados por professores, educadores e alunos que, mesmo fora do espaço físico escolar, constituir-se-iam como pontos de resistência.

Finalmente, cabe tratar aqui a temática do saber-poder<sup>5</sup>, também presente na obra de Foucault. Alguns autores denominam de período arqueológico o espaço de tempo em que Foucault iniciou o debate sobre a questão do saber, em 1961, com a publicação da “História da loucura” na qual utiliza pela primeira vez o termo arqueologia, até o livro “A arqueologia do saber”, editado em 1969. Nesse período, há ainda a publicação, em 1966, de uma de suas obras mais conhecidas, “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”.

Para Foucault (2007b), a análise estrutural das camadas de saberes acumuladas em três épocas distintas da história da humanidade, a Renascença – século XVI, a Idade Clássica – séculos XVII e XVIII e a Modernidade – séculos XIX e XX, indica não uma continuidade linear nas descobertas e avanços, mas antes, uma descontinuidade e uma ruptura, corte epistemológico de uma época para outra. E em cada época há um espaço de ordem que constitui os saberes, espaço que é condição de possibilidade do seu aparecimento, que determina o que pode ser pensado e como ser pensado, o que pode ser dito e como ser dito,

---

<sup>5</sup> Com relação ao tema saber, convém o registro de que, nesta tese, não se teve a intenção de observar a divisão meramente cronológica da obra de Foucault. Se assim o fosse, é possível que o tema sobre o saber ocupasse as páginas iniciais desta seção. Ao contrário, o que se procurou foi estudar o pensamento foucaultiano como uma obra fragmentária, aberta, em constante deslocamento teórico, dando especial atenção à questão do poder, como requerem os objetivos de pesquisa.

marcando a constituição de novas ciências, com novos objetos e novos métodos de investigação, distintos dos saberes das épocas anteriores.

Para o autor, os saberes são independentes das ciências, mas cada uma destas se localiza no campo do saber. E os saberes, ao serem constituídos pela *epistémê*, que é o aparecimento de uma ordem em determinado momento histórico, surgem manifestos nos discursos desse momento histórico e são tomados como verdadeiros devido a sua influência. Portanto, *epistémê* não tem o mesmo significado que saber, mas é a existência de uma ordem anterior ao mesmo e que é condição de possibilidade de sua existência (FOUCAULT, 2007b).

Enfim, todo saber, seja ele um discurso científico ou não, só é possível em determinado momento histórico, porque há um espaço de ordem que o possibilita. Sendo assim, não existe saber neutro, isso porque todo conhecimento é fruto de relações e de condições políticas de certo momento histórico que formam tanto o sujeito, quanto as positivities, logo, os domínios do saber. Essa constatação conduz Foucault (1979, p. 172) a propor, em oposição ao discurso formal e científico, a genealogia, que almeja

[...] com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição, os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico.

A questão saber-poder em Foucault é interpretada por Deleuze segundo dois tipos de relações que indicam diferenças de natureza: como relação de forças, as quais constituem o poder e definem um meio estratégico, micropolítico ou não-estratificado; e como relações de formas, as quais constituem o saber, classificação, hierarquização e estratificação pura.

[...] entre o poder e o saber, há diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas mútuas e há enfim, primado de um sobre o outro. Primeiramente diferença de natureza, já que o poder não passa por formas, apenas por forças. O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e as funções formalizadas, repartidas segmento a segmento sob as duas grandes condições formais, ver e falar, luz e linguagem: ele é, pois, estratificado, arquivado, dotado de uma segmentaridade relativamente rígida. O poder, ao contrário, é diagramático: mobiliza matérias e funções não estratificadas, e procede através de uma segmentaridade bastante flexível (DELEUZE, 2006, p. 81).

O projeto geral de Foucault (1979, p.172), segundo ele próprio, é situado em termos da arqueologia e da genealogia: “enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é tática, que a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade”.

Posto está que, para Foucault, há uma relação permanente entre poder, saber e discurso, sendo que este último constitui certo saber, podendo ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder. A relação entre discurso e poder é acima de tudo uma relação produtiva, pois à medida que o poder se manifesta por meio de uma prática discursiva, esta, por sua vez, produz mais e mais poder.

Para Foucault, os discursos, ou melhor, as formações discursivas, são tomadas como campo de relação entre enunciados que são as unidades elementares do discurso. Nas palavras desse pensador, um discurso refere-se a

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2007a, p. 132-133).

Segundo Fischer (2001), o enunciado, presente em quase todas as formulações foucaultianas sobre o discurso, em si mesmo não constituiria uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem, sendo sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. E também, conforme Deleuze (2006), eles nunca estão ocultos e, no entanto, não são diretamente legíveis, sequer dizíveis; e não têm um sujeito de enunciação, mas um lugar-sujeito, posição que varia segundo o tipo, segundo o limiar do enunciado. Trata-se de uma “função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2007a, p. 98).

O enunciado, função enunciativa, de acordo com Foucault (2007a), apoia-se em um conjunto de signos que requer, para se realizar, quatro elementos básicos, a saber:

a) Um referencial, ou seja, um princípio de diferenciação, leis de possibilidades, regras de existência para os objetos e as relações que nele se dão;

b) Um sujeito, não o autor da formulação, mas uma posição a ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes;

c) Um campo associado e correlato, que não é o contexto real da formulação, mas um domínio de coexistência para outros enunciados;

d) Uma materialidade que não é apenas o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transição, possibilidades de uso ou reutilização, como nos manuscritos, cartazes, impressos, livros, gravadores, etc.

Para Deleuze (2006b, p. 69), Foucault sempre situou a relação existente entre os enunciados e as visibilidades, entre linguagem e luz, entre falar e ver, forma de expressão e forma de conteúdo, pois “são elementos puros, condições *a priori* sob as quais todas as ideias se formulam num momento e os comportamentos se manifestam”. Em suma, o saber é composto destes dois elementos: o enunciável e o visível. Entre eles não há isomorfismo, homologia, forma comum às duas formas. O que há é heterogeneidade, diferença de natureza entre o enunciável e o visível, o que não significa dizer que não há relação entre eles, visto que se inserem um no outro e não param de se interpenetrar, compondo cada estrato, cada estratificação ou cada saber. E, como o enunciado forma com suas condições uma espontaneidade, e a visibilidade, com as suas, uma receptividade, Deleuze afirma haver uma primazia do primeiro sobre o segundo

[...] graças à espontaneidade de sua condição (linguagem), que lhe dá uma forma determinante. O visível, por sua vez, graças à receptividade da sua (luz), tem apenas a forma do determinável. Pode-se considerar, então, que a determinação vem sempre do enunciado [...] (DELEUZE, 2006, p. 76).

Apresentadas as abordagens de Deleuze e Foucault que dão apoio teórico a esta tese, parte-se agora para a crítica de Nietzsche sobre os valores, em sua concepção convencional, e sobre a forma costumeira de se construir um projeto pedagógico.

## **2.4 Crítica à concepção convencional de valores e de PPI**

Resweber (2002) situa o nascimento efetivo da filosofia dos valores na primeira metade do século XX com o confronto dos filósofos da desconstrução com os filósofos da renovação. O primeiro grupo denuncia a mascarada ideologia da ideia de valor que remete para o modelo dos ideais platônicos, enquanto o segundo propõe-se a reinterpretar o discurso tradicional, a partir de uma reflexão sobre as exigências das relações humanas, da práxis e do compromisso. Esse debate permitiu, segundo o autor, duas abordagens principais:

Uma, epistemológica, refere-se à nova significação com o que o termo valor se “creditou”. Este último encontra-se, efetivamente, reinterpretado, quer à luz de uma problemática lingüística, que opõe os juízos de fato aos juízos de valor, quer à luz duma problemática econômica, onde se confrontam as teorias marxistas e maximalistas da produção e da troca. Deste modo, os ideais platônicos foram destronados, para se situarem no tecido da linguagem, da história e da comunicação. A segunda abordagem é de ordem ética. Porque, se o céu das ideias inspirou durante séculos a elaboração duma moral universal, é impossível, doravante, que continue a oferecer as referências necessárias à constituição duma ética da vida (RESWEBER, 2002, p. 9).

Em confronto com a concepção convencional de valores, Nietzsche, um dos filósofos da desconstrução como se referira Resweber, trouxe uma abordagem que revira a compreensão filosófica tradicional, ao escrever que o homem é o criador dos valores e vê neles algo de transcendente, de eterno e verdadeiro, quando estes não são mais do que algo "humano, demasiadamente humano". Para esse pensador, a filosofia, aqui denominada de convencional ou tradicional, ter-se-ia proposto como tarefa julgar a vida, opondo a ela valores pretensamente superiores como o verdadeiro, o bem, o divino – o conhecimento, a moral e a religião, respectivamente – mediando-a por eles, impondo-lhe limites, condenando-a. Tal postura filosófica teria criado o tipo de filósofo voluntário e sutilmente submisso, inaugurando a época da razão e do homem teórico. Ao contrário, Nietzsche (2002) não acredita em valores eternos, nos postulados que atribuem a certo valor um valor superior ao demais; rejeita seu pretensado caráter em si e a dicotomia entre valor e realidade, pois entende que os valores são históricos, sociais e produzidos pelo homem, de forma que um valor se constitui em verdade quando é estabelecido pelo homem em determinado momento histórico.

A esse respeito, Marton (2006, p. 46) afirma que a noção nietzschiana de valor opera uma subversão crítica, pois

[...] põe de imediato a questão do valor dos valores e esta, ao ser colocada, levanta a pergunta pela criação dos valores. Se até agora não se pôs em causa o valor dos valores “bem” e “mal”, é porque se supôs que existiram desde sempre; instituídos num além, encontravam legitimidade num mundo suprassensível. No entanto, uma vez questionados, revelam-se apenas “humanos, demasiado humanos”; em algum momento e em algum lugar, simplesmente foram criados. Assim, o valor dos valores está em relação com a perspectiva a partir da qual ganharam existência.

As reflexões de Nietzsche sobre a investigação minuciosa da constituição dos valores levaram-no à criação da genealogia que, segundo Naffah Neto (1996, p. 53), pode ser descrita como uma “investigação das condições de nascimento, desenvolvimento e transformação dos valores morais”. Fala-se de valores morais porque estes impregnam, em maior ou menor grau, as práticas e produções humanas; assim, a genealogia estende sua investigação crítica a tudo que de humano já foi criado ou que ainda venha a sê-lo.

Nessa perspectiva, a tarefa de nietzschiana consiste em uma crítica dos valores, em colocar, antes de tudo, a questão da discussão do valor mesmo desses valores o que exige

[...] a necessidade de conhecer as condições e os meios ambientes em que nasceram, em que se desenvolveram e deformaram (a moral como consequência, máscara, hipocrisia, enfermidade ou equívoco, e também a moral como causa, remédio, estimulante, freio ou veneno) conhecimento tal que nunca teve outro semelhante nem é possível que o tenha (NIETZSCHE, 2002, prefácio, p. XIV).

A genealogia de Nietzsche prega a descontinuidade da história, pois esta não é formada por cadeias de signos que se sucedem e se substituem ininterruptamente de uma maneira meramente casual. Ainda mais,

[...] não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista: ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem” (FOUCAULT, 1979, p. 15-16).

Assim entendida, a genealogia nietzschiana não vê a história como um acúmulo evolutivo e ordenado de fatos e, ao não vê-la dessa forma, não busca a origem histórica, pois buscá-la pressupõe a existência de um transcendente no conhecimento, uma essência ou verdade, que está esperando para ser encontrada. Ao contrário, a genealogia busca a proveniência, um conjunto de acidentes, de acontecimentos, um acaso.

É assim que Nietzsche (2002) sustenta que não existem valores para serem seguidos ou verdade a ser buscada por meio do conhecimento. E a verdade não pode ser conquistada, pois não existe. E supondo que exista, não foi conquistada. Para ele não se trata de por em dúvida a vontade de verdade, mas de se perguntar o que significa a verdade como conceito, que forças qualificadas pressupõem esse conceito. Por isso Deleuze (1976, p. 45) afirma que “Nietzsche não critica as falsas pretensões à verdade, mas a própria verdade e a verdade como ideal. [...] É preciso dramatizar o conceito de verdade”.

Então, para Nietzsche não interessa o caráter de veracidade dos valores, mas o seu potencial de aumento de vida, de proporcionar vida. E o caráter de veracidade não está atrelado necessariamente à vida. A verdade é sempre produto de uma relação de forças que se dá em uma construção histórica, algo que está sempre em transformação. E assim Nietzsche propõe, em substituição à descoberta do verdadeiro, a interpretação e a avaliação. Nas palavras de Deleuze (2007, p. 17),

[...] ao ideal do conhecimento, à descoberta do verdadeiro, Nietzsche substitui a interpretação e a avaliação. Uma fixa o “sentido”, sempre parcial e fragmentário, de um fenômeno; a outra determina o “valor” hierárquico dos sentidos e totaliza os fragmentos, sem atenuar nem suprimir a sua pluralidade.

Assim sendo, o projeto genealógico de Nietzsche consiste em propor a criação de novos valores, que sejam os valores da vida, ou melhor, propor a criação de novas possibilidades de vida. Aí se dá inversão dos valores, ou melhor, a transvaloração ou transmutação de todos os valores, com o aniquilamento do pensamento binário e dicotômico e a enunciação da relação de imanência e do pensamento múltiplo.

Para Deleuze (2007, p. 30), “a transmutação de todos os valores é definida como um devir ativo das forças, *um triunfo da afirmação na vontade de poder*”. Segundo Naffah Neto (1996), na expressão “vontade de poder ou de potência”, vontade é a relação da força com a força, conjunto de forças impessoais, anônimas, sempre em luta, forças envolvidas em movimentos de expansão, exaltação e transmutação, operando contínua destruição e criação de formas; poder ou potência significa aquilo que constitui a vontade e que, do seu âmago, pulsa, luta e desdobra, em busca de expansão e exaltação.

Assim sendo, vontade de poder ou de potência, para Nietzsche e segundo Deleuze (2007), não significa, pelo menos em primeiro lugar, que a vontade queira o poder ou deseje dominar. Se assim ela for interpretada, como desejo de dominar, necessidade de dominar, levamo-la forçosamente a depender de valores estabelecidos, valores superiores que determinam quem deve ser reconhecido como o mais poderoso. Ao contrário, conforme entende o próprio Nietzsche, a vontade de poder não consiste em cobiçar nem em tomar, mas em criar e em dar, criar mundo, criar vida, criar subjetividades, enfim, criar valores.

Estabelecido esse exercício inicial de reflexão sobre a questão dos valores que levou ao entendimento de que eles são tipicamente humanos, cabe indagar se existem valores organizacionais, ou no caso desta pesquisa, se existem valores do estabelecimento educacional. Se os valores são humanos, atributos humanos, como eles se manifestam nas instituições, nas organizações concretas e nos estabelecimentos de trabalho?

Parece que o melhor caminho para esclarecer tal questão seja o de entender as organizações e os estabelecimentos como entidades deliberadamente construídas e, como construção humana, carregam para seu âmbito interno todo o conjunto de valores criados e levados pelas pessoas que os fundaram e por aquelas que ajudaram a construir a sua história.

Nesse sentido, cabe bem a perspectiva nietzschiana: ao se constituir um estabelecimento educacional, ou qualquer outro tipo de estabelecimento, os valores a eles associados são, no fundo, os valores produzidos no seu contexto histórico, social e temporal. Os valores institucionais, organizacionais ou do estabelecimento, como queiram, correspondem, portanto, aos valores das pessoas que dirigem essas entidades, circunscritos, sempre, à teia molar de poder que os originaram.

Até este tópico tem-se discorrido sobre os valores de modo geral, segundo a maneira como acontecem nos locais de trabalho. Interessa, a partir deste momento, um olhar específico no âmbito da escola, objeto desta pesquisa, a fim de possibilitar uma análise da instituição educação superior no Brasil na perspectiva dos agentes que atuam em um estabelecimento educacional privado.

Diante da perspectiva do modelo capitalista de produção vigente no Brasil, pode-se dizer que não há grande distância entre os propósitos últimos de uma empresa e de uma escola privada, já que este estabelecimento também visa ao lucro como forma de sobrevivência e crescimento. Assim, há de se esperar que a concepção de governo dominante no campo das empresas, tenha território fértil também no setor educacional.

Cruz et al (2005, p. 65) assinalam que “a ligação da educação com os setores produtivos e administrativos não é coisa nova, pois desde a segunda guerra mundial, a educação começa a ser percebida como fator de produção, como móvel de desenvolvimento”. A partir desse evento, difundiu-se a ideia de que o investimento em capital humano é rentável para as empresas, para o indivíduo e para o próprio estado. A educação assume todas as nuances da sociedade centrada no mercado e passa, então, a ser concebida como um meio para alcançar a pós-modernidade, como uma mercadoria capaz de produzir rentabilidade em um mercado cada vez mais competitivo, como uma produtora de subjetividades.

Dessa forma, a escola passa a assumir toda a terminologia e as nuances que abarcam o governo das empresas. Termos como estratégia, missão, valores, objetivos, metas, desempenho e resultados passam a fazer parte do cotidiano do estabelecimento educacional da mesma maneira como são tão cultuados nos setores produtivos.

Fazendo um deslocamento dos escritos de CORAZZA (2002) da educação infantil para a educação superior, argumenta-se que o bem e o mal da Pedagogia nascem pela inversão de forças infantis/ativas e adultas/reativas em que o adulto, reagindo sempre à infantilidade, impõe-se como triunfante, superior e bom: é o ser humano educado, racional, consciente, sujeito, moralizado.

Tais valores morais na educação não existiriam caso fossem afastados das premissas negativas do adulto, nas quais se apóiam para extrair todas as consequências disciplinares praticadas em uma escola. Portanto, a positividade dessa moral educacional é mentirosa, “porque conclui que os fracos, os reativos, os resignados, os que retêm sua força infantil são infantis bons, na medida em que os que, desgraçada e malignamente, infantilizam a Pedagogia são maus e malditos” (CORAZZA, 2002, p. 73).

Nessa esteira, o PPI e o PDI assumem ares de documentos superiores, contendo todos os elementos característicos que estão presentes nestes dois setores da economia: a educação e a produção. A sutil diferença, como já fora abordada neste trabalho, é que o estado encarregou-se de burocratizar e regulamentar ainda mais o setor educacional, transformando um plano que é único para as empresas, ao exigir a elaboração de dois planos, o PDI e o PPI, o primeiro com as funções de governo econômico-administrativo e o segundo, com as concepções filosóficas e político-pedagógicas da escola.

O imperativo de se colocar no PPI a concepção de educação que tem o estabelecimento educacional leva seus educadores à necessidade de contextualizar a escola, construir ou enunciar seus princípios e valores e declarar a missão institucional. Tal processo, presume-se, deve ser essencialmente um agenciamento, um campo onde se confrontam as relações de força entre os agentes institucionais, praticado ele mesmo nas contradições do cotidiano escolar. Nesse sentido,

[...] um conceito fundamental para pensar a educação é o de projeto, pois ele se recusa a pensar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições de seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de forças em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciadas a cada momento (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 40).

A literatura da área educacional, as pesquisas realizadas e as recentes normas editadas pelo estado sobre a obrigatoriedade do PPI, assumem que este documento deve originar-se de um processo de construção coletiva. Salvo algumas exceções, a realidade das instituições educacionais parece não sinalizar nesse sentido. A urgência, o medo de não o ter o seu projeto aprovado pelo MEC e a necessidade, até inconsciente, de seguir os padrões de qualidade como forma de prevenção e, ainda, a facilidade de se comprar um projeto de uma firma de consultoria, são fatores que contribuem para a indústria de produção de PPI's no Brasil. Diante desse quadro, pergunta-se: com ficam os valores institucionais? Qual a sua originalidade? Se eles não são valores originados na própria escola, como podem eles servir como orientadores da vida acadêmica do estabelecimento de educação?

Nesse ponto, encaixam-se os argumentos de Deleuze, citado por Gallo (2005), sobre o deslocamento da filosofia deleuziana para o campo da educação, sintetizada em como conceber uma “educação maior”, instituída, e uma “educação menor”, máquina de resistência diante da face molar do poder.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2005, p. 78).

Em acordo com o pensamento de Gallo, insere-se a pedagogia rizomática de Lins (2005), uma pedagogia dos possíveis, encontro nômade, cujo um dos seus eixos consiste em

[...] resistir, infectar e vitalizar o instituído, no aqui e no agora da pedagogia “real”, isto é, no molar em ruptura com o molecular, no molar não mais acoplado ao molecular como diferença, mas asfíxiado pelo ideal identitário, para o qual o retorno é redundância vazia e não diferença (LINS, 2005, p. 1230).

O PPI, entendido como processo de construção coletiva, como uma prática da “educação menor” ou da pedagogia rizomática, só pode ser concebido dessa maneira se corresponder aos desejos, interesses e aspirações dos agentes que fazem e vivem a educação, dos que a produzem e dos que a recebem.

Nesse sentido, a educação e a construção dos valores materializadas no PPI têm que ser assumidas como uma máquina de guerra, um agenciamento, uma singularização coletiva, enfim, como uma desterritorialização dos processos educativos, impedindo que a educação maior se instaure, se torne concreta, como aparelho de estado. Isso porque, na “educação menor”, todo ato adquire um valor coletivo. Nela não há possibilidade de atos isolados ou solitários, pois toda ação implicará muitos indivíduos e toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva (GALLO, 2003).

Só assim o projeto pedagógico pode se tornar um aliado na busca do currículo menor, diferente e transformador. Pois se o currículo é uma criação cultural, um conjunto de saberes, ele carrega restrições que se encontram amalgamadas com proibições religiosas, morais e pedagógicas que acabam se impondo por conta própria, como “coisa natural”, aceita por aqueles sobre os quais atua e que são por ele dominados. Mas, ao mesmo tempo, esse caráter diabólico do currículo se torna um aliado, dissolvendo o indivíduo no grupo e unindo o grupo ao universo, ou seja, não há noção nenhuma de sujeito, ele desdobra o mapa de uma mente larga com o mundo, rompendo as cadeias de subordinação, sem dogmas e certezas, abrindo a porta para todos (CORAZZA, 2002).

Esclarece-se que este trabalho não se trata de uma pesquisa quantitativa e amostral, ou seja, não se pretendeu obter dados que fossem generalizáveis ou representativos ou de todo o sistema nacional de educação superior, ou pelo menos, dos estabelecimentos educacionais da região onde ela se realizou.

Também não é uma pesquisa qualitativa aos moldes convencionais. Ao contrário, esta é uma investigação sobre a singularidade dos assuntos humanos e educacionais e, por se inserir em uma linha de pesquisa que privilegia o aspecto qualitativo e interpretativo dos dados em uma perspectiva discursiva, voltando-se mais para o sentido e o significado que os agentes educacionais atribuem aos temas colocados, esta pesquisa coloca-se de forma explicitamente contextualizada, sendo desenvolvida no interior de um estabelecimento educacional privado, com a participação de seus dirigentes e professores.

### 3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Por que trabalhar com um estabelecimento de educação superior, com o agenciamento de seus dirigentes e professores, abordando o seu projeto pedagógico, os valores institucionais e as relações de forças que atravessam o seu cotidiano? E, ainda mais, por que assumir uma abordagem de pesquisa fundada na análise institucional como forma de interpretar o fenômeno que tais temas suscitam? E como fazer o deslocamento desses temas para a educação superior considerada como instituição?

O trabalho com professores sempre é instigante e vem sendo recorrente nas pesquisas na área da Psicologia Educacional. São eles os grandes atores das práticas pedagógicas em um estabelecimento de educação. Suas críticas às políticas educacionais procuram anunciar as formas mais originais e criativas de fazer a educação, ao tempo em que são levados a resistir quando percebem as anomalias e as imposições normativas que circunscrevem o fazer pedagógico estratificado. E, ainda, vistos a partir da ótica da máquina estatal, da ótica do instituído, os professores constituem uma minoria, um campo de resistência, representando o lado instituinte do mundo educacional.

Quanto aos dirigentes, pode-se sustentar que uma pesquisa como esta, que procura abordar os valores declarados no projeto pedagógico e as relações de forças que atravessam o estabelecimento de educação, deve também ouvir o lado dos empreendedores ou de seus representantes. Isso porque são eles que fundaram a escola e, ao criarem a escola, o fizeram com seus próprios valores, ainda que assumidos a partir da ótica do capital e do momento histórico da fundação do negócio, mas que esperam, de certa forma, sejam consolidados durante um longo período de tempo e passados de geração a geração.

Referir-se ao projeto pedagógico como construção coletiva significa admitir que tudo aquilo que a comunidade acadêmica acredita, em função dos valores e princípios que devem ser defendidos no seu cotidiano, teria também que ser enunciado e oficializado nesse documento, na pressuposição de que os valores sejam efetivamente praticados, vivenciados pelos agentes educacionais.

A escolha do PPI como instância básica da análise documental deve-se à experiência deste pesquisador nos órgãos normativos da educação nacional o que envolveu, inclusive, sua participação na comissão que tornou obrigatória, em decisão homologada no ano de 2006, a adoção desse instrumento pelos estabelecimentos de educação superior no Brasil.

Entretanto, apesar do elevado e avançado nível de informações disponíveis no campo da educação superior, o que se observa é o estágio incipiente da pesquisa e da literatura no que se refere tanto aos estudos sobre o PPI, considerado como plano estratégico da escola, quanto ao estudo das ações e enunciações dos atores desses estabelecimentos no processo de construção do seu projeto político-pedagógico.

Nesse ponto, um dos fatores que dificultaram este trabalho, foi exatamente a escassez de pesquisas nessa área. Este pesquisador, ao realizar suas buscas sobre trabalhos científicos que abordassem a elaboração do PPI, talvez até por se tratar de um documento recentemente instituído e tornado obrigatório pelo estado, deparou-se com um quadro que revela que praticamente inexistem pesquisas que versem sobre esse tema. Pelo menos foi o que indicou o resultado de buscas em periódicos científicos, na internet e em outras fontes de informações, quando este pesquisador procurou por estudos envolvendo o PPI de estabelecimentos educacionais. O atenuante foram os achados de pesquisas sobre currículo e projeto pedagógico de curso que puderam ser encontradas com certa facilidade e que permitiram o deslocamento temático do seu conteúdo para o âmbito de um documento como o PPI.

Ademais, como fora relatado na Introdução, este pesquisador também se deparou com a escassez de literatura no diz respeito aos fundamentos teóricos que dão base a este trabalho, a saber, a análise institucional, a esquizoanálise e a analítica do poder, principalmente quando se trata de fazer o deslocamento desses temas para o âmbito da educação superior. Nesse sentido, o caráter de relevância do presente estudo sobressai-se, pois viria a preencher uma lacuna ainda existente nessa área do conhecimento educacional.

Com o intuito de empreender um estudo científico acerca de um estabelecimento educacional, visto no contexto da realidade que é a instituição “educação superior”, procurou-se realizar uma pesquisa baseada no referencial teórico da análise institucional, apoiada nas concepções da esquizoanálise de Deleuze e Guattari e da analítica do poder de Foucault.

Só aceitando a educação como instituição, ela própria cercada e atravessada por todas as nuances normativas e regulatórias que refletem a presença do poder instituído ou molar, pode-se pensar em empreender uma pesquisa que busque as razões que permitam indagar se o projeto pedagógico é mesmo uma construção coletiva dos atores institucionais ou se é apenas um reflexo da força das normas e regulamentos que são impostos, por seu caráter regulador, aos agentes educacionais, a quem cabem, no fim das contas, simplesmente decalcá-los ou reproduzi-los no seu projeto institucional.

Olhando por outro prisma, ao estudar um estabelecimento educacional restrito aos seus limites internos, pouco se saberá acerca das relações de força que atravessam a educação

tomada como instituição. Essa constatação sinaliza que a realização de uma análise institucional constitui-se na metodologia mais adequada para estudar e entender como agem as linhas de forças que acabam por demarcar os agenciamentos existentes tanto no instituído como no instituínte educacional.

Tendo por base as razões elencadas neste tópico, esta pesquisa apresenta o propósito de empreender uma análise institucional em um estabelecimento de educação superior, procurando entender como os agentes educacionais se deixam atravessar pelas forças do instituído, contribuindo, de alguma forma, para compreensão das questões que permeiam a educação superior no Brasil. Espera-se, com os resultados obtidos, ampliar a compreensão dos profissionais dessa área sobre a instituição educacional e possibilitar, quem sabe, novos rumos para a formulação de políticas públicas educacionais em nosso país.

#### 4 OBJETIVOS DE PESQUISA

A linha de pesquisa e o referencial teórico-metodológico adotados no presente trabalho sugeriram a redação do seguinte objetivo geral:

“Empreender uma análise institucional em um estabelecimento de educação superior privado, a partir do estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de seus dirigentes e docentes”.

Desse objetivo de pesquisa, decorrem os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar o estabelecimento educacional em estudo a partir de seus aspectos físicos e de seu contexto histórico, político e social;
2. Investigar os dispositivos disciplinares usados pelo estabelecimento educacional;
3. Investigar o processo de governo do estabelecimento educacional;
4. Investigar o processo de construção do PPI do estabelecimento educacional e os valores que o sustentam;
5. Investigar, a partir da enunciação dos dirigentes e professores, até que ponto o PPI, como instância de poder, facilita ou impede a ação pedagógica dos atores deste estabelecimento educacional.
6. Investigar, a partir da análise documental e da enunciação de dirigentes e professores, a instituição educação superior no Brasil e a política pública nela estabelecida (condições de governamentalidade).



## MÉTODOS DE PESQUISA

Esta seção trata do desenvolvimento metodológico desta investigação expondo a perspectiva, as técnicas, os instrumentos e os materiais de pesquisa, o local e os participantes do estudo, os procedimentos de coleta e análise de dados e os cuidados éticos demandados pelo processo, tendo por base os objetivos e o referencial teórico assumidos na pesquisa.

Sabe-se que é muito mais difícil a escolha de métodos que venham a orientar um trabalho de pesquisa no campo das ciências sociais do que em outros campos do saber científico. Isso não se origina de a metodologia das primeiras serem mais avançadas e complexas, mas do fato de as ciências sociais terem conhecido uma história mais sinuosa que a de outros saberes e de os problemas sociais e humanos, por sua variedade, terem resultados em questões de métodos mais diversas que as ciências ditas exatas.

Acrescesse-se a esses argumentos a tradição experimental dominante na pesquisa científica, por força da expectativa modernista da experimentação matematicamente controlada e da exigência de objetividade e positividade nos métodos de investigação o que conduziu, até certo ponto, à descrença da comunidade científica nos métodos qualitativos de fazer pesquisa.

Entretanto, numerosos esforços vêm sendo feitos ultimamente no sentido de conferir credibilidade aos métodos qualitativos de investigação que resultaram em maior aceitação e respeitabilidade acadêmica, devido à seriedade de seus procedimentos de coleta e análise de dados e à possibilidade do envolvimento participativo e colaborativo de todos os agentes implicados na pesquisa.

Nesse sentido, a opção pela investigação qualitativa para a construção desta tese de doutorado procurou preservar a realidade acima do método, sem perder de vista, contudo, os critérios e requisitos que lhe confirmam o caráter científico de produzir pesquisa.

## 1 PERSPECTIVA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A perspectiva metodológica adotada na pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, incluindo entrevistas semiestruturadas, observações participantes e análise documental. Tal abordagem possibilita, segundo Bogdan e Biklen (1994), analisar aspectos dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes da investigação, sem a preocupação de responder a questões previamente colocadas ou de testar hipóteses.

Martins e Bicudo (1994) defendem que a pesquisa qualitativa é considerada basicamente descritiva e, nela, as descrições são tratadas interpretativamente, ajuizando o sentido das proposições que conduzem a uma compreensão ou esclarecimento dos sentidos e significados da palavra, das sentenças e dos textos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Minayo (2003) afirma que a perspectiva qualitativa nas ciências sociais preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço das relações e dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

A convivência social das pessoas no ambiente de trabalho, suas ações individuais e coletivas, os processos de subjetivação e produção de subjetividade, o confronto instituído/instituinte, compreendem fenômenos complexos relativamente observáveis, porém de difíceis e variadas formas de interpretação e análise, principalmente se considerados à luz dos preceitos científicos. Becker (1999) entende que até a simples observação torna-se um processo demorado, pois apresenta problemas complexos e pouco objetivos que exigem um grande entendimento da vida das outras pessoas.

Além disso, a natureza da instituição educacional impõe limites e dificuldades à ação dos atores que nela convivem. Os grupos com os professores e demais profissionais demandam um extenso trabalho reflexivo e de superação das pautas institucionais e organizacionais, de forma que os segmentos que constituem o estabelecimento educacional impõem, cada um a seu modo, dificuldades e resistências a uma pesquisa-ação, o que demanda o uso de estratégias de investigação para aproximação da realidade institucional e como forma de conseguir uma sensibilização para se alcançar as metas de transformação (ANDRADE, 2005).

Tais constatações têm levado pesquisadores que investigam a vida humana e social a se valerem do arsenal metodológico qualitativo e o que se tem visto são trabalhos que

contemplam como recurso básico a descrição. Ademais, tentativas de intervenção e transformação do processo social têm sido feitas, porém ocupando mais espaços na teoria do que na prática. A esse respeito, Noronha (2008) argumenta que é necessário compreender que qualquer transformação deve ocorrer tanto no campo da produção do conhecimento, quanto no nível de intervenção, de forma que a disseminação do saber com participação ou intervenção aconteceria tanto no nível da ciência, quanto na consciência coletiva.

Na análise institucional com orientação esquizoanalista, embora se parta de um plano inicial de atividades e procedimentos de pesquisa, considera-se a possibilidade de rearranjos a serem feitos à medida que cada agenciamento entre o pesquisador e o participante da pesquisa acontece, anunciando a possibilidade do conhecimento e da transformação. Isso porque, ao colocar em evidência o jogo de interesses encontrado no campo de investigação, na relação instituído/instituinte, um novo caminho se forma nas conexões rizomáticas professor-educação-subjetividades-singularidades, levando o pesquisador a caminhar junto com as mobilizações, potências, dificuldades, elaborações e propostas que o grupo, em sua dinâmica, vai apresentando. É assim que se torna mais fácil ver a pesquisa como um processo de construção do conhecimento e de autoatualização humana.

Fazer pesquisa dessa maneira significa superar o paradigma do leitor moderno, do homem do rebanho de Nietzsche, conforme a interpretação de Larrosa (2005, p. 43-44) sobre o deslocamento do pensamento nietzschiano para a educação:

[...] suas buscas carecem de audácia visto que só se propõe objetivos pequenos, limitados e conhecidos de antemão; seus métodos são caminhos seguros e bem delimitados, e não conhece o infinito do mar onde nenhum caminho está traçado; [...] ignora os enigmas porque só sabe fazer a si perguntas às quais possa antecipar a resposta, não se deixa seduzir nem se desviar de seu caminho; foge dos labirintos porque lhe agradam os itinerários retos e, em todo caso, se alguma vez cai em um labirinto, não o explora, mas sim, busca uma saída; segue os fios que outros lhe estendem e se ata a eles; só aceita o caminho seguro da dedução e a olhada superficial do explícito; é indolente e pouco exigente consigo mesmo; tem um certo espírito gregário e se sente seguro e bem vestido por pertencer a escolas, a tendências e a grupos; só busca o útil e não se arrisca; move-se sempre nos limites do convencional e do permitido; só sabe ouvir o que lhe foi dito, ver o que já foi visto e pensar o que já se pensou.

Pesquisar, no sentido deste trabalho, significa assumir a postura nietzschiana de se chegar a ser o que se é, até o melhor de nossas possibilidades, o que implica em aceitar que não há um método que sirva para todos, já que o caminho não existe. Mas o método é vivido, é a capacidade de criação, é a dimensão poética ou estética, é a perspectiva da experimentação.

Diante do exposto, vê-se que a perspectiva qualitativa encaixa-se muito bem em um estudo institucional, principalmente quando se usa o recurso da análise da implicação que, segundo Baremlitt (2002), é um processo eminentemente qualitativo que ocorre no pesquisador como resultado de seu contato com o estabelecimento a ser analisado, levando à compreensão da interação, da interpenetração, da influência recíproca e simultânea que acontece entre ele e o grupo pesquisado.

O estudo de caso etnográfico associado à perspectiva qualitativa utilizada nesta pesquisa compreende, segundo André (2005), uma adaptação da etnografia usada pelos antropólogos ao campo da educação, utilizando-se de técnicas como observação participante, entrevistas intensivas e análise de documentos. Subjacente a tais técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado que determina fortemente outra característica desse tipo de pesquisa, qual seja a do pesquisador ser o instrumento principal na coleta e análise de dados.

É ainda André (2005) quem aponta outras características da pesquisa etnográfica, a saber: a) a ênfase dada no processo, no que está ocorrendo, e não produto ou nos resultados finais; b) a preocupação com o significado, com a maneira com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; c) o uso de um trabalho de campo em que o pesquisador aproxima-se de situações, locais e eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado; d) o uso da descrição e da indução levando o pesquisador a utilizar-se de grande quantidade de dados descritivos de situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos que são por ele reconstruídos na forma de palavras ou transcrições literais; e) a busca da formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem.

Sobre o estudo etnográfico, Andrade (1990) lembra que Rockwell realizou uma revisão crítica da literatura resultante da utilização de técnicas etnográficas na pesquisa educacional em que mostra a insuficiência das correntes de pesquisa que ali se construíram. Em seguida, propõe uma alternativa teórico-metodológica na qual defende a realização de estudos etnográficos que, contrastando com as características das correntes revisadas, busquem: complementar as informações de campo com informações de outras ordens sociais; interpretar e explicar esses dados a partir de elementos externos à situação particular; integrar a informação histórica local e geral com a análise etnográfica; construir categorias que revelem a interação e a distância entre a escola e seu ambiente social; partir de uma concepção de mundo e da prática como incoerentes e contraditórias, coexistindo nelas sentidos divergentes, cujos motivos se encontram unicamente no rastreamento de sua história; e conceber os objetos de estudos significativos para a pesquisa etnográfica sempre como processos sociais.

Cabe ainda registrar que a pesquisa etnográfica, por meio de suas técnicas, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo o processo investigativo. Além disso, ao fazer uso de um plano de trabalho aberto e flexível, possibilita que os focos da investigação sejam constantemente revistos, os fundamentos teóricos repensados, as técnicas e instrumentos de coleta de dados reavaliados e aprimorados.

Sendo o estudo de caso etnográfico a aplicação da etnografia ao estudo de um caso, este, para ser considerado como tal, é preciso que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, ou seja, uma pessoa, um programa, uma instituição, um estabelecimento ou um grupo social.

Nesta pesquisa, a unidade social investigada, um estabelecimento de educação superior privado, foi intencionalmente escolhida, e a aplicação do estudo de caso a essa unidade de análise mostrou-se compatível com o tema proposto, pois, segundo Boudon (1973), esse recurso de pesquisa possibilita que se analisem as ações e reações que se desenvolvem na unidade de estudo, bem como compreender a complementaridade dos papéis e das atitudes entre os seus diferentes níveis, com ênfase na inserção do indivíduo no seu grupo social.

Franco (1986) acrescenta que, apesar de o estudo de caso retratar um evento específico, sua importância reside na possibilidade de apresentar-se como o ponto de partida para uma análise aprofundada das relações subjacentes a um fenômeno sob investigação. Como esse método prioriza os aspectos singulares de um determinado fenômeno, permite a análise da instituição por meio da identificação e das diferentes perspectivas associadas à configuração das categorias analisadas.

A escolha de um estabelecimento de educação superior privado para este estudo justifica-se, por um lado, pelo fato de nele estarem presentes, obrigatoriamente, os documentos básicos que servem de base para a pesquisa: o PPI e o PDI. Nos dois estabelecimentos de educação superior públicos sediados no município-local da pesquisa constatou-se, à época da realização deste trabalho, que um deles só tinha o PDI aprovado e o outro, não tinha nem o PPI nem o PDI aprovados. Dessa forma, a inexistência do PPI nos dois estabelecimentos públicos inviabilizaria a realização desta pesquisa.

Por outro lado, o estabelecimento de educação escolhido já havia vivenciado todas as etapas do processo avaliativo feito pelo INEP, abrangendo avaliação institucional externa, autoavaliação institucional e avaliação de cursos. E, também, preparava-se para um novo ciclo avaliativo. Quer dizer, o cumprimento desses eventos garantia, de forma compulsória, a existência tanto do PPI como do PDI, abrindo o leque para a coleta de dados desta pesquisa.

As técnicas ou estratégias de pesquisa usadas neste estudo compreendem a coleta e seleção documental, a entrevista etnográfica e a observação participante.

a) A coleta e seleção documental foi a estratégia usada para se extraírem os dados contidos nos documentos da unidade social investigada, considerando-se essencial e obrigatória a leitura do seu PPI, no qual estão inseridos os valores e princípios declarados pelo estabelecimento educacional considerado. Além do PPI, os seguintes documentos foram selecionados e lidos: PDI, regimento interno, catálogo dos cursos, manual do professor, projetos pedagógicos dos cursos com os respectivos currículos, código de honra, planos de carreiras dos docentes e técnico-administrativos e jornais e boletins de divulgação internos. O sítio eletrônico do estabelecimento também foi incluído nessa lista, pois foi acessado, copiado para o formato Word e lido com a mesma finalidade dos demais documentos.

Com isso, procurou-se contextualizar o fenômeno em estudo, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas em outras fontes. Feitas a coleta e seleção, os documentos passaram pelo processo de análise documental que no entender de Bardin (2006) tem por objetivo dar forma conveniente e representar as informações neles acumuladas, por intermédio de procedimentos de transformação, facilitando o acesso do observador aos dados, de tal forma que este obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência.

b) A entrevista etnográfica foi utilizada com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Tendo em vista que a pesquisa trata de descrever aspectos importantes do cotidiano do estabelecimento educacional, entendeu-se que esse recurso constituir-se-ia em um meio adequado para a coleta de dados, encaixando-se muito bem com a metodologia da análise institucional e do estudo de caso.

A entrevista etnográfica, definida por depender da relação entre uma pessoa que pergunta e outra, possuidora da informação, que responde à primeira, estabelece um processo de empatia que confere a essa estratégia uma singularidade não encontrada em outras técnicas de pesquisa que trabalham com seres humanos. Queiroz (1991) advoga que os relatos obtidos por meio dessa estratégia têm sido, ao longo do tempo, bastante criticados por estarem propensos a uma influência do subjetivismo de quem responde. No entanto, o que inspira críticas pode significar vantagem quando o que se deseja estudar são aspectos que envolvem a singularidade dos assuntos humanos. Isso porque a entrevista propicia que se obtenham informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento do informante, significando que se pode ir além da mera descrição das ações, incorporando fontes novas para a interpretação dos resultados, tornando a posterior análise dos dados mais

rica e aproximando o pesquisador de uma realidade, que é a complexidade, a heterogeneidade e a singularidade do ser humano.

Neste estudo, as informações foram obtidas por meio da modalidade de entrevista semiestruturada que, no entender de Triviños (1987), é feita a partir de questionamentos básicos, ou roteiro de temas, apoiados em teorias que interessam à pesquisa oferecendo, em seguida, amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Ao seguir o roteiro orientado (Anexo A), procurou-se ouvir do entrevistado as experiências vividas e as definições por ele fornecidas, retomando sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação, em um processo dinâmico que vinculou não só sentimentos, crenças, valores e atitudes pessoais, como também aspectos histórico e culturais, dados estes que se mostram fundamentais nas questões humanas. Esse relato, segundo Cruz Neto (2003), possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante e permite a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes chega ao tom de confiança.

Ao usar a entrevista semiestruturada como instrumento para a obtenção das informações dos participantes da pesquisa sobre os temas definidos, foi descortinado um espaço para a compreensão dos valores, dos estereótipos e das idealizações que permeiam seu cotidiano no estabelecimento educacional e a maneira como elas os incluem ou excluem de suas vivências.

Para a coleta de dados durante as entrevistas foi utilizado um gravador digital Panasonic modelo RR-US450 que possibilitou a transferência das narrativas para o computador. Estas, posteriormente, foram registradas e anotadas em arquivo digital. A esse respeito, Queiróz (1991) indica o registro em gravador como um meio de dar à narração uma vivacidade que o simples registro no papel as restringe, pois a voz do entrevistado, suas entonações, suas pausas, seu vai-e-vem no que conta, constituem dados preciosos para estudo. Ainda mais, gravando-se as entrevistas, cria-se a oportunidade para que os dados obtidos sejam trabalhados no futuro por diferentes estudiosos, constituindo um rico banco de dados sobre o tema. Outra vantagem é que o uso do gravador favorece o vínculo entre o pesquisador e o entrevistado, possibilitando que o primeiro fique mais livre para as observações, visto que não precisa preocupar-se com anotações.

c) A observação participante, outra técnica de pesquisa usada neste trabalho, realizou-se por meio de contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade do estabelecimento educacional e dos atores sociais no seu

próprio contexto e com imersão no seu cotidiano. Para tanto, foi utilizado um guia de observação (Anexo B), roteiro orientado para compor as informações do diário de campo.

A observação participante é assim chamada, de acordo com Cruz Neto (2003), porque o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado, possibilitando captar uma variedade de situações que não são obtidas por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, os participantes da pesquisa transmitem o que há de mais imponderável, evasivo e subjacente na vida real.

Nessa estratégia, conforme Lapassade (2005), o pesquisador nota, observa ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades, esforçando-se em adquirir um conhecimento de membro. Daí se falar no grau de implicação do pesquisador, envolvimento necessário e indispensável para apreender de dentro as atividades das pessoas, sua visão de mundo.

As informações obtidas com a observação participante foram registradas e colecionadas em diário de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), é o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Para facilitar a análise dos dados, tais registros foram posteriormente digitados e armazenados em arquivos eletrônicos.

## 2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já fora relatado, a escolha de um estabelecimento educacional privado como unidade de análise desta pesquisa deveu-se a alguns fatores. O primeiro deles, talvez o mais decisivo, foi o fato de não existirem no município onde está situado o estabelecimento em questão, universidades ou faculdades públicas que tivessem, no momento do estudo, seus projetos institucionais aprovados nas instâncias superiores deliberativas. Como a ideia preliminar desta tese era trabalhar os documentos oficiais, principalmente o PPI e, considerando que a ausência desse documento inviabilizaria sua feitura, foi descartada, de início, a opção por um estabelecimento educacional público como unidade de análise. Sabe-se que empreender um programa de análise institucional em organizações e estabelecimentos públicos permite maior facilidade para a coleta de dados, tanto que a quantidade de pesquisas institucionais nesses locais é bem maior que nos estabelecimentos privados. Contudo, antes de se constituir em barreira, tal ocorrência apresentou-se como um desafio que motivou a construção deste trabalho de pesquisa.

Outros fatores também contribuíram para a tomada de decisão quanto ao local: o estabelecimento em questão já tinha o seu PPI aprovado e em execução, o que forneceria vasto material para esta pesquisa; o seu PPI estava passando por um momento de revisão sistemática, o que possibilitaria a observação de seu processo de construção; e o próprio estabelecimento estava em vias de conclusão de mais um ciclo avaliativo e aguardava a programação do INEP para receber a comissão de avaliação externa, o que possibilitaria a observação da movimentação dos atores institucionais com vistas à preparação para esse evento que confirmaria ou não o seu credenciamento.

Por fim, o fato de este pesquisador manter boas relações pessoais com os mantenedores, inclusive, tendo atuado como colaborador do estabelecimento pesquisado no período de sua criação, motivou a opção por esse local de ensino dentre outros existentes no município onde se realizou o estudo. Tendo em vista o clima amistoso que foi gerado, o local de pesquisa tornou-se um fator facilitador na coleta de dados, não se verificando qualquer tipo de barreira que pudesse prejudicar o andamento dos trabalhos desenvolvidos.

Participaram desta pesquisa os dirigentes e professores desse estabelecimento educacional, contabilizando um total de dezesseis pessoas entrevistadas.

Dirigentes – participaram do estudo todos os quatro dirigentes do estabelecimento educacional situados no nível hierárquico de diretoria, pois desse nível para baixo constatou-

se que as funções de governo eram ocupadas exclusivamente por professores. Assim, foram entrevistados os diretores geral, acadêmico, administrativo e financeiro. Além deles, foi entrevistada a secretária geral, considerada pessoa chave para fornecer informações devido ao seu tempo no estabelecimento e a sua posição estratégica na hierarquia organizacional.

Professores – participaram do estudo os professores selecionados em cada curso ofertado pelo estabelecimento, incluindo os seus coordenadores. A escolha desses participantes da pesquisa seguiu o princípio da anuência e da disponibilidade de dirigentes e docentes. À época do levantamento de dados o estabelecimento contava, em seu quadro docente, com cento e três professores, sendo cinquenta e seis do sexo feminino e quarenta e sete do sexo masculino.

Quanto à seleção da amostra de professores para as entrevistas, foram seguidas as recomendações de Minayo (2006) para quem o critério de representatividade da amostragem na pesquisa qualitativa não é numérico, sendo que a quantidade de entrevistados deve permitir que haja a reincidência de informações ou a saturação dos dados, situação que ocorre quando nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa.

Diante desse pressuposto metodológico, não se definiu *a priori* o número de pessoas a serem entrevistadas. Com a adoção do critério de saturação ou recorrência dos dados, a escuta das narrativas foi interrompida no momento em que a busca de novos participantes não acrescentou mais qualquer dado novo à investigação. Assim sendo, chegou-se a entrevistar um total de onze professores, incluindo os coordenadores de curso, pois, ao mesmo tempo, estes exerciam as funções do magistério, correspondendo a onze por cento do quadro total de docentes do estabelecimento pesquisado.

O fato de se observarem professores, todos com nível superior de escolaridade, conferiu certa homogeneidade com relação ao grau de instrução e esclarecimento dos diferentes participantes, excluindo cuidados maiores quanto à estratificação da amostra. Com relação ao sexo, embora os docentes de sexo feminino compusessem o maior contingente de pessoas, tal fato não foi considerado significativo para a seleção da amostra em função dos próprios objetivos da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram caracterizados mediante o seguinte perfil: função que exercem no estabelecimento pesquisado, tempo na educação superior, tempo no estabelecimento, regime de trabalho, graduação e titulação, conforme pode ser visto no quadro 4, à página 145 desta tese.

Para a realização das entrevistas, inicialmente foi feita uma reunião com a diretora geral do estabelecimento que, cordialmente, autorizou o início da etapa de coleta de dados, firmado

por meio da assinatura do “Termo de concordância para coleta de dados” (Anexo C). Nesse ato, foi-lhe entregue uma cópia do projeto de pesquisa, bem como foram prestadas as informações sobre a metodologia e os procedimentos necessários à realização do estudo, inclusive, com o esclarecimento de dúvidas sobre as formas de obtenção dos dados e de participação dos professores nas entrevistas.

Em sessão subsequente, foi apresentado e explicado aos dirigentes e professores, o conteúdo do projeto de pesquisa. Após o esclarecimento sobre os objetivos e métodos da investigação, foram identificados e cadastrados aqueles agentes que se disponibilizaram a colaborar com o trabalho.

Atendendo ao disposto na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), os dirigentes e professores que aceitaram participar da pesquisa deram seu consentimento, por meio do “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Anexo D), com a garantia de que suas identidades não fossem divulgadas, obedecendo ao sigilo profissional. Na oportunidade foi-lhes facultado o acesso aos resultados da pesquisa, caso houvesse o devido interesse.

### 3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1 Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados seguiu as etapas descritas a seguir:

Etapa I – Coleta e seleção dos documentos institucionais: esta etapa correspondeu ao estudo da situação formal ou oficial do estabelecimento de educação, aquela que consta nos papéis e em outros meios de divulgação. O primeiro passo em direção à realização da pesquisa foi a coleta e leitura dos documentos que orientam, normatizam, regulam e divulgam o estabelecimento. A partir dos vários documentos encontrados, foram separados para análise preliminar do seu conteúdo, o PPI, o PDI, o regimento geral e o código de honra. Verificou-se, nesse procedimento, que o PPI era parte integrante do PDI, o que é recomendado pelas normas do MEC. Além disso, foi feita uma triagem das informações contidas no sítio eletrônico do estabelecimento.

A leitura e análise preliminar desses documentos e do sítio eletrônico permitiram concluir que, para atender aos objetivos da pesquisa, seria suficiente trabalhar-se com as informações contida no PPI/PDI e no código de honra, tendo em vista que tais documentos contêm as informações relativas às intenções declaradas sobre a missão, princípios, valores e filosofias institucionais, bem como sobre a política de governo do estabelecimento. Porém, considerando o procedimento posterior de análise de conteúdo e para não deixar escapar nenhuma informação oficial relevante, os demais documentos institucionais foram lidos, tendo em vista sua importância para que se destacassem as unidades de contexto.

Etapa II – Entrevista com os dirigentes e professores: as entrevistas individualizadas abordaram temas referentes a três focos: 1) os discursos sobre a missão, princípios e valores do estabelecimento educacional; 2) a atuação no processo de construção do PPI do estabelecimento; e 3) os discursos sobre a política educacional praticada pelo MEC/INEP.

Em cada entrevista procurou-se favorecer a livre manifestação de dirigentes e professores, buscando-se responder aos temas focais e contextualizar o estabelecimento diante das ações instituídas pelos aparelhos de estado, representados pelos diversos órgãos/organizações que compõem o Sistema federal de educação superior no Brasil.

Este pesquisador selecionou os participantes de acordo com os critérios estabelecidos no plano de pesquisa, explicando em que consistia o estudo e perguntando sobre a intenção de cada um deles em contribuir com a pesquisa.

Antes de iniciar cada entrevista, foi criado um momento de ambientação com o entrevistado, sendo-lhe apresentado um panorama geral sobre o conteúdo do roteiro, com a definição de termos e esclarecimento de possíveis dúvidas que porventura aparecessem. Esperou-se, dessa maneira, desenvolver a confiança no pesquisador e em seu trabalho e, além disso, que os entrevistados ficassem mais à vontade para escolher ou não responder ao entrevistador. Feito isso, passou-se à fase de enunciação na qual cada entrevistado expôs suas ideias sobre os temas indicados, já com o gravador ligado.

Cada entrevista seguiu um roteiro composto por blocos temáticos, envolvendo questões construídas de maneira ampla, em que a sequência e a minuciosidade das respostas ficaram por conta do discurso do entrevistado e da dinâmica que envolveu cada sessão. As três questões temáticas foram apresentadas verbalmente ao entrevistado na seguinte ordem:

1. Fale sobre a missão, os princípios e valores deste estabelecimento educacional e como você os percebe no seu dia-a-dia.
2. Fale sobre o processo de construção dos valores e do PPI/PDI do estabelecimento e como foi sua atuação nesse processo.
3. Fale como você percebe a política educacional do MEC/INEP/SINAES em relação à proposta pedagógica do estabelecimento.

Com a realização da primeira entrevista, observou-se a dificuldade que teve o primeiro entrevistado em lembrar todos os valores declarados no PPI, fato que implicou em uma pequena adaptação no roteiro de entrevista original que passou a ter uma quarta questão, cuja redação procurava solucionar essa dificuldade. Como consequência, a quarta questão tomou a seguinte forma:

4. Diante dos seguintes valores declarados no PPI do estabelecimento (solidariedade; ética; igualdade social; reconhecimento das diferenças; liberdade; e respeito à natureza), como você percebe sua aplicação no cotidiano institucional?

A realização das entrevistas foi efetivada mediante leitura das perguntas pelo pesquisador e resposta verbal pelos entrevistados, procurando-se sempre criar um clima amistoso, de liberdade de expressão e de espontaneidade.

Além das respostas às perguntas, as colocações espontâneas trazidas pelos entrevistados foram devidamente ouvidas, valorizadas e consideradas na pesquisa. Todas as entrevistas foram registradas no gravador digital e transcritas na íntegra, visando manter a maior riqueza de detalhes possível.

As entrevistas foram realizadas em horário e local agendados, no gabinete de trabalho dos diretores e coordenadores e, no caso dos professores, na sala de reunião docente, sempre observadas a disponibilidade dos entrevistados e a conveniência do estabelecimento, sem prejuízo de suas atividades, no período de dezembro de 2007 a março de 2008.

Antes de iniciar a etapa das entrevistas, este pesquisador aproveitou uma reunião pedagógica dos docentes e o espaço cedido pela direção geral do estabelecimento, para prestar aos professores e dirigentes as explicações sobre o escopo da pesquisa, seus objetivos e procedimentos, e sobre a maneira como ocorreria a participação de cada um no processo, tendo sentido, naquele momento, ampla receptividade da parte dos presentes ao evento.

Tendo em vista que a intenção era deixar o entrevistado livre para expor seus pensamentos sobre os temas, a duração de cada entrevista não foi pré-determinada, embora se tenha estimado para cada uma delas um tempo em torno de cinquenta minutos.

Etapa III – Observação participante: nesta etapa, que se estendeu de junho de 2007 a junho de 2008, foram realizadas visitas ao local da pesquisa para a apreensão de aspectos de funcionamento, arquitetura, instalações e tecnologia do estabelecimento, bem como para a observação da prática dos agentes sociais no cotidiano escolar. Os dados obtidos com essas visitas foram registrados manualmente em diário de campo para posterior transcrição em arquivo digital.

A observação da arquitetura, instalações gerais e acadêmicas, equipamentos, mobiliário, e recursos tecnológicos foi feita com o intuito principal de possibilitar a avaliação dos dispositivos disciplinares, a partir do visível, conforme terminologia usada por Foucault. Já a observação dos atores institucionais concentrou-se nas suas interações e na sensibilidade como manifestavam seus próprios valores nas relações com o instituído organizacional.

### **3.2 Procedimento de análise de dados**

Os dados resultantes dos documentos, das entrevistas e da observação participante foram submetidos à análise de conteúdo de acordo com perspectiva proposta por Bardin (2006) e Minayo (2006), a qual consiste em usar um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens.

Dessa forma, a análise dos dados de pesquisa seguiu um processo indutivo mediante o qual as abstrações se formaram ou se consolidaram basicamente no sentido de baixo para cima, sendo realizada de forma descritivo-interpretativa, correspondente à perspectiva qualitativa adotada neste estudo.

A técnica de análise de conteúdo escolhida dentre as formuladas por Bardin (2006) e Minayo (2006) foi a da análise temática ou por categorias, que se organiza em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos dados obtidos.

A pré-análise consiste na escolha do material a ser analisado e na elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. A constituição do que se denomina *corpus* tem em conta os materiais que serão submetidos à análise, por meio de seleções e regras como a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A exploração do material consiste na operação de codificação que é uma adequação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, compreendendo três momentos, a saber:

a) Recorte do texto em unidades de contexto e de registro: a primeira, mais ampla, serve de unidade de compreensão para se chegar à unidade de registro, a qual corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como base para a categorização e varia em natureza e dimensões, podendo equivaler a um tema, uma palavra ou uma frase;

b) Enumeração ou escolha das regras de contagem que envolve a construção de índices que permitam alguma quantificação; e

c) Classificação e agregação, ou escolha das categorias empíricas, procedida de maneira que os resultados brutos sejam significativos e válidos para que o pesquisador possa propor inferências e fazer as devidas interpretações das informações disponíveis.

No tratamento dos dados obtidos, técnica derradeira da metodologia de análise de conteúdo de Bardin e Minayo, considerou-se o contexto de produção dos documentos institucionais e dos discursos dos entrevistados, bem como o contexto social apreendido por meio da observação participante.

Porém, é oportuno esclarecer que, considerando o referencial teórico-metodológico assumido neste trabalho, o modelo convencional de análise de conteúdo apoiado na objetividade e na suposta neutralidade do método precisou passar por algumas adaptações para se adequar ao desenho desta pesquisa, para a qual as implicações do pesquisador, no desenvolvimento de suas atividades, constituem-se em uma questão fundamental, um pressuposto do método adotado. Nesse sentido, efetuou-se uma adaptação de forma que a mensagem/comunicação fosse entendida de um ponto de vista discursivo, não representando

algo já dado, dissociado do agenciamento produzido, mas aceitando-a como um modo de ação, de construção de olhares diversos, do conhecimento sobre e a partir do real, configurando uma iniciativa transdisciplinar, uma ação no mundo e com o mundo.

Nas três estratégias de pesquisa utilizadas, os dados coletados foram identificados, caracterizados e organizados em função de temas e, a partir dessa operação, foram criadas e agrupadas as categorias e subcategorias de análise de acordo com os objetivos de pesquisa.

Na análise final, já de posse da categorização dos dados das três estratégias de pesquisa, procedeu-se à inflexão sobre o material empírico gerado a partir das etapas anteriores, buscando o seu significado.

Cabe assinalar a utilização da perspectiva de Garnica (1997), segundo o qual a análise institucional implementada, visto que apoiada na esquizoanálise, não induz à conclusões, mas a uma construção de resultados baseados em elementos significativos para o pesquisador em função daquilo que ele deseja compreender, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas.

Nesse sentido, foi evitado enrijecer e positivar o processo de pesquisa. Ao contrário, considerou-se, sempre, a possibilidade de rearranjo no caminhar lado a lado com as mobilizações, potências, limitações, dificuldades, propostas e produções que os atores institucionais, em suas ações dinâmicas, como território subjetivo, foram apresentando durante todo o procedimento de investigação.

## 4 CUIDADOS ÉTICOS

Considerando que esta pesquisa foi realizada com seres humanos, alguns cuidados éticos foram tomados, observando-se as determinações da Resolução nº 196/96-CNS, de 10 de outubro de 1996, e das normas complementares.

Schmidt (2008) lembra que método e ética convergem na pesquisa qualitativa deste tipo em que um dos intentos é ver, abrigar e por em discussão diferenças, principalmente entre o pesquisador e o participante e, ainda, orquestrar uma pluralidade de vozes, sem que diferenças consolidem posições hierárquicas valorizadas em termos de mais e de melhor. Método e ética estão, portanto, imbricados, solicitando em todas as fases da pesquisa e mesmo após seu término, a autonomia e a implicação do pesquisador.

Com fulcro na Resolução nº 196/96-CNS e nos princípios éticos, a coleta de dados só foi iniciada após aprovação do protocolo e do projeto de pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa competente, cujo parecer (Anexo E) foi copiado e entregue aos diretores do estabelecimento onde atuam os participantes da pesquisa.

Da mesma forma, foi solicitada a autorização da diretora geral, mediante assinatura do “Termo de autorização para coleta de dados”, para que fosse iniciado efetivamente o processo de pesquisa no âmbito do estabelecimento educacional.

Este pesquisador comprometeu-se em respeitar a participação voluntária e manter em absoluto sigilo a identidade das pessoas participantes, bem como deixá-las cientes de seus objetivos, do uso do gravador e do uso pelo pesquisador dos dados colhidos. Tais informações foram transmitidas verbalmente e por escrito, na forma do documento denominado “Termo de consentimento livre e esclarecido” que também se constituiu em autorização por parte dos professores e dirigentes para a participação de cada um deles nesta pesquisa. Esse documento foi apresentado ao entrevistado antes do início de cada de entrevista. Caso concordasse com os seus termos, o que aconteceu com todos os dirigentes e professores selecionados, o entrevistado assinava o documento e recebia sua respectiva cópia.

O esclarecimento sobre os cuidados éticos nos procedimentos da investigação compreendeu, também, informações aos participantes da pesquisa quanto aos riscos ou desconfortos, danos moral ou material que porventura pudessem ocorrer durante o processo, possibilitando a opção pela permanência ou não do entrevistado no referido trabalho, sem que com isso ele sofresse qualquer sanção ou penalidade.

Foram ainda esclarecidos aos participantes os benefícios da pesquisa, no geral relacionados à possibilidade de envolvimento em um trabalho de crítica institucional e de aprendizado e construção coletiva de um projeto pedagógico.

Além disso, o estabelecimento educacional também foi preservado, pois este pesquisador procurou desenvolver um processo de ampla transparência, mantendo seus dirigentes devidamente informados sobre todos os passos da pesquisa.

Por fim, este pesquisador comprometeu-se a encaminhar aos diretores do estabelecimento, após o término da pesquisa (defesa da tese), um relatório contendo os resultados obtidos e suas conseqüentes considerações e recomendações.

Deve-se registrar que uma cópia eletrônica desta tese será depositada na secretaria de pós-graduação da FFCLRP/USP que providenciará sua inserção no banco de teses, em seu sítio eletrônico, para fins de divulgação e consulta junto à comunidade científica.

## **RESULTADOS**

Nesta seção são apresentados a contextualização do estabelecimento educacional investigado, a descrição dos participantes deste estudo, os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo dos dados coletados, com seus respectivos temas e categorias, bem como uma análise comparativa entre as três estratégias de pesquisa empregadas neste trabalho.

Os temas, as categorias e subcategorias construídos a partir dos resultados obtidos com a análise de conteúdo dos diários de campo da observação participante, dos documentos selecionados e dos registros das entrevistas, tiveram por base as recomendações de Bardin (2006) e Minayo (2003, 2006), a metodologia descrita na seção referente ao método de pesquisa, bem como as contribuições dos referenciais teóricos de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari.

## 1 O ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL

O estabelecimento educacional onde foi realizada a pesquisa atua na educação superior, é classificado como particular e isolado, uma faculdade<sup>6</sup>, mantida por um instituto com personalidade jurídica de direito privado e com fins lucrativos, tendo sido credenciado por meio de portaria ministerial, em outubro de 1999, e faz parte de uma rede educacional que atua em todos os níveis da educação na cidade onde está localizado.

A história desse grupo educacional inicia-se em 1980 com a fundação de um centro educacional para atender a educação infantil.

Em 1986, seus dirigentes fundaram um centro de educação integrada visando atender a educação em nível de ensino fundamental e médio. Ainda nesse ano fundaram uma entidade atlética destinada à prática esportiva.

No ano de 1991, foi criada uma fundação sem fins lucrativos, mantenedora de uma creche destinada ao atendimento de crianças carentes na faixa etária de um a seis anos, dando-lhes assistência educacional, nutricional e odontológica.

A ideia da expansão para o ensino superior era meta projetada e desejo acalentado pelos seus dirigentes, cujo empreendimento em nível de educação básica, ao longo de vinte e sete anos, tem sido uma referência à causa educacional na região em que está localizado. Assim nasceu, em 1999, a faculdade, cujo nome foi escolhido para homenagear uma educadora conhecida internacionalmente por suas ações educativas, científicas e ideológicas, militante da educação ambiental e pesquisadora ativa da biodiversidade.

É parte integrante dessa iniciativa, além da oferta de serviços de ensino, o desenvolvimento de programas de pesquisa e extensão que, de acordo com o que consta dos documentos institucionais, objetivam contribuir com qualidade de vida da população e com o crescimento econômico da região. Tais programas dão especial atenção à educação ambiental e aos valores de cidadania, ensejando a capacitação para o enfrentamento de desafios que se multiplicam com a competitividade do mercado na sociedade contemporânea.

A faculdade, após credenciamento pelo MEC, iniciou suas atividades no ano de 2000 com a oferta dos cursos de graduação em Administração, habilitações em Administração Ambiental e Financeira, e em Pedagogia.

---

<sup>6</sup> A partir desta etapa da tese serão usados indistintamente os termos estabelecimento ou faculdade quando a intenção for referir-se ao local onde foi realizada a pesquisa.

No período desta pesquisa, além desses dois cursos, a faculdade ofertava graduação em Ciências Contábeis, Design, Direito e Psicologia e cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*. Também submetia ao MEC pleito para implantação de polos de apoio presencial para oferta de educação a distância (EaD), para o qual aguardava deliberação da autoridade competente quando dos últimos contatos deste pesquisador com seus diretores.

É importante frisar que, tendo iniciado o seu funcionamento no ano de 2000, a faculdade teve a oportunidade de vivenciar toda a trajetória de implantação da chamada cultura de avaliação intensificada no governo Fernando Henrique com a institucionalização das avaliações externa e interna e dos cursos de graduação, bem como do Exame nacional de cursos (provão), tendo submetido-se a todos esses processos avaliativos com registros de conceitos de regular a muito bom. Da mesma forma, experienciou o processo regulatório que se instalava com as exigências das apresentações de projetos pedagógicos de cursos, do PDI, do PPI e de outros dispositivos considerados como requisitos para o recredenciamento da faculdade e reconhecimento de seus cursos. Já no governo Lula, vivenciou o processo de implantação do SINAES e a passagem dos procedimentos regulatórios para o sistema informatizado do e-Mec. Tal vivência acarretou para a faculdade a formação de um aprendizado, ainda que incipiente, na área de avaliação institucional e de construção de projetos pedagógicos, bem como a formação de um quadro de pessoal que procurava adequar-se aos padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC/INEP.

A missão da faculdade conforme consta em seu PDI é: “Formar o homem integral no sentido moral, intelectual e emocional, tornando-o capaz de atuar de maneira competente, transformadora, criativa e participativa na sociedade em que vive, promovendo e estimulando a pesquisa à produção do conhecimento para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia”.

O estabelecimento educacional possui grande área física que abriga, pela manhã, as instalações do colégio, à tarde, as instalações do colégio e da faculdade, simultaneamente, e à noite, exclusivamente, as instalações da faculdade. Seu prédio situa-se em área nobre da cidade, em bairro de classe média alta, em que se destacam alguns edifícios com mais de dez andares, casas no estilo mansão, uma escola pública de ensino fundamental e médio e uma unidade acadêmica de uma universidade pública.

A estrutura organizacional da faculdade foi concebida de forma a minimizar o número de níveis hierárquicos e favorecer a descentralização da autoridade, a fim de atender com maior agilidade às necessidades dos seus cursos. Em sua estrutura existem instâncias de decisão, previstas no regimento geral, que definem as competências e as formas de escolha dos integrantes dos órgãos deliberativos e executivos, quais sejam: Conselho superior

(CONSUP); Conselho de administração, ensino, pesquisa e extensão (CAEPE); diretoria geral; Instituto superior de educação; diretoria acadêmica; diretoria administrativa; diretoria financeira; colegiados de curso; coordenações de curso; secretaria; e serviços auxiliares.

O CONSUP e o CAEPE, este contando com a representação de todos os segmentos da faculdade, são órgãos de deliberação coletiva superior. Os órgãos colegiados, cada um em sua competência, atuam como instâncias deliberativas e normativas, com autonomia em sua esfera, seguem a estrutura hierárquica estabelecida no regimento geral e são constituídos por representantes docentes, discentes e do corpo técnico-administrativo. A forma colegiada dos órgãos deliberativos e normativos e de alguns órgãos de execução visa a cumprir o pressuposto regimental da participação dos segmentos acadêmicos no processo decisório. Docentes, alunos, funcionários e a sociedade civil têm direito a voz e voto nos órgãos colegiados, o que está previsto no regimento do estabelecimento.

O grupo dirigente é constituído pela diretora geral, também proprietária da faculdade, com formação em Pedagogia e mestrado na área de Educação, sendo uma pessoa que goza de grande reputação na sociedade pela seriedade, dinamismo e dedicação à causa da educação. A diretoria administrativa é exercida por seu filho, administrador, com MBA em Administração. A diretoria financeira é exercida pela irmã da diretora geral, graduada em Ciências Contábeis, com especialização em Auditoria Contábil. A diretora acadêmica é uma professora aposentada de universidade pública, com graduação em Pedagogia e mestrado em Educação e não é membro da família proprietária.

O corpo técnico-administrativo do estabelecimento é regido pela Consolidação das leis trabalhistas (CLT) com a carreira normalizada em um plano de cargos e salários que visa contemplar o desempenho e a formação do funcionário. As diretrizes básicas da política de avaliação de desempenho e de progressão na carreira dos técnico-administrativos objetivam potencializar e desenvolver os indivíduos como pessoas e profissionais para que busquem, além dos limites institucionais, a sua própria realização. O estabelecimento tem como meta para o corpo-técnico administrativo a política de formação continuada, incluindo o incentivo à continuidade de estudos, treinamento, acesso ao nível superior e pós-graduação e atualização profissional procurando, com isso, capacitar e formar talentos humanos, em níveis técnico, administrativo e gerencial. Os técnico-administrativos participam dos órgãos colegiados de sua área de competência por meio de representação com direito a voz a voto.

O corpo docente é formado por professores que exercem as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contratados pela mantenedora no regime jurídico da CLT, observando os critérios, normas e diretrizes constantes no plano de carreira docente. De acordo com esse

documento, o corpo docente distribui-se entre as seguintes classes da carreira do magistério: professores titulares; professores adjuntos; e professores assistentes. Eventualmente, o estabelecimento dispõe de professores-visitantes, comprometidos com determinadas matérias, para assegurar o bom nível de ensino, pesquisa e extensão e, de professores-colaboradores, estes destinados a suprir a falta temporária de docentes. A admissão do professor é feita mediante seleção, cujo processo consiste em avaliação realizada por comissão que observa as normas institucionais, bem como os critérios de idoneidade moral do candidato, de títulos acadêmicos, científicos, didáticos e profissionais, e de titulação, correspondente a curso que inclua matéria idêntica ou afim àquela a ser lecionada. Nos programas de pós-graduação *lato sensu*, em razão das atividades eventuais, os docentes são contratados apenas para o período de vigência de cada curso, não sendo considerados professores com vínculo empregatício.

A participação do corpo docente nas atividades de governo acadêmico ocorre, inicialmente, no âmbito do curso, sendo cada professor membro dos respectivos colegiados. Esses colegiados compreendem professores em exercício em um mesmo curso e são presididos pelo coordenador de cada curso. Os professores participam ainda do CONSUP e do CAEPE como membros eleitos pelos seus pares. Aqueles que ocupam a função de coordenador de curso, em regime de trabalho integral, participam de comissões nomeadas pela diretoria geral, para a realização de atividades relacionadas à avaliação institucional, à reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos, à elaboração e aperfeiçoamento pedagógico, organização de simpósios de produção científica e outras ações acadêmicas.

Quanto ao aluno, seu ingresso se dá por meio de processo seletivo que se destina a avaliar a formação recebida pelos candidatos e a classificá-los dentro do limite das vagas de seus cursos, abrangendo o conhecimento comum às diversas formas de escolaridade do nível médio, sem ultrapassar esse nível de complexidade. A faculdade possui todos os instrumentos legais que possibilitam ao aluno, inclusive aqueles com necessidades especiais, o desenvolvimento adequado de suas atividades acadêmicas.

Destacam-se na política de atendimento ao discente, conforme o PDI da faculdade, os seguintes pontos: desenvolver atitudes e habilidades gerando competências favoráveis a sua formação integral; ampliar as formas de pensamento e comportamento pró-ativo no trabalho e a consciência ambiental; viabilizar a representação dos estudantes com o objetivo de promover a organização do movimento estudantil por meio de Diretório acadêmico e incentivar a sua participação nos eventos do estabelecimento; apoiar as realizações dos estudantes nos âmbitos acadêmico, cultural, social e político, bem como desenvolver mecanismos que promovam condições para a sua permanência no estabelecimento;

proporcionar oportunidades de engajamento do aluno na vida acadêmica; possibilitar assistência cultural, desportiva, recreativa e social aos acadêmicos; oferecer oportunidades para a participação em programas de melhoria das condições de vida e de desenvolvimento sustentável do planeta.

A formação política dos alunos é incentivada por meio da escolha dos seus representantes, com direito à voz e voto, para compor os diversos órgãos colegiados da faculdade, conforme previsto no regimento geral. Há ainda um serviço de apoio ao estudante que orienta os acadêmicos em diferentes aspectos tais como direitos e deveres dos alunos, leis e normas referentes ao processo ensino-aprendizagem, dificuldades financeiras, além de manter o acompanhamento psicopedagógico ao aluno.

A faculdade articula-se com a sociedade e com o setor produtivo por meio do estabelecimento de parcerias que visam à oferta de serviços, atividades comunitárias, eventos, palestras, simpósios, cursos, estágios, visitas técnicas, apoio a pesquisas, monitorias, intercâmbios, treinamentos, elaboração de projetos, troca de experiências, etc. Essas parcerias são formalizadas mediante termos de cooperação, acordos e convênios com organizações públicas e do terceiro setor, empresas privadas e outras entidades que possam agregar valor às ações desenvolvidas pela faculdade. Outras parcerias são fomentadas mediante atividades de cooperação recíproca que propiciam condições administrativas e financeiras para que os conveniados possam desenvolver projetos de interesse comum, prestar serviços à comunidade com o apoio de entidades profissionais, associações e fundações, e possibilitar aos alunos a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos.

Para veicular sua imagem institucional a faculdade segue determinadas estratégias de comunicação e marketing com seus públicos interno e externo, visando a fortalecer a sua missão e os valores declarados em seus documentos. Os meios geralmente utilizados para a comunicação interna são: intranet, ofícios, memorandos, comunicados e boletins internos. Como forma de comunicação externa o estabelecimento faz uso de um marketing intensivo utilizando os dispositivos da internet, por meio de seu sítio eletrônico, e também televisão, rádio, *outdoors*, jornais de circulação local, panfletos, *folders* etc.

## **2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Nesta seção são apresentados recortes das principais anotações registradas nos diários de campo com os resultados mais relevantes da observação participante, classificados em tema e categorias, de acordo com os objetivos de pesquisa.

### **2.1 Resultados da observação participante**

A seguir são apresentados o tema e as categorias identificados a partir dos resultados obtidos com a observação participante.

Do tema decorrente desta estratégia de pesquisa – arquitetura e instalações – originaram-se as seguintes categorias de análise: localização; dispositivos disciplinares; e instalações físicas.

#### **2.1.1 Tema 1: arquitetura e instalações**

Este tema aborda aspectos da observação participante que dizem respeito às condições de visibilidade – a arquitetura e instalações da faculdade – incluindo as categorias localização; dispositivos disciplinares, observados por meio do prédio, do maquinário e equipamentos; e instalações físicas.

##### **Categoria 1.1: localização**

Esta categoria trata dos aspectos relativos à localização física e à vizinhança do estabelecimento pesquisado.

O prédio situa-se em área nobre, muito movimentada durante o dia, em bairro de classe média alta, tipicamente residencial, próximo o centro da cidade. Em seu terreno pode-se ver algumas árvores que foram mantidas e conservadas mesmo após as obras físicas de pavimentação do estacionamento e construção de novos blocos destinados ao ensino.

Sua área física é circundada por vários prédios, a maioria residencial, em que se destacam alguns edifícios no estilo condomínio e residências tipo mansão. Há também, na vizinhança, uma igreja, uma praça, uma escola pública de ensino fundamental e médio e uma unidade educacional de uma universidade pública.

O acesso ao prédio da faculdade foi facilitado pelas recentes obras públicas realizadas no sistema viário pela prefeitura local. Ainda assim, em horários de pico, observa-se intenso engarrafamento de veículos na rua principal que limita a área física da faculdade (Anexo F).

### **Categoria 1.2: dispositivos disciplinares**

Esta categoria trata dos dispositivos disciplinares que foram observados a partir da análise da arquitetura do prédio onde está situado o estabelecimento educacional pesquisado, bem como da análise de seus equipamentos e maquinário.

#### **A arquitetura do prédio**

A arquitetura do prédio tem formato retangular, com unidades dispostas em blocos de dois e três pisos que fecham o perímetro do terreno, formando uma grande área central destinada à convivência e à prática desportiva da comunidade acadêmica (Anexo F).

À frente da fachada principal do prédio encontra-se um amplo estacionamento onde se destacam áreas demarcadas para reserva de vagas de carros do pessoal da diretoria, situadas bem à frente da entrada, com o enunciado “Privativo da Diretoria”.

No período matutino o estacionamento apresenta muitas vagas ociosas o que pode ser creditado ao fato de que, no horário da manhã, estudam alunos que ainda não atingiram a idade mínima para dirigir. No turno matutino, ocupando o mesmo espaço da faculdade, funcionam apenas as instalações do colégio mantido pelo grupo educacional. Ainda na mesma área física, mas em prédio separado, de arquitetura parecida com um pequeno castelo, funcionam as instalações que atendem à educação infantil e ao complexo esportivo destinado às atividades recreativas e educacionais de prática desportiva.

No turno vespertino convivem, ao mesmo tempo, os alunos dos poucos cursos superiores da faculdade e alunos do ensino básico, muitos deles desenvolvendo práticas desportivas na quadra poliesportiva e na piscina da escola. O número de veículos estacionados já é bem superior ao número observado no turno matutino e as vagas para os carros vão escasseando à medida que se aproxima o horário noturno.

No período noturno, em que funcionam todos os cursos superiores do estabelecimento, e somente eles, o estacionamento encontra-se sempre lotado, verificando-se a apreensão dos alunos na busca por uma vaga. Os carros, em sua maioria de alunos, sinalizam para o fato de que o corpo discente dos cursos superiores é constituído por pessoas de bom poder aquisitivo.

Os registros da faculdade e os diálogos mantidos com alguns alunos confirmam que muitos deles estão em situação de emprego e procuram a faculdade como forma de melhorar sua vida profissional e financeira, com ascensão na carreira, pois ainda lhes falta um diploma de curso superior o que, segundo eles, ainda é muito valorizado no mercado de trabalho local.

### **Equipamentos e maquinário**

Na entrada principal, o controle da entrada e saída de pessoas é feito por intermédio de uma catraca eletrônica situada no interior de uma guarita onde ficam: uma senhora, observando as pessoas que entram e saem do recinto; e um segurança, responsável por anunciar por interfone a chegada de qualquer visitante que deseje falar com algum gestor, professor ou funcionário do estabelecimento. Essa senhora que fica junto à catraca exerce suas funções de trabalho apenas no período diurno. À noite a função de vigilância na guarita é exercida unicamente pelo pessoal de segurança.

No interior do prédio verifica-se a existência de câmeras de filmagem colocadas em locais estratégicos que permitem a vigilância do que está ocorrendo nas dependências da faculdade. Os funcionários argumentam que a existência dessas câmeras é uma forma de manter a segurança de professores e, principalmente dos alunos, pois a segurança, segundo eles, é um fator do qual a direção do estabelecimento não abre mão. Inclusive, afirmam que a senhora que fica na catraca, no período diurno, conhece todos os pais de alunos que estudam no colégio, daí a sua função estratégica na entrada da escola, ao lado desse equipamento. Registre-se que as câmeras de filmagem não estão instaladas no interior das salas de aulas.

Quanto aos demais dispositivos disciplinares, observa-se a prática cotidiana do registro do horário de entrada e saída dos empregados técnico-administrativos, feito mediante equipamento eletrônico de leitura de dados. Os docentes têm sua frequência controlada mediante registro de sua assinatura em livro de ponto. Já a verificação da frequência dos alunos é feita pelos professores, à maneira convencional, mediante boletim de registro, cujos dados são passados posteriormente para o boletim eletrônico.

### **Categoria 1.3: instalações físicas**

Nesta categoria são apresentadas as instalações da faculdade, distribuídas em suas várias dependências físicas, acompanhadas de uma breve descrição de cada uma delas.

As instalações físicas da faculdade, em geral, atendem a todos os requisitos normativos previstos nos padrões de qualidade aprovados pelo MEC/INEP.

Para os indivíduos com necessidades especiais, a faculdade apresenta livre circulação dos estudantes nos espaços de uso coletivo com eliminação de barreiras arquitetônicas. Vagas reservadas em estacionamentos, elevadores e rampas com corrimãos, facilitam a circulação de cadeira de rodas. Portas e banheiros adaptados com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas, barras de apoio nas paredes dos banheiros, lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas são outras facilidades encontradas para esse público especial da faculdade.

Além disso, são colocadas à disposição de professores, alunos e funcionários com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, ajudas técnicas que permitem o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas. Existem, também, normas internas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos e funcionários com necessidades especiais, objetivando coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação contra eles.

As dependências específicas da faculdade são as seguintes:

Sala de aulas – as salas de aulas foram projetadas para atender com qualidade e conforto físico aos usuários dos serviços educacionais do estabelecimento e obedecem às exigências específicas estabelecidas para o ensino superior, particularmente para as aulas noturnas. São arejadas e climatizadas, com iluminação natural e artificial adequadas, amplas, com boa acústica, comportando turmas de 50 alunos bem acomodados. Dispõem de instalações próprias para a utilização de recursos audiovisuais, cadeiras confortáveis com assento estofado e mesa para professor, além do quadro de pincel.

Salas dos professores e das coordenações de curso – esses ambientes mostram-se adequados às demandas institucionais tanto em termos de espaço, quanto em recursos técnicos, mobiliário e equipamentos. As instalações têm excelente nível de informatização e suas dependências físicas são servidas com modernos equipamentos. As salas destinadas às coordenações de curso acompanham o conjunto estrutural do prédio, são funcionais e permitem receber os alunos com a devida comodidade.

Biblioteca – a biblioteca está aberta ao público de 2ª a 6ª feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 22:00h, e aos sábados, de 08:00h as 12:00h. Possui área útil de 300 m<sup>2</sup> e conta com sala de vídeo e de informática com internet, modernos equipamentos e um acervo bibliográfico que já se aproxima dos 10.000 volumes. É equipada com recursos necessários para atender a seus usuários, encontra-se devidamente informatizada, possuindo um acervo que atende às áreas específicas dos cursos ministrados. Além das instalações para o acervo, há na biblioteca área para recuperação de documentos, sala de leitura, sala para estudos individuais e em grupo, sala de referência, área para acesso à internet e uma videoteca com acomodações para exibição de filmes, destinada a pequenos grupos. São oferecidos, ainda, os serviços de empréstimo domiciliar, acesso direto pelo usuário ao acervo e serviço de alerta, que tem como objetivo divulgar os sumários de periódicos e de livros novos.

Laboratórios de informática – são espaços destinados a propiciar aos professores e estudantes a facilidade da tecnologia da informação. Seu uso pelos estudantes está voltado à iniciação da pesquisa, preparo de relatórios e outras tarefas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Funciona de 2ª a 6ª feira das 16:00h as 22:00h e aos sábados das 8:00h as 12:00h com o acesso à internet permitido aos alunos e professores dentro desse horário. O laboratório é dotado de instalações capazes de subsidiar alunos e professores em seus trabalhos, estudos e pesquisas e dar suporte às diversas disciplinas, contando com o auxílio de profissionais especializados para atender na manutenção dos equipamentos e na coordenação das atividades aí desenvolvidas. O sistema de laboratório está ligado em rede estruturada para plataforma Windows e outros aplicativos da Microsoft. Destaca-se que os equipamentos de informática estão em boas condições de uso e os materiais de consumo são em quantidade suficiente para atender ao número de alunos e às disciplinas teóricas e práticas dos cursos.

Laboratório de design – é um espaço que tem como finalidade auxiliar os acadêmicos do curso de Design no desenvolvimento de projetos que necessitem da utilização de computadores nas áreas de Design gráfico, Web, Multimídia, Fotografia digital, CAD e 3D.

Laboratório de psicologia – é o ambiente utilizado para as aulas práticas do curso de Psicologia onde são reproduzidos experimentos clássicos da área e para o desenvolvimento de pesquisas do comportamento animal. Nesse laboratório há um biotério utilizado para assegurar as condições de armazenamento e preservação dos animais, a fim de garantir a realização dos experimentos.

Núcleo pedagógico de pesquisa e extensão – é uma unidade acadêmica que se dedica à iniciação científica dos alunos e à execução de projetos de extensão e a quem cabe, também, a organização e a supervisão dos cursos de especialização *lato sensu* ofertados pela faculdade.

Núcleo psicopedagógico – é a unidade clínica do estabelecimento que objetiva prestar serviços assistenciais à comunidade acadêmica que apresenta desajuste comportamental e dificuldades no processo educacional e pessoal, atendendo, com profissionais especializados, nos horários de segunda, quarta e sexta de 18:00h as 22:00h.

Núcleo de pesquisa, pós-graduação e extensão – é um espaço formado por professores e acadêmicos do curso de Pedagogia para a realização de projetos interdisciplinares de pesquisa e extensão no campo da educação infantil e do magistério das séries iniciais do ensino fundamental e suas habilitações.

Núcleo de design – é o local de formação profissional no qual os alunos do curso de Design, orientado por professores, têm a possibilidade de aplicar os fundamentos teóricos recebidos em projetos profissionais.

Núcleo de pesquisa e práticas de gestão – é o núcleo que tem como objetivo dar aos acadêmicos as condições necessárias para o desenvolvimento prático dos conhecimentos teóricos sobre gestão adquiridos em sala de aula. Constitui-se de ambiente para elaboração de projetos, desenvolvimento de pesquisa, palestras, estágios e outras atividades de extensão acadêmica. Os acadêmicos prestam assessoria e consultoria em áreas afins da sua formação por meio de convênios ou contratos de prestação de serviços junto ao empresariado local.

Núcleo de práticas jurídicas – é uma unidade acadêmica formada por professores e alunos do curso de Direito com a finalidade de servir como instrumento de integração entre teoria e prática. Nele são realizadas atividades simuladas e reais do estágio de prática jurídica, assim como são prestados serviços jurídicos à comunidade, tais como assistência jurídica e social, estudos financeiros, tributários, entre outros.

Empresa júnior – é uma unidade gerida pelos estudantes do curso de Administração, com a supervisão de um professor, e serve de complemento à formação profissional dos acadêmicos, aprimorando os conhecimentos técnicos, desenvolvendo o ânimo empreendedor e o trabalho em equipe, colocando-os em contato direto com o mercado de trabalho e com o cliente de seus serviços.

Oficinas pedagógicas – são espaços que permitem aos alunos do curso de Pedagogia o exercício prático da teoria na rede educacional do estabelecimento que oferece educação infantil nas modalidades creche, pré-escolar, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Nelas os estudantes do curso de Pedagogia têm oportunidade de desenvolver projetos nos diversos campos da educação.

Oficinas de design – atendem ao curso de Design, dispondo de bancadas, máquinas e ferramentas, constituindo-se em local ideal para a realização de experimentos com modelos

tridimensionais e modelos elaborados em papel, gesso, polímeros e resina, além do desenvolvimento de maquetes e objetos de médio porte desenvolvidos em madeira e metais.

Diretório central dos estudantes (DCE) – neste ambiente está instalado o órgão máximo da representação dos estudantes da faculdade, com espaço reservado em suas dependências para realização de reuniões e outras atividades do movimento estudantil.

Laboratório de ciências – uma unidade que proporciona aos alunos dos cursos de graduação em Pedagogia e Administração, na linha de formação em Administração Ambiental, a oportunidade de praticar experimentos no campo das ciências físicas e biológicas, correlacionando os fenômenos físicos com as atividades do homem e o entendimento da inter-relação com o meio ambiente.

Auditório – o auditório, com capacidade para trezentas pessoas, recebeu denominação em homenagem ao pai da proprietária da faculdade e fica à disposição de professores e estudantes para reuniões, palestras, seminários, workshops, aulas e outras atividades acadêmicas. Existe também um miniauditório, com capacidade para cento e vinte pessoas, que atende às mesmas finalidades do auditório principal, porém é destinado a eventos de menor porte.

Área de convivência – é um ambiente constituído pela praça de alimentação com mesas e cadeiras apropriadas para pequenas refeições por ocasião da pausa normal entre as atividades acadêmicas e uma pequena área livre. É usado também para eventos festivos, de conagraçamento, lançamento de livros, feiras e outras atividades da faculdade.

Área de prática desportiva – é o espaço composto por uma quadra poliesportiva e por uma piscina. A quadra poliesportiva compõe uma área coberta que pode ser utilizada pelos alunos da faculdade para atividades esportivas, culturais e festivas. As feiras e eventos da faculdade são realizados neste espaço e também na área de convivência. A piscina é usada pelos alunos para a prática de competições e educação esportiva.

### **3 OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Nesta seção são apresentados a contextualização dos documentos estudados e os resultados mais relevantes da análise documental, classificados em temas e categorias, de acordo com os objetivos de pesquisa.

#### **3.1 Contextualização dos documentos**

Neste tópico são apresentados os documentos institucionais selecionados para esta pesquisa, com uma descrição sintética de seus conteúdos, finalidades e forma como foram trabalhados para que possibilitassem a definição dos temas e das categorias de análise. Tais documentos são o PPI, o PDI e o código de honra (CH).

Importa ressaltar que, na análise documental, a dinâmica e o sentido que toma um documento está menos nele próprio do que nas pessoas que o estudam, pois do agenciamento que ocorre entre o leitor e o documento emergem sentidos vários que decorrem, sobretudo, dos interesses de quem o consulta e do olhar que se coloca sobre ele na tarefa de mapear o seu conteúdo (COSTA, 2004).

#### **Projeto pedagógico institucional (PPI)**

O PPI foi considerado o documento básico para a análise documental, tendo em vista que os objetivos desta pesquisa estão voltados muito mais para a análise dos temas nele contido do que no caso do PDI e do CH, os quais foram considerados documentos subsidiários para a análise.

O PPI é o documento político-filosófico do estabelecimento educacional, no qual se encontram sua filosofia, seus princípios e valores e a declaração das políticas mais amplas voltadas para a consecução de suas finalidades como uma instituição de educação. Conforme permite e estabelece o art. 16 do Decreto nº 5.773/2006, o estabelecimento pesquisado apresenta o PPI como parte integrante do PDI formando, ambos, um documento único.

O PPI do estabelecimento pesquisado contém 23 páginas, teve sua última revisão concluída no ano de 2007 e se inicia com a contextualização da região na qual está inserido.

Assim sendo, no seu primeiro capítulo, é apresentada uma abordagem histórica da região envolvendo aspectos da evolução econômica, social e demográfica que justificaram a implantação desse empreendimento educacional.

O segundo capítulo contém os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que fundamentam a vida do estabelecimento, bem como a declaração dos valores e princípios que servirão de guia orientador para o seu funcionamento.

O terceiro capítulo apresenta a política de ensino que é detalhada nos níveis e modalidades de graduação, pós-graduação, programas especiais de formação pedagógica, educação a distância, ensino semipresencial, estágio, prática profissional e atividades complementares.

O quarto capítulo contém informações sobre a política de pesquisa da faculdade e um tópico especial sobre a sua proposta de iniciação científica.

O quinto capítulo apresenta a política de extensão com um tópico especial destinado às interfaces sociais da faculdade com seus parceiros e com a comunidade.

O sexto capítulo contém a política de gestão do estabelecimento, detalhada por meio dos seguintes tópicos: política para o corpo discente contendo ingresso e permanência, programa de nivelamento, benefícios e bolsas de estudo, apoio à participação de alunos em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e acompanhamento ao egresso; política para os corpos docente e técnico-administrativo discriminando as diretrizes gerais e as diretrizes de carreira e capacitação de professores e funcionários não-docentes.

O sétimo e último capítulo aborda a política de responsabilidade socioambiental.

### **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**

O PDI é o documento de governo administrativo-financeiro do estabelecimento educacional. Nele se encontram o texto do PPI, na íntegra, e as partes principais dos seguintes documentos: regimento geral, planos de carreira e capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo, programa de avaliação institucional, orçamento de gestão e investimentos, plano de metas para ensino, pesquisa e extensão, plano de manutenção das instalações físicas, e regulamentos e normas institucionais. Anexados ao PDI, compondo documentos independentes, estão todos os projetos pedagógicos de cursos ofertados pelo estabelecimento. Este foi o motivo pelo qual, na análise de conteúdo, não se considerou isoladamente o texto completo de cada um dos documentos aqui relacionados.

O PDI do estabelecimento pesquisado contém 110 páginas, teve sua última revisão concluída no ano de 2007, e se inicia com o perfil institucional. Nesse capítulo, está declarada a missão do estabelecimento, seu histórico e seus objetivos. Ainda nesse primeiro capítulo são estabelecidas as metas e as ações institucionais que são especificadas de acordo com o planejamento da faculdade, a sustentabilidade da vocação, dos objetivos e da gestão institucional, a responsabilidade socioambiental e as relações institucionais. O primeiro capítulo é finalizado com as áreas de atuação acadêmica.

O segundo capítulo apresenta, na íntegra, o PPI.

O terceiro capítulo trata da organização acadêmica, sendo apresentados os seguintes pontos: o cronograma de expansão 2007/2011 mostrando a criação dos novos cursos; as diretrizes pedagógicas detalhando o perfil do egresso, o desenvolvimento da aprendizagem e seleção de conteúdos, os princípios metodológicos, a avaliação de ensino-aprendizagem e atividades articuladas ao ensino; as inovações tecnológicas; a organização sistêmica dos cursos; e as perspectivas e avanços tecnológicos.

O quarto capítulo aborda o corpo docente detalhado por meio dos seguintes tópicos: titulação, regime de trabalho e tempo de contratação dos professores; experiência profissional no magistério superior e a experiência profissional não-acadêmica; critérios de seleção e contratação docente; e o plano de expansão do corpo docente para 2007/2011.

O quinto capítulo trata do corpo técnico-administrativo ilustrando os mecanismos de seleção e contratação; e a expansão do corpo técnico-administrativo para 2007/2011.

O sexto capítulo aborda o corpo discente discriminando: formas de acesso; apoio ao estudante; estímulos à permanência do aluno; representação estudantil; e acompanhamento dos egressos.

O sétimo capítulo trata da organização administrativa tendo por base o conteúdo do regimento geral. Apresenta a estrutura organizacional, as instâncias de decisão e o organograma da faculdade, bem como as competências e composição dos órgãos colegiados, executivos e de apoio às atividades acadêmicas e as atribuições das chefias. Trata ainda da autonomia do estabelecimento em relação à mantenedora.

No oitavo capítulo é apresentada a proposta de autoavaliação institucional, segundo as regras do SINAES, com a indicação dos instrumentos de coleta de dados e das formas de divulgação dos resultados.

O nono capítulo trata da infraestrutura física com os seguintes tópicos: infraestrutura física atual; infraestrutura física geral planejada; infraestrutura física por áreas, destacando-se

a biblioteca com a especificação do acervo por área do conhecimento e suas formas de expansão e atualização, o horário de funcionamento e os serviços oferecidos aos usuários.

O capítulo dez ilustra os mecanismos para o atendimento prestado aos membros da comunidade acadêmica com necessidades especiais.

O capítulo onze finaliza o documento com a divulgação do quadro demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira, com a apresentação do planejamento econômico-financeiro do estabelecimento para o quinquênio 2007/2011.

### **Código de honra (CH)**

O código de honra (CH) é o documento que estabelece as regras de conduta e impõe limites para a atuação do corpo docente do estabelecimento educacional pesquisado. É um dispositivo normativo opcional não exigível pelo MEC, ou seja, ele não constitui requisito legal para a avaliação institucional ou de curso. Talvez por esse motivo nem todos os estabelecimentos educacionais o elaboram. A vivência de dez anos de trabalho deste pesquisador com os processos avaliativos realizados pelo INEP/MEC permite relatar o fato de que apenas dois estabelecimentos educacionais, em um total de cento e seis avaliações, apresentaram esse documento. E um deles é precisamente a faculdade em questão.

O CH da faculdade é apresentado em 4 páginas, foi aprovado e implantado no ano em que o estabelecimento educacional começou a funcionar e permanece com seu texto na forma original até hoje. Sua estrutura redacional é a seguinte: capítulo I, dos princípios e objetivos; capítulo II, dos meios; capítulo III, dos direitos; capítulo IV, dos deveres; capítulo V, do julgamento da conduta.

### **3.2 Resultados da análise dos documentos**

A seguir são apresentados os temas e as categorias identificados a partir dos resultados obtidos com a análise de conteúdo dos documentos selecionados, com o intuito de facilitar a discussão e as conclusões deste trabalho.

Os temas decorrentes da análise documental são os seguintes: valores do estabelecimento, governamento e construção do PPI/PDI.

### 3.2.1 Tema 1: valores do estabelecimento

Este tema aborda o conteúdo dos documentos acerca dos valores declarados e assumidos pelo estabelecimento educacional. As categorias abordadas neste tema são as seguintes: missão do estabelecimento, a formação do homem integral; valor maior do estabelecimento, a questão ambiental; e inserção regional.

#### **Categoria 1.1: missão do estabelecimento, a formação do homem integral**

Nesta categoria são identificados os recortes dos documentos nos quais está citada a missão do estabelecimento como sendo a formação do homem integral.

De acordo com o texto do PDI, a missão do estabelecimento educacional pesquisado concentra-se na formação do homem integral, o que pode ser entendido como o ser humano formado nas suas dimensões moral, intelectual e emocional.

*A missão da faculdade é formar o homem integral no sentido moral, intelectual e emocional, tornando-o capaz de atuar de maneira competente, transformadora, criativa e participativa na sociedade em que vive, promovendo e estimulando a pesquisa à produção do conhecimento para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (PDI, p. 5).*

Na declaração dos objetivos do estabelecimento, o PDI assume a educação integral como missão, abarcando um conjunto de valores que decorrem do modelo de governamento dito democrático posto em prática pela faculdade.

*[...] Ser uma instituição social e democrática, a fim de promover a educação integral do ser humano, promovendo ações relacionadas ao o Ensino, Pesquisa e Extensão, em suas diferentes formas e métodos, visando o desenvolvimento científico e a busca de soluções para os problemas ambientais, levando à comunidade de sua área de influência os valores e bens morais, culturais, científicos, técnicos, econômicos e de cidadania e responsabilidade social, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do estado do Amazonas, da região e do país (PDI, p. 7).*

O texto do CH também prevê a educação integral, englobando as dimensões física, afetiva, intelectual, espiritual, ética, religiosa, social, política e artística, como um direito do acadêmico.

*Os acadêmicos da Faculdade têm direito: I - à educação integral, educação para a Democracia e para o desenvolvimento individual, social, institucional, regional, nacional e mundial; II - à ação educativa dirigida ao desenvolvimento harmônico*

*de todas as dimensões humanas: física, afetiva, intelectual, espiritual, ética, religiosa, social, política e artística; III - à educação que lhes possibilite o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: a imaginação e a criatividade, o pensamento lógico, o pensamento crítico e a inteligência prática, bem como hábitos de trabalho intelectual e de pesquisa; IV - à participação no processo educativo, ao mesmo tempo, como objeto e sujeito deste; V - a uma educação baseada nos direitos humanos e na justiça social, de modo a terem atitudes e hábitos compatíveis com as necessidades e aspirações individual e social; [...] (CH, p.1).*

## **Categoria 1.2: valor maior do estabelecimento, a questão ambiental**

Nesta categoria são apresentados os documentos que enfatizam a questão ambiental como valor maior do estabelecimento. Esse valor aparece nos documentos com várias denominações como preservação da natureza, preservação ambiental, respeito à natureza, respeito ao meio ambiente, sustentabilidade, responsabilidade socioambiental e outros que conduzem a um mesmo significado.

A faculdade declara formalmente em seu PPI que os valores de solidariedade, ética, igualdade social, reconhecimento das diferenças, liberdade e respeito à natureza, este sempre recorrente no seu texto, são constantes na vida organizacional, conforme se vê no seguinte trecho do documento.

*Se os corpos discente, docente e técnico-administrativo defendem a solidariedade, a ética, a igualdade social, o reconhecimento das diferenças, a liberdade e o respeito à natureza e políticas apropriadas para eles, isto significa que estes são os valores que sustentam as suas práticas cotidianas. [...] O respeito à natureza e a busca do equilíbrio ecológico serão práticas permanentes no cotidiano da vida escolar, na perspectiva do desenvolvimento sustentável (PPI, p. 22-23).*

Para o corpo discente, o respeito à natureza é estabelecido no PPI em nível de política institucional da seguinte forma:

*Desenvolver formas de pensamento e comportamento proativo no trabalho, em nível intelectual e a consciência ambiental; proporcionar oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da sociedade visando o desenvolvimento sustentável; ampliar o senso ecológico e o respeito ao meio ambiente (PPI, p. 30-31).*

Convém destacar que este valor tem um peso muito forte diante dos demais valores, tanto que foi estabelecido como política institucional com a designação de “política para a responsabilidade socioambiental” sintetizada a seguir:

*A integração voluntária de preocupações sociais e ambientais por parte da Instituição nas suas operações e na sua interação com outras partes interessadas; a promoção de programas de incentivo, aprimoramento e qualidade de vida para os funcionários e colaboradores, gerenciamento do uso de recursos ambientais, a*

*adoção de uma sólida política de gestão participativa, patrocínio de iniciativas culturais e o estabelecimento de parcerias com outras instituições; ênfase em assuntos sociais (educação, formação ao longo da vida, informação, consulta, igualdade de oportunidades, integração das pessoas com deficiência, antecipação das mudanças educacionais e das reestruturações); abordagem equilibrada que otimize as sinergias entre as suas vertentes econômica, social e ambiental; avaliação constante dos resultados ambientais/conceito de ecoeficácia que compara a quantidade dos bens produzidos com o impacto da sua produção no ambiente; contribuição para o desenvolvimento de uma ecotecnologia mais respeitosa do ambiente e, em longo prazo, mais benéfica para a Instituição; consideração os interesses da comunidade que está cada vez mais sensível às exigências ambientais e sociais (PPI, p. 35-36).*

De acordo com o texto do PDI, o estabelecimento estudado assume a responsabilidade socioambiental como um valor muito forte, base para a formação da cidadania.

*Tendo como referência uma concepção de educação voltada para uma formação humana, fundamentada em princípios de cidadania e responsabilidade socioambiental e para os valores da sociedade, a Instituição deve estar em sintonia com as novas demandas da sociedade do conhecimento e da informação, tendo como aliada às novas tecnologias, com transformações no ensino que hoje é empregado. [...] A atuação acadêmica pode ser mensurada a partir dos resultados projetados por intermédio da extensão, bem como pela prestação de serviços, expressão do compromisso que a Instituição mantém com a comunidade, sobretudo, no que tange às questões socioambientais (PDI, p. 15).*

Segundo o PDI, a faculdade tem como política para a formação do corpo discente o valor de responsabilidade socioambiental, que é associado à ética e à consciência ambiental.

*A Instituição trabalha e acredita que seus egressos terão as seguintes características: [...] Ética e responsabilidade social, respeitando as leis e as normas de conduta relativas a sua profissão; consciência ambiental visando ampliar o senso ecológico e o respeito ao meio ambiente; [...]. (PDI, p. 38).*

Na concepção do projeto pedagógico, o PDI prevê diretrizes que busquem

*[...] atualizar continuamente os projetos pedagógicos dos cursos considerando as tendências nacionais e internacionais de ensino-aprendizagem, privilegiando o senso criativo, o empreendedorismo e a consciência ambiental; [...]. (PDI, p. 43).*

### **Categoria 1.3: inserção regional**

Nesta categoria são apresentados os documentos que citam a regionalização ou inserção regional como um valor forte no estabelecimento, relacionado também à questão ambiental.

Segundo o que consta no PPI, o estabelecimento pesquisado tem uma preocupação clara com a inserção regional de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

*Neste contexto, o estabelecimento, que iniciou suas atividades acadêmicas em março de 2000, tem promovido a inserção regional participando projetos de extensão, de programas de educação ambiental e de desenvolvimento da cidadania. [...] O marco doutrinal do estabelecimento é balizado por seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos que almeja para a sociedade e para as pessoas, a orientação pela busca contínua e realização das mudanças expressas no contexto regional. [...] A política de ensino de graduação da Faculdade, assim, deve lançar as bases para o desenvolvimento de ações das diferentes áreas de conhecimento e deve ser concebida contemplando atividades voltadas à realidade onde está inserida. [...] A educação a distância se constitui hoje como um dos mais importantes instrumentos de difusão do conhecimento. Quando se pensa em um país da dimensão territorial do Brasil e com as imensas desigualdades regionais, essa modalidade de ensino pode atuar como veículo de ampliação de suas oportunidades educacionais e, superando barreiras geográficas, promover o acesso ao conhecimento atualizado e de qualidade (PPI, p. 21-25).*

O texto do PDI também mostra a preocupação da faculdade com a inserção regional de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como pode ser visto no seguinte recorte.

*No sentido de continuar a contribuir com a educação amazonense, em 2000, a Instituição passou a atuar no ensino superior, mantendo os princípios de seriedade e comprometimento com os valores regionais, traduzidos em prática educacional que visa o desenvolvimento integral do ser humano, nos domínios afetivo, cognitivo, psicomotor e social (PDI, p. 5).*

### **3.2.2 Tema 2: governo**

Este tema aborda o conteúdo dos documentos que trata do governo da faculdade investigada. As categorias abordadas neste tema são: democracia institucional; autonomia institucional; e dispositivos disciplinares.

#### **Categoria 2.1: democracia institucional**

Nesta categoria estão incluídos os recortes de documentos que tratam da democracia institucional como modelo de governo da faculdade pesquisada.

De acordo com o PPI, a faculdade assume o modelo de governo democrático, assegurando a participação da comunidade acadêmica nas decisões, via órgãos colegiados.

*A gestão da Instituição será democrática, com participação da comunidade acadêmica nas decisões. [...] A gestão institucional deve assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, construída a partir de uma lógica de respeito e tolerância e, sobretudo, incentivadora de práticas cidadãs e da formação do conhecimento. Neste âmbito os procedimentos de gestão contribuem*

*para aproximar e articular espaços institucionais e acadêmicos, delineando a política de gestão democrática, assegurando a existência de órgãos colegiados deliberativos, do qual participam os segmentos da comunidade institucional, local e regional (PPI, p. 23-30).*

Para os alunos, o PPI comunica que a política de governo procura garantir a participação na vida acadêmica da seguinte maneira.

*Garantir a representação estudantil, com o objetivo de promover a organização do movimento estudantil; incentivar a participação dos discentes nos eventos da Instituição. [...] assegurar a representação na composição dos órgãos colegiados acadêmicos, com direito a voz e voto, conforme o disposto no regimento geral; garantir à representação estudantil, de natureza essencialmente acadêmica e política, representando os interesses dos estudantes de acordo com a forma de organização do movimento estudantil, visando a melhoria da Instituição e sua integração com a sociedade; [...] garantir a democratização e a qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil (PPI, p. 31-32).*

No texto do PDI, ao apresentar os objetivos institucionais do estabelecimento, o modelo de governo democrático ou participativo é introduzido como base das ações administrativas e acadêmicas, e os valores de liberdade com responsabilidade, justiça e solidariedade humana são defendidos como princípios desse modelo.

*A Faculdade desenvolve esforços com a finalidade de manter o processo permanente de atualização administrativa e acadêmica, via gestão participativa, buscando a otimização de seus processos e a consolidação de sua atuação junto à sociedade amazonense. [...] Ser uma instituição social e democrática, a fim de promover a educação integral do ser humano, promovendo ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, em suas diferentes formas e métodos, visando o desenvolvimento científico e a busca de soluções para os problemas ambientais, levando à comunidade de sua área de influência os valores e bens morais, culturais, científicos, técnicos, econômicos e de cidadania e responsabilidade social, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do estado, da região e do país; ser uma instituição social e democrática, aberta a todas as correntes do pensamento, centro dos princípios da liberdade com responsabilidade, justiça e solidariedade humana (PDI, p. 6-7).*

Para os alunos, a política de governo democrático procura garantir a sua participação na vida acadêmica por meio da organização em diretórios e da prática da representatividade.

*Viabilizar a representação estudantil, com o objetivo de promover a organização do movimento estudantil, bem como incentivar a participação dos discentes nos eventos da Instituição. [...] A Instituição estimula a organização estudantil como forma de colaborar para a formação política de seus alunos. Desta forma, propicia em suas instalações, espaço adequado para os alunos se organizarem em Diretórios acadêmicos. Neste sentido, entende que a existência da representação estudantil é necessária para a vivência de experiências de organização corporativa, formação de atitudes e competências adequadas para a cidadania (PDI, p. 51-53).*

Ainda segundo o que consta do PDI, o regimento geral da faculdade prevê a adoção da democracia institucional por meio de órgãos colegiados deliberativos com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, via instrumento da representatividade.

*A estrutura organizacional do estabelecimento tem como finalidade propiciar a integração harmônica entre os objetivos institucionais e os objetivos da comunidade interna. Para tanto, estabelece o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica (corpos docente, discente e técnico-administrativo) nos processos decisórios. [...] A forma pela qual os docentes participam das deliberações ocorre de forma representativa. As deliberações coletivas são tomadas por pessoas especialmente eleitas para essa finalidade. Na Instituição a prática democrática tem a configuração representativa. O regimento que norteia as ações e procedimentos estabelece o caráter da gestão colegiada, valorizando a interação coletiva. Os órgãos colegiados são constituídos por representantes docentes, representantes discentes e representantes do corpo técnico-administrativo (PDI, p. 54-55).*

O texto do PDI ainda informa que a faculdade adota o instrumento da eleição para escolha dos representantes nos conselhos e órgãos deliberativos.

*Os representantes do corpo docente e do corpo técnico-administrativo são eleitos pelos respectivos pares, para um mandato de dois anos, não permitidos a recondução e, o representante discente é eleito por seus pares para um mandato de um ano, permitida a recondução (PDI, p. 56).*

A democracia também está oficializada no CH assegurando aos alunos a participação no processo educativo e o direito à reivindicação e à liberdade, mas com responsabilidade.

*O acadêmico exercerá o direito de reivindicação, individual ou coletiva, preferencialmente pela via da negociação. [...] Fica assegurada a todos os membros da Faculdade a liberdade com responsabilidade (CH, p. 2).*

## **Categoria 2.2: autonomia institucional**

Segundo o texto do PDI, a autonomia didático-científica prevista no regimento da faculdade concede a ela independência em relação a sua mantenedora, conferindo-lhe liberdade de atuação em assuntos didáticos e científicos, assegurando a pluralidade de pensamentos e métodos e a liberdade de ensinar e aprender.

*A autonomia didático-científica amplia a dignidade e a identidade, devendo ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se vazio e inoperante. [...] No uso da autonomia didático-científica, a Instituição prima por assegurar a pluralidade de pensamentos e métodos e garantir a liberdade de ensinar e aprender. Assim, as ações e programas realizados, com ou sem parcerias, estão subordinadas à sua natureza e finalidades (PDI, p. 63-64).*

O texto do PDI, da mesma forma, prevê a autonomia administrativa à faculdade concedendo-lhe liberdade de atuação em assuntos de governmentamento.

*No que tange à esfera da administração acadêmica garante a livre produção, a disseminação, a socialização, a gestão do conhecimento e a racionalização de seus recursos e meios para o fiel atendimento dos objetivos institucionais. [...] Consiste na capacidade de auto-organização e de edição de normas próprias, na administração de seus recursos humanos e materiais. [...] no uso de sua autonomia administrativa, a Instituição assegura a liberdade de: [...] (PDI, p. 63-64).*

### **Categoria 2.3: dispositivos disciplinares**

O texto do PDI que prevê a autonomia da faculdade para elaborar seus currículos, ressalva que tais currículos devam ser construídos desde que atendido ao disposto pelas Diretrizes curriculares nacionais.

*Neste sentido, é assegurada à Instituição, na garantia de sua autonomia didático-científica, a liberdade de:[...] Elaborar currículos acadêmicos e programas de disciplinas, atendidas as diretrizes legais superiores; [...] (PDI, p. 64).*

A redação do PDI também confere competência à faculdade para estabelecer normas e exercer o poder disciplinar sobre o seu quadro de pessoal e sobre o corpo discente.

*No uso de sua autonomia administrativa, a Instituição assegura a liberdade de: [...] Estabelecer normas e exercer o poder disciplinar relativamente ao seu quadro de pessoal e ao corpo discente; [...] (PDI, p. 64).*

Por seu lado, o CH também prescreve um conjunto de deveres para os alunos que os colocam diante de normas instituídas. Esses deveres são os seguintes:

*Ser pontual e assíduo às aulas e às demais atividades teórico-metodológicas; participar das aulas, para questionamentos ou esclarecimentos pertinentes ao assunto que esteja sendo exposto; evitar conversas paralelas, não perturbar as atividades de classe, ficando atento à aula; colaborar para o melhor êxito possível das atividades docentes; não usar meios ilícitos para obter frequência e resultado de rendimento escolar que não correspondam ao seu desempenho acadêmico; não utilizar qualquer modalidade de violência para resolver conflitos; ter uma conduta ética em qualquer circunstância; cultivar, com ideias e ações, os valores do mundo ocidental consagrado na Constituição do Brasil, na Carta da OEA e na Carta da ONU; conduzir-se, sempre, como cidadão digno e profissional em formação; respeitar os bons costumes, as normas internas da Instituição e as leis; não denegrir a imagem da Faculdade, conduzindo-se como representante da Instituição em qualquer local público onde estiver; não destruir, danificar ou inutilizar tudo aquilo que represente patrimônio da Instituição; estudar, pesquisar e participar de atividades de extensão com empenho regularidade; organizar seus apontamentos, obter textos e adquirir livro de consultas para sua formação profissional; preparar-se para os exames, realizar os exercícios e práticas recomendadas; observar o catálogo do curso; frequentar bibliotecas e consultar livro, revistas especializadas e jornais para desenvolver sua cultura geral; dirigir-se aos colegas, funcionários e*

*professores, com humanidade e respeito; observar e cumprir o calendário acadêmico; usar vestuário compatível com o ambiente de um estabelecimento de ensino superior; comparecer aos eventos e solenidades programados pelo Departamento ou pela Instituição, com pontualidade e assiduidade (CH, p. 2-3).*

O CH estabelece ainda a obediência às normas emanadas do estado e àquelas instituídas pela faculdade, prescrevendo a aplicação de sanções disciplinares para o aluno que transgredir ou não atender o que está previsto nos textos normativos.

*O ato de matrícula importa em compromisso formal de respeito aos princípios éticos que regem a Faculdade, à dignidade acadêmica, às normas contidas na legislação do ensino, no seu regimento e, complementarmente, baixadas pelos órgãos competentes e às autoridades que emanam, constituindo infração disciplinar, punível na forma do regimento da Faculdade, o desatendimento ou transgressão do compromisso acima referido. [...] Na aplicação das sanções disciplinares será considerada a gravidade da infração, assegurando sempre o direito de defesa, à vista dos seguintes elementos: primariedade do infrator; dolo ou culpa; valor do bem moral, cultural ou material atingido e grau de autoridade ofendida (CH, p. 3).*

### **Autoavaliação institucional (dispositivo disciplinar do exame)**

Segundo o PDI, a prática da autoavaliação feita com a participação da comunidade acadêmica é uma forma de exercício do governo democrático que permite ao estabelecimento um olhar sobre suas principais funções no ensino, na pesquisa, na extensão e no atendimento à comunidade na qual está inserida.

*A avaliação institucional é uma ferramenta de suma importância para que a Instituição oriente suas ações visando a cumprir, da melhor maneira possível, suas principais funções no ensino, na pesquisa, na extensão e no atendimento à comunidade na qual está inserida. [...] Neste sentido, contribui para a formulação de caminhos para o aperfeiçoamento ou, até, a transformação do modelo de ensino, evidenciando seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente (PDI, p. 65).*

### **3.2.3 Tema 3: construção do PPI/PDI**

Este tema aborda o conteúdo documental acerca da concepção e da construção do PPI/PDI e do currículo dos cursos. A categoria abordada neste tema é a seguinte: envolvimento com a construção do PPI/PDI.

### **Categoria 3.1: envolvimento com a construção do PPI/PDI**

Nesta categoria são apresentadas as partes dos documentos cujos conteúdos abordam o envolvimento dos atores institucionais com processo de concepção e de elaboração do PPI/PDI da faculdade pesquisada.

De acordo com o PPI, o estabelecimento assume que o currículo, componente básico do projeto pedagógico, deve ser construído coletivamente e que a educação deve ser encarada como prática transformadora da realidade, tendo o homem como sujeito, produto e produtor de sua história, crítico e detentor do conhecimento científico.

*[...] o currículo como algo que supere a compartimentalização, os conteúdos fechados e que priorize a produção coletiva, ensine a ler o mundo e que administre a insegurança e as incertezas provocadas pela realidade atual; [...] o conteúdo como algo historicamente produzido e vinculado ao processo de construção do conhecimento; [...] a definição do homem como sujeito, produto e produtor de sua história, crítico e detentor do conhecimento científico; [...] a interpretação do mundo histórico, em constantes movimentos e transformações, que se modifica pela ação do homem; [...] a educação com seu papel importante na transformação social, constituída de boa qualidade, de forma a instrumentalizar os alunos a exercer a cidadania. [...] Essa concepção de construção coletiva de sociedade é inerente à educação de pessoas autônomas, críticas, com capacidade de entender e cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, a par do desenvolvimento da sensibilidade para o social, sabendo utilizar-se da tecnologia também com vistas ao bem comum e à cooperação. É nessa vertente paradoxal, mas possível, que se quer um projeto educacional, em que a história da construção do coletivo integre-se à história de cada pessoa, que não pode e nem deve ser esquecida (PPI, p. 21-22).*

A concepção de currículo e de projeto pedagógico para a faculdade, de acordo com o que consta do PPI, também é voltada para a formação do futuro profissional em duas vertentes: uma, que é denominada de formação integral, e outra, direcionada para atender o mercado de trabalho.

*Aprofundar e desenvolver de atitudes e habilidades gerando competências favoráveis à sua formação integral. [...] Firmar, sempre que possível, convênios com entidades públicas e privadas para obtenção de estágios e bolsas de estudo, com vistas ao treinamento e à melhor formação de seus alunos, objetivando o seu preparo para ingresso no mercado de trabalho (PPI, p.32).*

De acordo com o que consta do PDI, o currículo, componente básico do projeto pedagógico, deve ser construído com base em paradigmas educacionais diversificados, atendendo às necessidades individuais e sociais das pessoas. Ainda assim, ele deve, sempre, observar as Diretrizes curriculares nacionais, conforme se depreende do seguinte excerto.

*A Instituição acredita que a seleção de conteúdos assume orientações conforme as várias teorias da educação construídas historicamente, quer seja na escola*

*tradicional, na escola nova, na escola tecnicista e na escola contemporânea. Os melhores conteúdos são os que atendem às necessidades sociais e individuais da pessoa. Pois o aluno está inserido numa sociedade que lhe faz exigências de toda a ordem e lhe impõe obrigações e responsabilidades, mas esse mesmo aluno é um indivíduo com necessidades pessoais e com objetivos particulares. Assim, a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes cursos do estabelecimento parte das orientações teóricas, segundo os quais, a elaboração curricular leva em conta as Diretrizes curriculares de cada área e a análise da realidade (PDI, p. 39).*

Ainda de acordo com o PDI, concepção de currículo da faculdade é voltada para a formação do profissional cidadão, a partir de uma abordagem que enfatiza a integração entre teoria à prática, valorizando a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

*Os princípios metodológicos evidenciados pela Instituição partem da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o contexto global educativo, bem como procura configurar estes como a dinâmica interativa, destacando o papel do professor e do aluno. Assim, a interação entre teoria e prática mantém o contato do aluno com o mercado de trabalho, trazendo o cenário organizacional para a sala de aula desde o início do curso. Para validar esta temática o corpo docente procura estar sintonizado com o mercado, já que inúmeros professores são também, empresários, gerentes, autônomos, consultores, auditores e profissionais do mercado que associam sua experiência à teoria, proporcionando durante o curso, que o aluno associe o aprendizado de sala de aula com a realidade do mundo dos negócios e com os recursos tecnológicos disponíveis, o aluno aprende muito mais rápido (PDI, p. 39-40).*

Esse tipo de formação é ratificado pelo CH que informa que os currículos e os programas das disciplinas são organizados para formar o cidadão e o futuro profissional.

*Os currículos dos cursos serão organizados para a formação do cidadão e do profissional em cada acadêmico. Os programas das disciplinas, como os currículos, deverão ser revistos, periodicamente, em função da contínua busca da excelência de qualidade na educação (CH, p. 1).*

## **4 AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**

Nesta seção são apresentados a caracterização dos participantes e a contextualização de cada entrevista, bem como os resultados obtidos com essa estratégia de investigação, agrupados em temas e categorias.

### **4.1 Caracterização dos entrevistados**

Neste tópico, são conhecidos os participantes da pesquisa, apresentados por intermédio de seus nomes fictícios, da função que exercem na faculdade, do tempo dedicado à educação superior e ao estabelecimento pesquisado, do regime de trabalho, da graduação, e da titulação que ostentavam no momento da investigação, conforme se demonstra no quadro 4, a seguir.

De acordo com o quadro 4, dos 16 entrevistados, 5 eram especialistas, 10 eram mestres e um era doutor. 12 dos participantes da pesquisa eram contratados pela faculdade no regime de tempo integral e apenas 4 eram professores horistas, o que pode ser um indicador da convivência diária da maioria dos entrevistados com o estabelecimento pesquisado.

Com relação ao tempo de atuação no estabelecimento pesquisado, o quadro 4 permite deduzir que 6, dos 16 entrevistados, possuíam 8 anos de trabalho na faculdade, o que corresponde ao seu tempo de funcionamento. Apenas 1 entrevistado tinha menos de 4 anos de atuação no estabelecimento. O fato de os entrevistados terem tempo de trabalho considerável na faculdade contribuiu de forma relevante para esta pesquisa, pois as informações resultantes das entrevistas foram emitidas por pessoas que, em sua maioria, ou estavam na faculdade desde a sua fundação, ou nos últimos 4 anos.

A experiência dos entrevistados na educação superior também favoreceu a qualidade das informações coletadas. O quadro 4 mostra que 3 dos entrevistados contavam com mais de 20 anos de atuação na educação superior, 4 tinham entre 10 e 20 anos, 9 tinham menos de 10 anos, dos quais apenas 2 apresentavam, no momento da coleta de dados, menos de 5 anos de experiência na educação superior.

Quanto à graduação dos entrevistados, 7 são formados em cursos de Administração, 3 em Pedagogia, 2 em Psicologia e Ciências Contábeis, e apenas 1 em cursos de Direito e Engenharia Civil.

Participante	Nome fictício	Função / cargo	Tempo na educação superior	Tempo na faculdade	Regime de trabalho	Graduação	Titulação
P1	Arminda	Secretária Geral	14 anos	4 anos	Tempo Integral	Administração	Especialista
P2	Joaquim	Professor / Coordenador	14 anos	6 anos	Tempo Integral	Administração	Mestre
P3	Fausto	Diretor Administrativo	8 anos	8 anos	Tempo Integral	Administração	Especialista
P4	Mônica	Diretora Acadêmica	35 anos	8 anos	Tempo Integral	Pedagogia	Mestre
P5	Valter	Professor / Coordenador	7 anos	5 anos	Tempo Integral	Ciências Contábeis	Mestre
P6	Eulália	Professora / Coordenadora	16 anos	5 anos	Tempo Integral	Direito	Mestre
P7	Dalila	Professora / Coordenadora	30 anos	8 anos	Tempo Integral	Pedagogia	Mestre
P8	Jonas	Professor / Coordenador	9 anos	6 meses	Tempo Integral	Psicologia	Mestre
P9	Norma	Diretora Financeira	8 anos	8 anos	Tempo Integral	Ciências Contábeis	Especialista
P10	Melissa	Professora	7 anos	6 anos	Horista	Administração	Mestre
P11	Marcos	Professor	6 anos	4 anos	Horista	Administração	Especialista
P12	Amilcar	Professor / Coordenador	14 anos	6 anos	Tempo Integral	Engenharia Civil	Mestre
P13	Mariana	Professora	26 anos	8 anos	Tempo Integral	Psicologia	Doutora
P14	Jaime	Professor	4 anos	4 anos	Horista	Administração	Especialista
P15	Pedro	Professor	4 anos	4 anos	Horista	Administração	Mestre
P16	Nelma	Diretora Geral	8 anos	8 anos	Tempo Integral	Pedagogia	Mestre

Quadro 4 – Descrição dos participantes da pesquisa

## 4.2 Contextualização das entrevistas individuais

As entrevistas realizadas com os quatro diretores da faculdade, a secretária geral e onze professores, dentre estes os coordenadores de curso, se efetivaram entre 13 de dezembro de 2007 e 06 de março de 2008, nas instalações do estabelecimento pesquisado, à exceção da

entrevista inicial, que se deu no estabelecimento onde trabalhava, no momento da pesquisa, a ex-secretária geral da faculdade em estudo, por conveniência desta.

A partir de um cronograma estabelecido com cada entrevistado, este pesquisador chegava por volta de 30 minutos antes das entrevistas, conversava com membros da comunidade acadêmica que encontrava pelo recinto e, quando faltavam 10 minutos para o seu início, dirigia-se à sala reservada para o evento.

As entrevistas foram efetivadas diante de um clima amistoso e de cordialidade, com os participantes demonstrando disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa.

De modo geral, as entrevistas não sofreram interrupção nem atrasos e tiveram uma duração média de 40 minutos.

O contexto das entrevistadas será apresentado a seguir por bloco de dirigentes, professores coordenadores e professores, na ordem em que foram realizadas. Os entrevistados são apresentados pelos seus nomes fictícios, conforme destacados no quadro 4, em observância à ética da pesquisa

## **Entrevistas com dirigentes**

### **A entrevista da secretária geral Arminda**

A primeira entrevista foi realizada no dia 13 de dezembro de 2007, iniciando-se às 16:00h, com duração de 35 minutos, sendo a entrevistada, Arminda, ex-secretária geral do estabelecimento pesquisado, com graduação e especialização em Administração. A entrevistada foi secretária geral desse estabelecimento durante quatro anos de onde saiu, em novembro de 2007, para assumir a função de diretora acadêmica de outro estabelecimento educacional privado. Somando sua experiência anterior de dez anos atuando como secretária geral de outro estabelecimento educacional, ao todo, a entrevistada apresentava quatorze anos de experiência na educação superior, sempre na função de secretariado acadêmico. A entrevistada afirmou que foi para este outro estabelecimento para exercer a função de diretora acadêmica diante de uma expectativa pessoal de seguir carreira na educação superior, galgando degraus mais altos na hierarquia organizacional, razão que o levou a deixar a antiga faculdade. Durante a entrevista, a secretária mostrou-se bastante solícita e tranquila, lembrando com certo saudosismo e entusiasmo o tempo em que atuou no estabelecimento pesquisado, para ela um exemplo de prática educacional séria, transparente e comprometida com a causa da educação superior.

### **A entrevista do diretor administrativo Fausto**

A entrevista com Fausto, membro da família proprietária do estabelecimento e seu diretor administrativo, foi realizada as 10:00 h do dia 19 de fevereiro de 2008 com duração de 45 minutos. O entrevistado é graduado e também especialista em Administração. É diretor administrativo do estabelecimento desde o seu credenciamento, ou seja, há oito anos, sempre com dedicação integral e não espera sair de lá. Esse foi o seu primeiro emprego. No momento da entrevista ele era também aluno do curso de Direito do estabelecimento pesquisado. Fausto mostrou-se bastante à vontade durante a entrevista e falou com muito entusiasmo e desinibição do dia-a-dia da faculdade, demonstrando muito apego pelo seu trabalho e um zelo muito grande com as questões administrativas e patrimoniais. Mas nem por isso deixou de abordar com desenvoltura e visão crítica os assuntos educacionais, seja pela sua condição de dirigente ou de aluno, esta lhe permitindo viver o cotidiano do estabelecimento também pela ótica do discente.

### **A entrevista com a diretora acadêmica Mônica**

A entrevista com Mônica, diretora acadêmica, única das diretoras que não faz parte da família proprietária, foi realizada as 16:00 h do dia 19 de fevereiro de 2008 com duração de 45 minutos. Enquanto nos preparávamos para iniciar a entrevista, a diretora Mônica foi interrompida por um telefonema que lhe indagava sobre aspectos da consultoria contratada para assessorar a elaboração do PDI/PPI, por isso acabamos por iniciar a nossa conversa abordando a consultoria e seu trabalho no estabelecimento. A entrevistada é graduada em Pedagogia e mestre em Educação. Está no estabelecimento pesquisado desde o seu credenciamento, tendo sido coordenadora de curso e também sua segunda diretora acadêmica, função que ocupa até hoje com dedicação integral de seu tempo. Seus trinta e cinco anos de experiência na educação superior, a maior parte dela na educação pública ocupando, inclusive, funções de direção, permitiu-lhe falar com desenvoltura e criatividade sobre os problemas educacionais da região e do Brasil. Durante a entrevista, mostrou-se bastante à vontade e, quando falava sobre a situação da educação no Brasil, adotava uma postura bastante crítica envolvida por forte carga emocional.

### **A entrevista com a diretora financeira Norma**

A entrevista com Norma, diretora financeira, foi realizada as 18:00 h do dia 22 de fevereiro de 2008, com duração de 40 minutos. A entrevistada, também membro da família proprietária, é graduada em Ciências Contábeis e especialista em Auditoria. É diretora financeira do estabelecimento desde o seu credenciamento, ou seja, há oito anos, sempre com dedicação integral, após uma longa experiência no setor privado, atuando na área financeira, de onde saiu para dedicar-se exclusivamente ao setor educacional. Durante a entrevista, aparentou um forte interesse em falar dos problemas de sua área, demonstrando vasto conhecimento do setor financeiro do estabelecimento pesquisado, das questões nacionais e, principalmente, de seus concorrentes no setor educacional. De todos os entrevistados, pareceu ser a mais ocupada, pois tanto no momento da entrevista, como nos outros dias em que este pesquisador esteve no estabelecimento, era percebida a elevada demanda de pessoas que lhe procuravam para resolver pendências de mensalidades, inadimplências, bolsas de estudos e outras questões financeiras. Demonstrou, contudo, certo receio em falar abertamente da consultoria que presta serviços ao estabelecimento pesquisado.

### **A entrevista com a diretora geral Nelma**

A entrevista com Nelma, diretora geral e proprietária do estabelecimento, foi realizada as 19:30h do dia 06 de março de 2008 com duração de 50 minutos, sendo esta a entrevista mais longa. A entrevistada é graduada em Pedagogia e mestre em Educação. É diretora geral do estabelecimento desde o seu credenciamento, sempre com dedicação integral, porém, nos dois primeiros anos atuou também em sala de aula, ministrando disciplinas do curso de Pedagogia. A proximidade com os alunos que lhe levavam diretamente problemas particulares e a demanda de trabalho fizeram-lhe reconhecer que as duas funções, a de diretora geral e a de professora, eram incompatíveis, razão pela qual, passou a dedicar-se exclusivamente à primeira função. Nelma é também diretora geral do grupo educacional que congrega, além do estabelecimento de educação superior, outros estabelecimentos que desempenham atividades nos vários níveis da educação, desde a educação infantil. Durante a entrevista, mostrou-se muito solícita e ponderada, descrevendo os fatos do cotidiano do estabelecimento com grande conhecimento de causa e, principalmente, com muito afeto, com uma confiança na trajetória de crescimento não só da faculdade, como de todo o grupo educacional que dirige. Com muita cortesia pediu que servissem café e água, deixando o clima da entrevista muito propício para

uma ótima conversa. De maneira pausada e com reticências, o que parece ser seu jeito próprio de se expressar, falou sobre os temas que lhe foram apresentados, insistindo no tratamento diferenciado que o governo federal dispensa às faculdades particulares ao privilegiar os estabelecimentos educacionais públicos, situação que lhe dá certo desânimo, mas que, ao mesmo tempo, lhe confere uma força enorme para continuar lutando pela causa da educação e pelo seu projeto de pessoal de construir, manter e desenvolver uma faculdade.

## **Entrevistas com professores coordenadores de curso**

### **A entrevista com o professor coordenador Joaquim**

A entrevista com o professor Joaquim, coordenador de curso, foi realizada as 16:40h do dia 16 de dezembro de 2007 com duração de 40 minutos. O entrevistado é graduado e especialista em Administração e mestre em Engenharia de Produção, com quatorze anos de experiência docente na educação superior, sendo seis deles no estabelecimento pesquisado, destes, quatro atuando como coordenador de curso. Sua passagem pelo Conselho regional da profissão que abraçou permitiu-lhe associar as questões específicas do curso que coordena com as demandas técnicas e profissionais da área de Administração. Além disso, sua atuação como avaliador de cursos do MEC/INEP parece lhe ter dado a necessária confiança para discorrer sobre assuntos de avaliação institucional e de cursos e sobre a legislação e as políticas públicas voltadas para a educação superior. Durante a entrevista mostrou-se muito solícito e tranquilo, a não ser no momento em que falou do último processo de seleção de professores avaliadores do INEP, em que mostrou forte ressentimento por ter ficado de fora do atual cadastro de avaliadores.

### **A entrevista com o professor coordenador Valter**

A entrevista com o professor Valter, coordenador de curso, foi realizada as 19:10h do dia 19 de fevereiro de 2008 com duração de 30 minutos. O entrevistado é graduado em Ciências Contábeis e mestre em Direito, profissões que exerce como trabalhador liberal. Apresentava sete anos de experiência docente na educação superior, sendo cinco anos no estabelecimento pesquisado, dos quais apenas dois atuando como coordenador de curso. Durante a entrevista, em alguns momentos, aparentou nervosismo, mostrando grande resistência e certo receio para estabelecer críticas a assuntos relacionados ao estabelecimento

pesquisado, bem como à educação superior brasileira. Também aparentou desconhecimento do significado de um projeto pedagógico institucional, tendo em vista que sempre que era conclamado a falar sobre o assunto desviava desse tema para outro foco, principalmente para abordar o projeto do curso que coordena. Esta foi uma das poucas entrevistas interrompidas por telefonemas, fato que não prejudicou, de forma alguma, a concretização do evento.

### **A entrevista com a professora coordenadora Eulália**

A entrevista com a professora Eulália, coordenadora de curso, foi realizada as 14:45h do dia 20 de fevereiro de 2008 com duração de 35 minutos. A entrevistada é graduada e mestre em Direito, além de especialista em Administração, com dezesseis anos de experiência na educação superior, tendo atuado em vários estabelecimentos públicos e privados de educação superior do estado onde se realizou a pesquisa. A professora apresentava cinco anos de docência no estabelecimento pesquisado, mas estava apenas há um ano como coordenadora de curso. Acrescente-se que, em sua passagem por outros estabelecimentos educacionais, ocupou várias vezes a função de coordenação, seja no curso de Administração ou no curso de Direito. Durante a entrevista, mostrou-se muito segura e à vontade, principalmente quando falava de seu curso e dos aspectos da profissão em que labuta, mostrando um grande afeto pelo seu trabalho profissional, o que pode ser atribuído ao fato de ser uma militante, havia bom tempo, do conselho profissional da área em que atua. Esta também foi uma das poucas entrevistas interrompidas por telefonemas, mas que não causaram problemas para a conclusão dos trabalhos.

### **A entrevista com a professora coordenadora Dalila**

A entrevista com a professora Dalila, coordenadora de curso, foi realizada as 16:10h do dia 20 de fevereiro de 2008 com duração de 35 minutos. A entrevistada é graduada em Pedagogia e mestre em Educação. É professora aposentada por um estabelecimento educacional público e conta trinta anos de experiência na educação superior, sendo oito anos dedicados ao estabelecimento pesquisado. Assumiu a coordenação de curso em substituição a atual diretora acadêmica, professora Mônica. No decorrer da entrevista, a professora entrevistada mostrou-se nervosa, gesticulando muito e apresentando cortes em sua fala. Contudo, com o gravador desligado, mostrou-se mais calma e passou a criticar a educação superior brasileira, o que favoreceu a revelação de pontos importantes para esta pesquisa.

### **A entrevista com o professor coordenador Jonas**

A entrevista com o professor Jonas, coordenador de curso, foi realizada as 16:20h do dia 22 de fevereiro de 2008 com duração de 30 minutos. O entrevistado chegou com bastante atraso ao local da entrevista, agendada para as 16:00h, aparentando muito cansaço e suando bastante. Desculpou-se, atribuindo ao trânsito engarrafado da cidade a causa de seu atraso. O professor entrevistado é graduado e mestre em Psicologia, com nove anos de atuação na educação superior. É um professor oriundo da região sudeste do país onde se graduou e se titulou na área de conhecimento citada. Seu pouco tempo no estabelecimento pesquisado, onde está há apenas seis meses, tanto na função de professor como de coordenador de curso, prejudicou um pouco a entrevista quando se tratavam aspectos do cotidiano do estabelecimento, porém, ao discorrer sobre o quadro da educação superior no Brasil, mostrou grande desenvoltura, tendo dado boas contribuições, destacando-se a avaliação comparativa que teceu sobre as diferentes realidades educacionais existentes entre as regiões sudeste e norte do país. No decorrer da entrevista, evitou falar muito sobre o estabelecimento pesquisado, pois, segundo ele, em virtude do pouco tempo em que atua nessa faculdade, ainda não conseguiu captar com precisão os aspectos do seu cotidiano. Em seu discurso, usou um linguajar técnico, muito próprio de quem atua na área da Psicologia.

### **A entrevista com o professor coordenador Amilcar**

A entrevista com o professor Amilcar, coordenador de curso, foi realizada as 18:45h do dia 26 de fevereiro de 2008 com duração de 35 minutos. O entrevistado é graduado em Engenharia Civil e mestre em Engenharia de Produção, com quatorze anos de experiência na educação superior, dos quais seis dedicados ao estabelecimento pesquisado, onde atuou sempre como coordenador de curso. Também foi avaliador de cursos do MEC/INEP, não tendo sido aproveitado no atual cadastro do SINAES, segundo ele, em função de sua titulação de mestre, pois agora a titulação exigida é a de doutor. O professor entrevistado ingressou no estabelecimento pesquisado no ato da aquisição do curso de Design de um estabelecimento educacional que fechava suas portas, onde também era coordenador desse curso. Desenvolveu-se na entrevista com muita autoridade e segurança ao abordar assuntos educacionais, especialmente quando tratava dos problemas relativos ao curso que coordena. Com um olhar e uma postura sempre circunspectos durante toda a entrevista, o professor

mantinha sua autoridade ao falar, mas isso não impediu, contudo, de se criar um clima amigável no transcorrer do evento.

## **Entrevistas com professores**

### **A entrevista com a professora Melissa**

A entrevista com a professora Melissa foi realizada as 18:45h do dia 25 de fevereiro de 2008, com duração de 40 minutos. A entrevistada é graduada e mestre em Administração. Apresentava sete anos de atuação na educação superior, com seis deles dedicados ao estabelecimento pesquisado, onde é professora horista, devido a atuar, também, em outro estabelecimento congênere, além de exercer atividades profissionais em uma organização pública localizada na cidade onde se realizou a pesquisa. No decorrer da entrevista, a professora mostrou-se bastante solícita, desinibida e tranquila, respondendo com naturalidade às questões formuladas e expondo com muita clareza seus argumentos sobre os temas focalizados, principalmente quando estes se referiam ao seu curso. Apesar desse clima amistoso, a entrevistada mostrava uma grande preocupação com o horário, olhando sempre para o relógio, o que levou este pesquisador indagar sobre o horário de sua entrada na sala de aula. Sua resposta confirmava que sua preocupação era mesmo com o horário de entrada, visto que sua aula seria a primeira da ordem das disciplinas ministradas naquela noite. Este fato demonstrou o zelo que a entrevistada mantinha pelo cumprimento do horário de suas obrigações com a sala de aula.

### **A entrevista com o professor Marcos**

A entrevista com o professor Marcos foi realizada as 17:45h do dia 26 de fevereiro de 2008 com duração de 30 minutos. O entrevistado é graduado em Administração e especialista em Gestão da Qualidade, com seis anos de atuação na educação superior, quatro deles dedicados ao estabelecimento pesquisado como professor horista, dividindo seu tempo diário de trabalho com atividades profissionais desenvolvidas em uma empresa local, onde é empregado. O entrevistado chegou com um pouco de atraso ao local da entrevista, inicialmente marcada para as 17:30h, mas justificou-se, atribuindo ao trânsito caótico da cidade a causa de seu atraso. Após sentar-se, pegou um copo com água, descansou um pouco e, naturalmente, foi desenvolvendo seus argumentos sobre os temas focais apresentados por

este pesquisador. Era notório, no decorrer dos trabalhos, seu desconhecimento sobre o conteúdo de um projeto pedagógico institucional, o que o levou a centrar sua fala nos aspectos do projeto e do currículo do curso onde ministra aulas.

### **A entrevista com a professora Mariana**

A “entrevista” com a professora Mariana não foi realizada de forma presencial. Este pesquisador chegou ao seu local de trabalho com 10 minutos de antecedência ao horário agendado para a entrevista, tendo-a encontrada digitando um texto no computador. A professora parou o que estava fazendo e, conversando sobre os objetivos da entrevista, argumentou que, por experiência própria, o pesquisador tiraria mais proveito das respostas caso elas fossem elaborados por escrito. Por essa razão, pediu que fosse aberta uma exceção para que ela assim o procedesse. Dessa forma, atendendo ao seu pedido, os temas focais foram enviados pela internet, para que ela elaborasse suas respostas na própria residência. Ela assim o fez, tendo retornado suas respostas em tempo hábil, também via internet. A entrevistada é professora aposentada por outro estabelecimento público de educação, é graduada e mestre em Psicologia e doutora em Educação. Contava com vinte e seis anos de atuação na educação superior, estando no estabelecimento pesquisado desde o ato de seu credenciamento, dedicando-se em tempo integral às atividades de magistério e à coordenação da revista científica editada pela faculdade onde trabalha. Ultimamente, a coordenação editorial dessa revista tem-lhe tomado praticamente todo o tempo de dedicação à faculdade.

### **A entrevista com o professor Jaime**

A entrevista com o professor Jaime foi realizada as 19:30h do dia 28 de fevereiro de 2008 com duração de 30 minutos, no ambiente de convivência do estabelecimento. O entrevistado é graduado e especialista em Administração. Contabilizava, à época da entrevista, quatro anos de docência na educação superior, todos dedicados ao estabelecimento pesquisado, onde é professor horista contratado para ministrar aulas no turno da noite. Isso porque compatibiliza seu tempo diário de trabalho na faculdade com atividades desenvolvidas em uma empresa local, onde ocupa a função de gerente financeiro, o que lhe demanda, no mínimo, o período diurno de trabalho, segundo ele mesmo afirmou. O entrevistado é ex-aluno do estabelecimento pesquisado, fato que favoreceu boas informações sob a perspectiva do ex-aluno que agora é professor. Muito desinibido, falou com desenvoltura, lembrando com

certo saudosismo seu tempo de estudante quando participava ativamente das avaliações feitas pelo MEC/INEP. Entretanto, eximiu-se de abordar o projeto institucional por desconhecer, inclusive, seu significado e conteúdo e, talvez, por ser um professor que se limita a ministrar aulas e a cumprir suas atividades de ensino.

### **A entrevista com o professor Pedro**

A entrevista com o professor Pedro foi realizada as 20:00h do dia 26/02/2008 com duração de 40 minutos. O entrevistado é graduado em Administração e mestre em Engenharia da Produção, com experiência de quatro anos na educação superior, tendo iniciado sua carreira docente no próprio estabelecimento pesquisado, onde é contratado como professor horista, dividindo seu tempo de trabalho com outro estabelecimento congênere mantido pelo governo estadual, onde ingressou por concurso público. O entrevistado chegou com bastante atraso ao local da entrevista, agendada inicialmente para as 17:30h, mas justificou-se dizendo que estava com filho recém-nascido, o que lhe demandava muito cuidado e, momentos antes da entrevista, auxiliava sua esposa a amamentar a criança, ação que lhe dava muita satisfação, conforme afirmara. Ao iniciar a entrevista, de forma muito agitada, falando de maneira rápida, foi desenvolvendo seus argumentos sobre os temas focais apresentados, falando muito a respeito do curso em que atua e da profissão do administrador, que lhe parece ser muito cara. Lembrou com entusiasmo, durante a entrevista, de uma palestra proferida por este pesquisador à época em que ele era aluno do curso de Administração na universidade federal local, palestra esta que, segundo ele, motivou-lhe o afeto pela docência superior.

### **4.3 Resultados das entrevistas individuais**

A seguir são apresentados os temas e as categorias que surgiram a partir do discurso dos dirigentes e professores, obtidos com as entrevistas individuais. Os temas que resultaram dessas entrevistas são os seguintes: valores do estabelecimento; governamento; construção do PPI/DI; e governamentalidade, que trata da política pública educacional e seu impacto no estabelecimento. Em cada um desses temas, procurou-se identificar categorias que pudessem agrupar os diversos aspectos dos discursos apresentados por dirigentes e professores.

### 4.3.1 Tema 1: valores do estabelecimento

Este tema aborda o discurso dos participantes da pesquisa acerca dos valores declarados e vivenciados pelo estabelecimento educacional. As duas categorias abordadas neste tema são as seguintes: missão do estabelecimento, a formação do homem integral; e valor maior do estabelecimento, a questão ambiental.

#### **Categoria 1.1: missão do estabelecimento, a formação do homem integral**

Nesta categoria são identificados os dirigentes e professores que citaram a missão do estabelecimento como sendo a formação do homem integral.

A primeira entrevistada, a secretária geral, apresentou a formação do homem integral como valor primeiro do estabelecimento, expressando-se da seguinte maneira.

*A missão da faculdade é a formação do homem integral no sentido intelectual e moral (secretária geral Arminda).*

O diretor administrativo referiu-se à formação integral do ser humano como a base da missão do estabelecimento, definindo-o como:

*[...] a missão é formar o homem integral, juntar a teoria com a prática, levando o aluno a uma melhor formação, sempre fundamentada na questão ética, moral e na preocupação socioambiental (diretor Fausto).*

A diretora acadêmica explicou que a missão do estabelecimento contém seus valores básicos e que a formação integral do homem é o valor aglutinador de todos os outros.

*[...] nós temos imbricados na missão alguns princípios e valores que defendemos: a filosofia humanista, a formação integral do homem, para que este possa atuar de acordo com os princípios da moralidade e da ética no exercício da cidadania (diretora Mônica).*

A diretora financeira, ao referir-se à formação do homem integral como missão do estabelecimento, explicou-a da seguinte maneira:

*Quando se fala em formar o homem integral, a gente pensa assim, corpo, mente, alma, partindo desse princípio, acho que vem daí, esse princípio que norteia esses conceitos, compromete-se o aluno e presume-se um dever de dar uma resposta à sociedade, o que a gente procura aplicar desde a pré-escola, envolvendo todos em campanhas e ações e assim, formar o homem completo (diretora Norma).*

A diretora geral declarou com precisão a missão do estabelecimento que está embasada na formação do homem integral, o que significa, nas suas palavras:

*A nossa missão é a formação do homem integral nos seus aspectos tanto intelectual, como emocional, cognitivo, é também formar o cidadão crítico, criativo, capaz de se relacionar de uma forma positiva com as demais pessoas (diretora Nelma).*

O professor coordenador Joaquim apresentou a missão do estabelecimento, evidenciando que a formação do homem integral é o seu valor básico.

*Na nossa missão tem uma palavra muito forte: é formar o homem integral voltado para o conhecimento (professor coordenador Joaquim).*

O professor coordenador Valter destacou a formação do homem integral como sendo o valor fundamental da faculdade, praticado por meio de projetos sociais e de meio ambiente.

*A missão é realmente formar o homem integral, pois a faculdade está sempre envolvida em ações que busquem confirmar essa missão, como os projetos sociais, com o meio ambiente (professor coordenador Valter).*

A professora coordenadora Eulália declarou a missão do estabelecimento como sendo a formação homem integral, destacou os valores da ética e da competência profissional como pontos centrais da missão, explicando que tais valores são repassados aos alunos durante toda a sua vida acadêmica.

*Eu entendo que a missão da faculdade, formar o homem integral, tem como principal ponto formar profissionais capazes de responder às demandas do mercado de trabalho, executando suas atividades com ética e competência. Eu observo também que a faculdade trabalha para desenvolver esses valores de competência e ética. Não podemos formar profissionais que queiram atuar na sua profissão a qualquer custo, sem respeitar as questões éticas. Entendo que formando profissionais éticos, formamos melhores profissionais para o mercado (professora coordenadora Eulália).*

A professora coordenadora Dalila não se reportou ao conteúdo da missão do estabelecimento, mas explicou que este dá oportunidade à comunidade acadêmica de conhecer e vivenciar os seus valores.

*Você vê que a coisa é tão transparente que é colocada nos manuais institucionais. Há uma divulgação da missão, princípios e valores e eles são trabalhados com professores e alunos. Então os acadêmicos e professores não podem dizer que não conhecem nossa missão e nossos princípios e valores (professora coordenadora Dalila).*

Discorrendo sobre a missão do estabelecimento, o professor coordenador Jonas anunciou o desenvolvimento integral do ser humano, associando-o ao desenvolvimento regional e à realidade local.

*A missão da faculdade é o desenvolvimento integral do sujeito na sua competência profissional e na sua condição de permitir a esse sujeito uma experimentação no campo específico, nas diversas áreas que ela oferece, associadas ao desenvolvimento regional e à realidade local, sem deixar de fazer referência a uma condição mais universalizante desse conhecimento que deve existir na proposta pedagógica (professor coordenado Jonas).*

O professor Marcos falou que a formação do homem integral é o valor que está presente na missão do estabelecimento, definindo-a conforme se descreve abaixo.

*Acredito que a missão da faculdade está muito voltada para formar o aluno, não só na questão técnica, mas principalmente formar o homem integral, o cidadão, no sentido moral, ético e intelectual, para que ele possa interagir de forma mais crítica no ambiente empresarial e na sociedade em geral de uma forma mais crítica, mais participativa até; para que ele seja um agente de transformação da sociedade (professor Marcos).*

A professora Mariana enunciou a missão do estabelecimento destacando a formação do homem integral da seguinte maneira:

*A faculdade tem como missão formar o homem integral no sentido moral, intelectual e emocional, tornando-o capaz de atuar de maneira competente, transformadora, criativa e participativa na sociedade em que vive, promovendo e estimulando a pesquisa à produção do conhecimento, para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (professora Mariana).*

O professor Pedro referiu-se a “educar o homem como um todo” como valor primeiro do estabelecimento, constante de sua missão, o que corresponderia à formação do homem integral, conforme mencionado pelos demais entrevistados.

*A missão da faculdade tem a ver com educar o homem como um todo, não só na questão cognitiva, mas como um ser que vai ser inserido na sociedade. A missão é bem clara nesse sentido e para cumprir essa missão, ela estabelece alguns valores que não abre mão. É a questão de enxergar o homem como um todo, desenvolver esse potencial dando prioridade no desenvolvimento como um todo (professor Pedro).*

## **Categoria 1.2: valor maior do estabelecimento, a questão ambiental**

Nesta categoria são apresentados os dirigentes e professores que citaram a questão ambiental como valor maior do estabelecimento. Esse valor atravessou os discursos dos

entrevistados sob a forma de preservação da natureza, preservação ambiental, respeito à natureza, respeito ao meio ambiente e outros que traduzem um mesmo significado.

A secretária geral destacou a questão ambiental, dentre outros valores vivenciados pelo estabelecimento, expressando-se da seguinte maneira:

*A faculdade é voltada totalmente para o meio ambiente, ela valoriza muito a questão ambiental, inclusive os cursos são voltados para a área ambiental, a questão ambiental, o respeito à natureza (secretária geral Arminda).*

O diretor administrativo destacou a ética, a moral e a promoção socioambiental como sendo valores do estabelecimento, citando exemplos de como a questão ambiental é vivenciada no cotidiano da faculdade.

*As escolas do nosso grupo educacional foram a base para a construção desses valores e para fazer o ensino superior: valorizar a ética e a moral e a promoção socioambiental. Valorizamos muito os trabalhos acadêmicos que são feitos com a comunidade, a questão ambiental, sobre a não poluição do meio ambiente as ações sociais. [...]. A solidariedade é ligada aos projetos socioambientais, são os trabalhos sociais que desenvolvemos com as comunidades e em bairros periférico. Temos os trabalhos com os ribeirinhos, com a população dos rios, trabalhos em educação ambiental (diretor Fausto).*

A diretora acadêmica fez questão de afirmar que todos os valores não só estão proclamados e escritos, mas são também vividos no dia-a-dia do estabelecimento. Em seu discurso, enfatizou que todos os valores estão em função de um valor maior que é a preservação da natureza.

*Nada adianta ter uma missão tão grandiosa se os seus valores não forem vividos no cotidiano acadêmico [...]. Solidariedade, harmonia, respeito, dignidade, igualdade social, responsabilidade acadêmica e social, sustentabilidade, ética nas relações sociais, preservar a natureza. Aliás, esta é a maior direção dos nossos princípios: preservar a natureza como o nosso maior valor. Em nossas pesquisas temos o foco também ecológico, visando na sustentabilidade, entendendo-a como respeito à natureza, respeito ao que se tem de biodiversidade, de fauna, de flora, enfim todo o composto ecológico e de ecossistema (diretora Mônica).*

A diretora financeira proclamou o respeito à natureza, valor que associou à responsabilidade social, como a maior preocupação do estabelecimento, explicando como são alocados os recursos para a prática de ações que visem concretizá-lo, especialmente para aquelas destinadas à população menos favorecida.

*O respeito à natureza é nossa grande preocupação, está em tudo que nós fazemos. No nosso orçamento a gente sempre prevê as ações de cunho social. Na creche que é mantida por nós, já consideramos a parte social, nossa resposta à sociedade. E sentimo-nos muito confortáveis quanto a isso, então no nosso PDI, na proposta de expansão, hoje é mais no orçamento mesmo, hoje é surpreendente nossa*

*participação orçamentária quanto a esse efeito nas ações sociais. Temos ainda as despesas que custeamos como alimentação do pessoal do projeto, transporte no nosso ônibus, etc. E ajudamos também na montagem da planilha de custos. As ações no outro lado do rio [...] são feitas dessa forma (diretora Norma).*

A diretora geral afirmou a presença dos valores que acompanham a trajetória do grupo educacional desde a educação infantil, falou dos cuidados do estabelecimento em intensificar, em todos os seus valores, a questão regional focada sempre no meio ambiente, destacando a pesquisa e a forma como a direção apóia a prática de ações nesse sentido.

*Nós temos uma trajetória desde a educação infantil, agora o ensino superior, na realidade todos esses valores partiram primeiro das nossas crenças, [...] a gente quis dar a esse documento a cara da instituição, então nós sempre procuramos trilhar, pautar nossa vida nesses valores morais, como por exemplo, respeito, a questão da honestidade, da transparência nos processos administrativos, a questão regional. Essa construção de valores se dá na história da instituição e também na história da nossa patrona, também alguns valores dela, essa preocupação com a ecologia, isso aí é muito da nossa patrona. [...] a gente também tem um propósito de desenvolver o ensino voltado para a pesquisa, porque nossa região é uma região que tem uma potencialidade muito grande e que é desconhecida, então, nossa região precisa de muitos investimentos, principalmente na área de recursos humanos, para que a gente possa preservar melhor e desenvolver sem devastar a nossa região. [...] aqui mesmo nós fazemos vários movimentos, inclusive, cada curso tem seus projetos sociais, tanto sociais como sócio-ambientais. [...] a própria constituição de nossa instituição, a natureza, a gente mantém um bosque; sem contar o projeto “frutíferas”, a distribuição de mudas, questão da coleta seletiva; nós temos aqui a implantação dos programas de qualidade ambiental. A consciência, também, a parte do desperdício (diretora Nelma).*

O professor coordenador Joaquim referiu-se à questão ambiental como um valor que é vivenciado no curso que coordena e que se fortaleceu com a edição das Diretrizes curriculares nacionais, tornando o respeito à natureza o eixo principal do curso.

*A missão da instituição é voltada para o ambiente e a ecologia do estado. O eixo da missão é trabalhar a sustentabilidade do homem amazônico. Nosso curso tem um projeto de meio ambiente que trabalha na calha do rio [...]. Ele garante de três em três meses, uma ajuda em cestas e trabalha oficinas dizendo o que fazer com o plástico, com o lixo. Esse projeto vai fazer três anos. Então, o respeito à natureza é o grande eixo do estabelecimento, é tão forte que a partir das Diretrizes curriculares nacionais, o eixo principal do curso passou a ser a natureza, está escrito na nossa política de pesquisa (professor coordenador Joaquim).*

O professor coordenador Valter afirmou que a questão ambiental é parte da missão do estabelecimento, envolvida com a formação do homem integral.

*A missão é realmente formar o homem integral, pois a faculdade está sempre envolvida em ações que busquem confirmar essa missão, com projetos sociais, com o meio ambiente (professor coordenador Valter).*

A professora coordenadora Eulália referiu-se ao respeito à natureza como um valor presente e vivenciado na faculdade, explicando como ele é repassado para seus alunos.

*Procuramos inculcar nos nossos alunos o respeito à natureza, recomendamos não estragar, não inutilizar papel. Há, inclusive, essa especialidade em nosso curso de Direito, o Direito Ambiental. Temos muitas atividades voltadas para esse respeito à natureza (professora coordenadora Eulália).*

A professora coordenadora Dalila colocou a responsabilidade ambiental juntamente com o compromisso social, o respeito ao ser humano e a excelência como sendo valores do estabelecimento educacional.

*Um valor que se sobressai aqui é o compromisso social, a faculdade prima muito pela questão do compromisso social, pelo respeito ao ser humano, a responsabilidade com o meio ambiente, de tudo tem um pouco, a gente procura trabalhar esses valores todos, e a busca da excelência que é uma constante, esses são valores que eu ressaltaria. O respeito à natureza é um valor é muito evidenciado nas atividades da faculdade (professora coordenadora Dalila).*

O professor coordenador Jonas destacou o respeito à natureza como um valor que situa a faculdade nos níveis regional e nacional e que a diferencia em relação às suas congêneres.

*Respeito à natureza, este valor eu destaco, não só no sentido ecológico, mas também na sua perspectiva social, de consciência social que insere o estabelecimento no plano regional como uma referência nacional. Isso realmente é um diferencial da faculdade (professor coordenador Jonas).*

O professor coordenador Amilcar reportou-se ao meio ambiente como um valor significativo e vivenciado na faculdade, dando exemplos de práticas sociais que evidenciam sua ocorrência.

*O ponto chave da faculdade é a parte do meio ambiente, existindo uma preocupação de formar um cidadão consciente das dificuldades pelas quais passa o meio ambiente. Além de termos disciplinas no curso que atestam esse valor, temos projetos sociais voltados pra comunidade, onde o professor elenca junto com os alunos, as necessidades da comunidade para que gente possa elaborar projetos que cheguem ao ponto de apresentar resultados para aquela comunidade (professor coordenador Amilcar).*

A professora Melissa apresentou a questão ambiental em termos de compromisso social, dizendo que ela faz parte da história da faculdade.

*A faculdade tem um apelo muito forte na questão do meio ambiente, primeiro curso que foi implantado na instituição, tem toda uma história, desde a sua fundação, tem esse compromisso social. Acho isso importante porque são poucas as instituições que têm esse compromisso social, esse valor. O respeito à natureza já tem um histórico, faz parte da cultura da instituição. O reconhecimento ao meio ambiente é uma questão da própria fundadora (professora Melissa).*

O professor Marcos declarou que o respeito à natureza é o valor mais forte do estabelecimento pesquisado atribuindo-o, inclusive, à sua fundadora, e que esse valor fundamentou a proposta de especialidade ou habilitação sugerida para alguns de seus cursos.

*Respeito à natureza é uma coisa que vem desde a matriarca da instituição, realmente é colocada bem forte. Acho que este valor é o que está mais embutido na empresa. No curso de Administração e no curso de Direito esta questão aparece na especialidade, de forma bem forte, Administração Ambiental e Direito Ambiental. A gente tem seminários que existem há bastante tempo como a Semana do meio ambiente. Isso tudo reforça bem esse valor na instituição (professor Marcos).*

Para a professora Mariana, o cumprimento da missão deve ser apoiar em valores que se verificam na prática cotidiana da faculdade, como acontece com o respeito à natureza.

*Aqui não se define solidariedade, pratica-se. A faculdade é sempre mediada por atos éticos entre professores, alunos e servidores. Vive-se a igualdade dentro da instituição, aprendendo cada dia para melhorar. O reconhecimento das diferenças é vivenciado a cada momento em um aprendizado muitas vezes difícil, mas necessário. O respeito à natureza é o grande lema da faculdade e muitos frutos já têm sido colhidos, na instituição e fora dela, pelos nossos egressos (professora Mariana).*

O professor Jaime declarou que o respeito à natureza é um dos valores mais fortes do estabelecimento, fornecendo como referência a mãe da diretora geral e sua paixão pela natureza e a criação de um curso nessa área.

*[...] respeito à natureza, um exemplo é a própria mãe da diretora geral, com a sua paixão pela natureza, tanto é que a faculdade foi uma das pioneiras a criar o curso de Administração Ambiental. Então a preocupação aqui, se você falar em meio ambiente, é tudo para eles. Todos esses valores são de aceitação muito fácil aqui na faculdade (professor Jaime).*

Para o professor Pedro, a defesa da natureza é um valor vivenciado no estabelecimento e a pessoa que lhe deu o nome, a fundadora, é o próprio exemplo de defesa do meio ambiente.

*Nós sabemos que a própria matriarca da instituição sempre defendeu a natureza e dá o nome à instituição, não é mesmo? Ela sempre defendeu a natureza, era uma pessoa formada na área, pesquisadora da área. Isso é transmitido através da própria instituição e também quando ela nos mantém ligados a essa área de desenvolvimento da natureza (professor Pedro).*

#### **4.3.2 Tema 2: governo**

Este tema aborda o discurso dos entrevistados acerca do governo da faculdade pesquisada, desenvolvido por meio das seguintes categorias: democracia institucional,

enfocando principalmente a questão da centralização do poder e o processo de comunicação interna; autonomia institucional; e dispositivos disciplinares.

### **Categoria 2.1: democracia institucional**

Nesta categoria são apresentados os entrevistados que comentaram a respeito do grau de centralização da autoridade na pessoa da diretora geral e sobre o fluxo de comunicação e o modo como ele se manifesta no âmbito do estabelecimento.

#### **Centralização administrativa**

A secretária geral comentou que, talvez devido ao fato de a faculdade constituir uma empresa familiar, o governo é centralizado na pessoa da diretora geral. Porém, admitiu que com a implantação da diretoria acadêmica, houve certa descentralização de autoridade, possibilitando uma comunicação direta com a área acadêmica.

*Cheguei lá em 2003. Ela é uma empresa familiar, muito fechada. Eu era secretária acadêmica. [...] Ela tinha muita confiança em mim. Ela dizia: você manda lá. Mas, como empresa familiar, o controle tinha que ser dela, deles. Com a criação da diretoria acadêmica passei a trabalhar diretamente com ela e a professora Nelma disse: tudo agora você vai decidir com a diretora acadêmica. [...] Quando cheguei lá, o vínculo da secretária geral era direto com a diretora geral, depois passou a ser com a diretora acadêmica. Mas, no final da contas, era a professora Nelma, a diretora geral, que determinava tudo (secretária geral Arminda).*

#### **Comunicação interna**

Para a diretora acadêmica, o processo de comunicação interna da faculdade possibilita a participação dos professores nas decisões, o que é facilitado pela garantia de representação docente nos órgãos colegiados superiores.

*Somos um estabelecimento novo e a maioria de nossos professores não têm tempo integral, mas eles são consultados em todas as decisões tomadas pelos mantenedores. Nossa estrutura é colegiada e nossas decisões partem de posições assumidas em instâncias superiores, sempre com a presença de professores nas deliberações (diretora Mônica).*

O professor coordenador Joaquim explicou que a implantação da diretoria acadêmica ajudou a conferir maior agilidade ao processo de comunicação interna da faculdade, inclusive, abrindo espaço para os coordenadores trabalharem o PPI.

*Depois da implantação da diretoria acadêmica houve um espaço maior para os coordenadores trabalharem o PPI. [...] Hoje, com a diretoria acadêmica, nós temos a quem nos relatar com maior rapidez (professor coordenador Joaquim).*

A professora coordenadora Eulália falou sobre a interação que há entre as coordenações de curso e sobre a facilidade de comunicação e acesso entre essas coordenações e a diretoria acadêmica, superando a burocracia e os entraves, bem como antecipando soluções para os problemas rotineiros da faculdade.

*Vejo o entrosamento entre coordenações de curso e diretorias em uma relação direta de compromisso, sem muitos papéis e burocracia, sem muita formalidade. Todas as situações diárias que envolvem a relação docente, discente, coordenação são resolvidas prontamente. Não se acumulam problemas. O acesso à diretoria acadêmica é direto e permite, assim, fazer o trabalho com mais competência. Não existe, assim, muito entrave, muita dificuldade para resolver os problemas. Mas, existe também uma grande cobrança da diretoria para a gente trabalhar de forma proativa, visualizando onde acontecerá o problema e antecipando a sua solução (professora coordenadora Eulália).*

O professor Marcos afirmou que a implantação da diretoria acadêmica possibilitou maior interação dos professores com a direção da faculdade.

*Hoje, com a criação da diretoria acadêmica, a gente pode interagir ainda mais com a direção da empresa (professor Marcos).*

## **Categoria 2.2: autonomia institucional**

Nesta categoria situam-se os entrevistados que comentaram sobre as ações de estado que, por interferirem na autonomia da faculdade, acabam por prejudicar seu desempenho nas práticas de governo.

A diretora financeira, ao falar sobre a política educacional brasileira, queixou-se da legislação imposta pelo estado, tendo em vista que ela prejudica a autonomia do estabelecimento. Citou o exemplo da expedição de diplomas, ato em que as faculdades dependem de uma universidade.

*As leis que determinam o que temos que fazer atrapalham a autonomia da nossa instituição. Veja a questão do diploma, com a lei que impede a faculdade de cobrar do aluno pela expedição diploma. Só que eu não posso expedir diploma porque não temos autonomia para tanto, temos que fazê-lo usando a universidade federal e, para isso, eu pago uma taxa de R\$ 100,00 que não posso repassar ao aluno. Isso é uma situação que não existe nas IES que têm autonomia. Essa lei, então, me deixa amarrada. Isso é uma situação entre várias outras. Então essa falta de autonomia causada pelas exigências do MEC deixa-nos muito vulneráveis (diretora Norma).*

O professor coordenador Valter explanou sobre a contradição do discurso do MEC queixando-se da falta de autonomia das faculdades isoladas.

*Na realidade eu vejo assim esta questão do MEC: ele abre as portas dizendo que nós temos autonomia, mas na realidade não a temos. Algumas instituições têm mais autonomia que nós que somos faculdade isolada (professor coordenador Valter).*

A professora coordenadora Dalila enfatizou que, embora a LDB dê autonomia aos estabelecimentos de educação superior, no caso dos particulares essa autonomia é restrita.

*A gente sabe que a LDB dá certa autonomia às instituições de ensino, dá certa liberdade às faculdades, mas no nosso caso, que somos faculdade particular, temos certas limitações como número de alunos, número de vagas, definição dos turnos dos cursos, etc. Se nós já fossemos centro universitário, com certeza a liberdade seria maior, pois ele tem mais autonomia que as faculdades isoladas (professora coordenadora Dalila).*

### **Categoria 2.3: dispositivos disciplinares**

Nesta categoria são apresentados os entrevistados que comentaram sobre os dispositivos disciplinares usados nas ações de governamento da faculdade. Dentre os dispositivos mais comentados sobressaem-se aqueles que se referem à vigilância hierárquica, abordada em termos da liberdade de atuação e expressão no âmbito da faculdade.

#### **Entrevistados para os quais a vigilância na faculdade é branda**

Para o diretor administrativo, a faculdade não exerce uma vigilância rígida. Ao contrário, segundo ele afirma, há excesso de liberdade e a faculdade trabalha sempre de “portas abertas”.

*Somos uma instituição que trabalha com as portas abertas. As portas da faculdade são abertas para toda a comunidade. E acho até que damos excesso de liberdade. Mas acho que o controle tem que ser reforçado, até para reforçar a questão da ética. Temos o DCE que seria a voz dos alunos. E o presidente do DCE está sempre aqui. Até o pagamento das mensalidades é um tanto informal e isso causa muitos problemas, ele pode ser feito aqui e eu acho isso errado (diretor Fausto).*

Ao mesmo tempo, esse diretor fez referências elogiosas ao dispositivo de vigilância feita por intermédio das câmeras que monitoram as diversas unidades físicas da faculdade.

*Pode ser uma afronta à liberdade, mas temos também um sistema de câmeras que monitoram todas as instalações da faculdade, cujas informações são armazenadas no HD, elas só não estão nas salas de aulas e outras dependências privativas.*

*Podem dizer que isso restringe a liberdade, mas vários problemas já foram resolvidos com o auxílio das câmeras (diretor Fausto).*

A diretora acadêmica deu a entender que, na área acadêmica, praticamente o exercício da vigilância não é sentida pelo corpo docente devido à autonomia conferida aos órgãos colegiados da faculdade.

*Aqui damos absoluta liberdade aos professores porque eles já estão sabendo os tipos de projetos que são acatados pela faculdade. O nosso trabalho é um trabalho integrado com as demais diretorias e os colegiados têm autonomia para decidir sobre a questão acadêmica relacionada com o seu curso (diretora Mônica).*

O professor coordenador Joaquim citou como exemplo sua vivência no curso que coordena para declarar o quanto se sente bem ao fazer parte do quadro docente da faculdade pesquisada que lhe dá amplo apoio na execução de suas atribuições.

*Como sou uma pessoa que passou parte da vida trabalhando, costumo dizer que é bastante difícil dirigir seus pares, mas eu não sinto isso aqui na faculdade. No curso de Administração, eu não faço diferença entre doutores e mestres, para mim todos são professores e colegas. Estou faz três anos em uma coordenação de curso e eu tenho liberdade para tomar decisões, sobre o professor, para demitir, modificar o quadro de professores, os métodos, etc. (professor coordenador Joaquim).*

A professora Melissa falou sobre o tratamento que é dispensado pela direção da faculdade ao seu corpo docente, o que favorece a criação de um ambiente acolhedor e de respeito profissional.

*Vejo liberdade de expressão, de comunicação, de atuação, sempre fomos bem acolhidos, não somos professores que são maltratados, como se pode dizer, desrespeitados. Acho que pela própria formação da diretora geral, que é da área da educação, parece que ela tem facilidade para criar esse ambiente de liberdade, de contribuir melhor para implantar o respeito profissional, então fica mais fácil de criar esse ambiente de liberdade (professora Melissa).*

Para o professor Marcos, alunos e professores podem reivindicar seus direitos, criticar e apresentar sugestões sem que para isso a faculdade coloque barreiras intransponíveis.

*Apesar de cada turma ter seu representante discente, a gente percebe que o aluno fica à vontade para reivindicar o que acha direito dele. Então a gente percebe que há esse sentimento de poder reivindicar o que acham de melhor. Na parte da docência, também temos total liberdade para sugerir, para criticar, para conversar com as coordenações e também para interagir com a direção (professor Marcos).*

A professora Mariana falou da liberdade como prática do estabelecimento.

*A liberdade só tem sido possível praticando, sempre poder dizer e mostrar o que sente, com educação e sinceridade. (professora Mariana).*

O professor Jaime assim se expressou sobre a liberalidade do estabelecimento, principalmente no que diz respeito à colocação de críticas:

*Liberdade, sempre teve. Acho que tem até demais, aqui é tudo muito democrático, muito liberal. Tanto professores como alunos e as coordenações têm livre acesso para trocar ideias, dizer o que está certo, o que está errado (professor Jaime).*

### **Entrevistados para os quais a vigilância na faculdade é exercida com prudência**

A diretora geral deu a entender que a vigilância exercida pela faculdade pressupõe a prática da liberdade associada à responsabilidade.

*Vejo, aqui, a liberdade com responsabilidade, porque as pessoas hoje querem ter seus direitos, mas os deveres, isso é complicado (diretora Nelma).*

Para o professor coordenador Valter, a liberdade que existe no estabelecimento é limitada, pois depende da vigilância exercida pelos diretores, como aconteceu quando modificaram uma decisão sua para favorecer a um aluno.

*Nós professores temos a liberdade de colocar aquilo que a gente pensa, mas isso sempre passa pelo crivo dos diretores, [...]. Tive um exemplo quando da aplicação de uma atividade complementar, em que tentei aplicar o regulamento, pois o aluno não havia complementado as horas, mas a direção preferiu desconsiderá-lo para favorecer ao aluno, aceitando o documento de estágio para validar as atividades complementares, o que é vedado pelo nosso regulamento. Ou seja, existe liberdade, mas ela é limitada (professor coordenador Valter).*

A professora coordenadora Eulália comentou que a liberdade na faculdade é voltada apenas para a livre manifestação das ideias. Isso porque o projeto pedagógico atua como dispositivo de vigilância, limitando o campo de ação do coordenador. Afirmou também que os coordenadores não têm autoridade para a tomada de decisão na área financeira.

*O coordenador tem liberdade para agir. Ele tem aquele padrão estabelecido pelo projeto político pedagógico, mas ele tem a liberdade para agir e quando tem uma ideia ele pode expor livremente seu pensamento. O coordenador tem liberdade para agir dentro do que estabelece as atribuições do projeto pedagógico. Por exemplo, os coordenadores não têm autoridade nem liberdade para decidir sobre questões financeiras (professora coordenadora Eulália).*

O professor Pedro condicionou a ação dos professores na sala de aula ao cumprimento do programa da disciplina que também se estabelece como dispositivo de vigilância.

*Nós temos como professores, liberdade de ação na sala de aula, dentro dos critérios e dos valores, da metodologia que a faculdade propõe. Tudo dentro, lógico, do cumprimento programático (professor Pedro).*

### 4.3.3 Tema 3: construção do PPI/PDI

Este tema aborda o discurso dos participantes da pesquisa acerca do envolvimento da comunidade acadêmica no processo de construção do PPI/PDI e o papel que assumiu a firma de consultoria educacional na elaboração desse documento. As duas categorias abordadas neste tema são: envolvimento com a construção do PPI/PDI; e atuação da consultoria na construção do PPI/PDI.

#### **Categoria 3.1: envolvimento com a construção do PPI/PDI**

Nesta categoria são apresentados os professores e dirigentes que apresentaram argumentos sobre o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de construção do PPI/PDI e a respectiva interferência de fatores externos.

#### **Entrevistados envolvidos com a construção do PPI/PDI**

O diretor administrativo demonstrou envolvimento com a construção do PPI/PDI na parte relativa ao patrimônio, a qual corresponde a sua área de competência na faculdade.

*Olha só, a construção dos valores e do PPI/PDI foi como eu falei antes, ela foi pautada no histórico do nosso grupo, queríamos fazer uma IES com as mesmas características, com os mesmos valores praticados nas escolas do grupo. [...] E eu participei muito na parte do patrimônio (diretor Fausto).*

Para a diretora acadêmica, o PPI ajudou a criar uma unidade de propósitos no estabelecimento e os valores nele expressados foram construídos a partir da essência do processo educativo, com reflexos na ação dos professores.

*O PPI representa para nós, de fato, uma unidade de propósito que foi criada para a prática docente, onde todos os professores assumem a prática docente com o foco na mediação do conhecimento, no respeito à prática social. Nossos valores foram construídos a partir da essência do processo educativo e para promover este homem, para produzir uma nação cada vez melhor, mais equânime, mais justa e igualitária. Todos os professores têm que ter aqui uma unidade de propósitos com a instituição (diretora Mônica).*

A diretora financeira falou sobre sua atuação na construção do PPI/PDI, dizendo que procurou conciliar a parte acadêmica, que pouco conhecia, com um envolvimento efetivo na parte financeira, que é a sua área, inclusive com a participação de toda a sua equipe.

*Eu participei até das reuniões da área acadêmica, nesta contribui pouco, mas aprendi muito. Na minha área procurei fazer todo o estudo de mercado, buscar nossos pontos fortes e fracos e analisar também nossos concorrentes. Mas essa proposta do PDI, na sua parte acadêmica, eu apenas participava como integrante e também para ter conhecimento dentro da área pedagógica, o que nos pretendíamos ser e para onde nos estávamos indo. [...] nas propostas do MEC temos prazos e metas a cumprir. Isto nos demandou muito estudo e planejamento e com bastante segurança de que nós pudéssemos acompanhar este projeto de forma positiva. Como você sabe, uma coisa é prometer, cumprir o PDI é outra coisa diferente. Fizemos um estudo concreto, com muita segurança, procurando sempre olhar o concorrente, a demanda, a oferta. Foi um estudo estratégico. Nada foi feito sozinho, eu sempre trabalhei em equipe. O problema da operacionalização de um plano é que ele é complexo. Muitas vezes aquilo que você pensou e colocou no papel, na prática se torna viável ou inviável. [...] Buscamos uma assessoria junto a professores aqui mesmo da faculdade, pois a falta de tempo não me permitiu fazer tudo sozinha (diretora Norma).*

A diretora geral afirmou que os valores institucionais foram construídos na própria faculdade e, quanto ao PPI, disse que não o construiu sozinha, mas que fez parte de uma equipe e que ele foi discutido com a assessoria do estabelecimento.

*[...] a construção de valores se dá na história da instituição e também na história da nossa patrona, também alguns valores dela, essa preocupação com a ecologia, isso aí é muito da nossa patrona. A questão do PPI é aquela coisa, nós discutimos com a nossa assessoria através de posicionamentos. Na realidade o PPI eu não posso te dizer que eu construí o PPI, eu fui participante. [...] Na realidade eu não redigi o documento, então eu não posso te dizer que eu construí sozinha isso, foi uma equipe (diretora Nelma).*

O professor coordenador Joaquim envolveu-se com a construção do PPI do estabelecimento, muito mais em função da autorização de cursos feita pela comissão avaliadora do INEP, conforme declarou:

*Trabalhamos o projeto o ano todo. Participamos do processo de autorização de nove cursos. Desses nove cursos, eu participei de seis. Então, trabalhamos o ano de 2007 o PPI em função da visita do INEP/MEC. Depois da diretoria acadêmica houve um espaço maior para os coordenadores trabalharem o PPI. Nós participamos diretamente desde o mês de maio de 2007, com atuação ativa no projeto institucional. Como participei muito das comissões avaliadoras do INEP, vejo que o nosso PPI não tem nada a dever ao que vi pelo Brasil afora (professor coordenador Joaquim).*

A professora coordenadora Dalila afirmou que não se envolveu com a construção do primeiro PPI da faculdade, pois quando nela ingressou ele já estava em execução. Porém, disse que teve envolvimento parcial na elaboração do atual PPI, apesar da dificuldade de acesso a esse documento.

*Quando eu entrei, no início da faculdade, minha disciplina era ofertada no segundo semestre. Então, o PPI já existia e eu não participei da sua construção. Não sei se o pessoal que estava lá participou. O recente PPI, não estou bem certa, mas havia*

*dois anos, tivemos que fazer o estudo de metas para cada curso, para os próximos anos, então dessa parte eu participei. Também não tive como pegar cópia do PPI para ler, pois a secretaria geral não me deu acesso, dizendo que ele era um documento da diretoria, que estava ainda em fase de elaboração, mas que eu poderia pegar com a diretora acadêmica. [...] E sempre que a professora Nelma reunia, levava alguma coisa do PPI e eram informados pelo menos os dados principais (professora coordenadora Dalila).*

A professora Mariana explicou sobre seu envolvimento na construção do PPI, desde a fase de credenciamento da faculdade tendo, inclusive, feito a primeira proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

*Participei da proposta institucional desde a criação da faculdade, fiz a proposta pedagógica do curso de Pedagogia. A proposta pedagógica da faculdade tem encontrado apoio através de apreciação positiva mediada pela apreciação sua relevância social na região (professora Mariana).*

### **Entrevistados não envolvidos com a construção do PPI/PDI**

A secretária geral comentou que não teve qualquer tipo de envolvimento com a construção do PPI/PDI do estabelecimento, nem seus funcionários, e creditou esta ocorrência ao excesso de trabalho que tinha no exercício da função.

*Não sei se porque na secretaria nosso trabalho é muito grande, o volume é muito grande de tarefas, acredito que ela não passava o PPI para mim, para não sobrecarregar, para não ficarem muitas tarefas para mim. Eu acho. Então, não participei do processo de construção dos valores, nem do PPI, nem do PDI. Nem os funcionários que trabalhavam comigo. [...] eu nunca cheguei a ver o PDI não (secretária geral Arminda).*

O professor coordenador Valter afirmou que não se envolveu no processo de construção do PPI/PDI, mas que teve alguma participação com projeto do curso que coordena apenas quando assumiu a função de coordenador.

*Bom, quando assumi, estavam ocorrendo algumas alterações e a instituição pediu que eu sugerisse sobre o projeto pedagógico do curso, para ajudar com as ementas, com as disciplinas. No início eu trabalhei bastante, nisso tive a ajuda de alguns professores, não de todos, mas alguns se prontificaram a colaborar. Quanto ao PPI, quando cheguei aqui na faculdade ele já estava pronto, já estava em pleno funcionamento, eu só fiz, como coordenador, complementar com alguma coisa que eu achava interessante (professor coordenador Valter).*

A professora coordenadora Eulália falou a respeito da construção do PPI, do treinamento que é ministrado pela direção do estabelecimento para preparar os professores

para receber as comissões do INEP, enfatizando sua maior atuação na reformulação do projeto do curso que coordena por força da visita da comissão avaliadora do INEP.

*Eu contribuí na construção do PPI como professora convidada a integrar a comissão na formação do curso de Direito. Inclusive, eu fui responsável pela elaboração do regulamento da prática jurídica. O PPI foi construído num determinado momento e vem sendo reforçado a cada curso que se instala e também nos treinamentos que antecedem o início dos períodos letivos. [...] Próximo de recebermos a comissão do MEC, que viria avaliar o curso de Direito, eu fui convidada pelo coordenador anterior e discuti, junto com os professores, o projeto do curso. Quando ele soube que receberíamos a comissão MEC ele reuniu várias vezes, foram vários sábados. Aí houve uma tentativa de atualização, revisão da bibliografia, conteúdos das disciplinas, então foi feito este estudo e ele também passou para os professores um CD com o projeto do curso de Direito. Do PPI como um todo, só no início deste semestre tive algum contato, que é quando eles reforçam alguns pontos do projeto institucional (professora coordenadora Eulália).*

Conforme relatou o professor coordenador Jonas, seu não envolvimento com a construção do PPI deveu-se ao seu pouco tempo na faculdade pesquisada, mas percebeu o caráter humanitário desse documento.

*Em virtude do pouco tempo neste estabelecimento, não contribuí na construção do PPI, mas na minha percepção este documento mostra esta condição humanitária, humanista do que seja um estabelecimento de educação superior. Já o projeto do curso, o vejo como em constante revisão, a possibilidade de apostar na construção de algo realmente diferenciado, para a própria Psicologia, os professores estão implicados nesse lugar e o desafio maior é se estabelecer em um lugar onde já se tem nove cursos de Psicologia (professor coordenador Jonas).*

O professor coordenador Amilcar falou que não se envolveu com a construção do PPI/PDI, justificando que essa tarefa cabe, exclusivamente, à direção da faculdade. Segundo ele, na faculdade, os professores e coordenadores limitam-se à prestação de informações.

*A concepção tanto do PPI quanto do PDI, aqui na faculdade, é exclusivamente da direção, no sentido de estratégia, e a parte da coordenação do curso cabe exclusivamente as ações de cada curso, o que cobre muito pouco, o crescimento da instituição, a estrutura, a gente não tem praticamente envolvimento. O que existe é uma sondagem, com coordenadores e professores, é a indicação de públicos em que haja demanda. E aí se limitam nossas ações (professor coordenador Amilcar).*

A professora Melissa disse que também não se envolveu com a construção do PPI/PDI do estabelecimento, mas que teve acesso a esse documento por força de atuar em uma comissão interna que iria receber a comissão avaliadora do INEP. Falou também das restrições de acesso a esse documento e das cobranças que comissão do INEP fez, no sentido de que o PPI seja resultado de uma construção coletiva.

*Não tive participação nesse processo de construção do PPI. Tive acesso ao PPI por uma questão de necessidade, pois fui designada para compor a comissão que foi*

*formada para receber a comissão do MEC que veio autorizar os cursos tecnológicos na área de gestão. [...] A professora Nelma mostrou em uma reunião com nossa comissão algumas partes do PPI em slides. E ela disse, nessa reunião, que não mostrava o documento todo porque ele era muito estratégico e só interessava ao nível estratégico e que esse documento não deve ser acessível a todos porque a concorrência não deve saber certas coisas, para que ela não saiba assuntos sigilosos da faculdade, porque tinha também assuntos de custo. [...] A comissão do MEC é que foi muito insistente neste ponto, a toda hora argumentava sobre o fato de termos ou não construído coletivamente nosso PPI. Uma crítica deles era que não havíamos participado do processo de construção do PPI, e você sabe que isso acontece em todas as faculdades, que se contrata um projeto institucional ou que se faz um planejamento estratégico no nível superior da administração e você sabe que quando ele chega ao nível operacional, ele já vem acabado, para você colocar informações, sugestões e vai disseminar informações (professora Melissa).*

O professor Marcos disse que nem ele nem os demais docentes se envolveram com a construção do PPI, mas que participou da reformulação do projeto do seu curso.

*No PPI, eu não tive participação nenhuma na sua construção. Até onde eu tenha conhecimento, desconheço a participação dos professores na construção do PPI. Com o auxílio da consultoria pode até ter acontecido, mas eu desconheço. Eu não participei. Em relação ao projeto do curso, em cada período a gente renova o que tem ali no plano, sendo a nossa participação, nesse sentido, muito mais ativa (professor Marcos).*

O professor Jaime disse que não se envolveu com a construção do PPI da faculdade, mas que teve uma experiência, à época em que era aluno, com o processo avaliativo do curso feito pelo INEP/MEC.

*O projeto eu não criei, mas ajudei a participar como aluno, a formar esse primeiro grupo que participou das avaliações de curso pelo MEC. Tanto é que sou da primeira turma de graduação em Administração (professor Jaime).*

O professor Pedro declarou que não se envolveu com a construção do PPI porque este já estava pronto quando ingressou na faculdade. Com relação proposta pedagógica de seu curso, afirmou que teve atuação na remodelação de parte do seu conteúdo.

*Quando eu cheguei à instituição o próprio projeto pedagógico do curso, a própria proposta da instituição, já estava formada, tanto o institucional quanto o do curso. Eu percebo, apesar de não ter participado do início do processo, que o projeto pedagógico é sólido, que não é estático, daquele que ficou para trás e que tem uma continuidade. Tenho conhecimento do projeto pedagógico institucional e ele não difere da proposta da missão, inclusive na questão bem prática, ele tem no seu escopo, nas áreas de todos os cursos, buscar a teoria e a prática do curso. [...] No que consiste na readequação do projeto pedagógico do curso, atualmente, há dois anos mais ou menos, houve nova remodelagem para atender às novas demandas e necessidades que a própria profissão exige, no seu bojo, de inovação. Eu pude participar através da elaboração de ementas, com temas modernos. Como te falei, eu tive uma participação no projeto do curso, agora, na reestruturação atual do projeto institucional não tenho participado (professor Pedro).*

### **Categoria 3.2: atuação da consultoria na construção do PPI/PDI**

Nesta categoria são apresentados os entrevistados que comentaram sobre a contratação de uma empresa de consultoria educacional para elaborar o PPI/PDI da faculdade.

#### **Entrevistados que se posicionaram a favor da consultoria**

O diretor administrativo justificou a contratação da firma de consultoria por uma questão de segurança, tempo e falta de experiência da faculdade no trato com os assuntos que envolvem a construção do PPI/PDI.

*A consultoria foi contratada para fazer o PPI e PDI por questão de segurança e de tempo também, porque não tínhamos muita experiência nesse processo, nem tempo disponível. Isso gerava uma insegurança para fazer o PDI sozinho (diretor Fausto).*

A diretora acadêmica afirmou que a consultoria não teve nenhuma participação na construção dos valores do estabelecimento e que ela foi contratada para resguardá-lo e para ser mediadora dele junto ao MEC.

*A consultoria está ligada a nós apenas do ponto de vista legal e organizacional, não para este direcionamento de valores, de conteúdo. Ela foi contratada para nos resguardar. Ela é a mediadora entre a faculdade e órgão normativo da educação superior (diretora Mônica).*

A diretora geral destacou a ajuda da empresa de consultoria afirmando que o estabelecimento não agiu diferente dos demais, mostrando o paradoxo do MEC em relação ao caráter coletivo da construção do PPI/PDI.

*Foi um trabalho que realmente nós fizemos, nós contratamos esse trabalho, eu vejo que nossa situação não é diferente da maioria das instituições. Embora o MEC queira que o próprio colegiado da instituição escreva e tal, mas, realmente, existe um trabalho também técnico, não é só um trabalho de você colocar de qualquer jeito, tem todo um modelo a seguir. Então nós optamos, como era um documento novo na época, por pedir uma consultoria. E eles conversaram muito conosco, conheceram nosso histórico, nossos problemas e, a partir daí, foi passado para o PDI. É claro que eu li tudo, corrigi, vi o que não estava bem, o que estava bem (diretora Nelma).*

A professora coordenadora Dalila falou da firma de consultoria que foi contratada para auxiliar a elaboração do PPI/PDI, referindo-se a ela como uma ponte entre o estabelecimento educacional e o MEC.

*Temos uma consultoria e pelo que tenho observado posso dizer que eles fazem tipo uma ponte de ligação entre a IES e o MEC e vice-versa. Este ano, receberemos a visita do MEC para avaliação institucional e eu passei um e-mail para os consultores em uma dessas noites perguntando para eles o que era preciso fazer para receber a comissão avaliadora. Eles são muito prestativos, responderam esse e-mail logo no outro dia de manhã, na mensagem constavam todos os passos para receber bem a comissão do INEP. Eles estão nos ajudando muito neste sentido (professora coordenadora Dalila).*

O professor coordenador Amilcar, reportando-se ao trabalho da consultoria, disse que ela construiu o PPI com base em informações prestadas pelos coordenadores, que foram posteriormente sistematizadas, sendo este o seu papel. Justificou que é impossível alguém da faculdade dedicar-se com qualidade à construção do PPI, devido à falta de tempo.

*A consultoria age com base nas informações prestadas pelos coordenadores. Há uma série de informações que são solicitadas às coordenações e o que a consultoria faz é buscar essas informações nos diversos setores e compilar isso em documento único, até porque qualquer um aqui, somando as atribuições de coordenação com todas as atividades que existem na instituição, seria impossível alguém se dedicar com qualidade à construção do PPI ou do PDI (professor coordenador Amilcar).*

A professora Melissa declarou que a consultoria contratada construiu o PPI/PDI juntamente com a direção da faculdade, mas que não tem nada a opor contra o seu trabalho.

*Mas, eu não tenho nada contra uma consultoria. Acho que quando não se tem o conhecimento técnico e os instrumentos para se fazer tal trabalho, tem-se que recorrer àquele que o tem. Pelo que entendi a instituição sabe para onde ela quer ir, sabe o que ela quer. Pelo que entendi a instituição usou essa consultoria para ter essas ferramentas que não dispunha, mas eu via que o envolvimento era só no nível da administração superior (professora Melissa).*

O professor Pedro declarou que a consultoria ajuda o estabelecimento em virtude do manancial de informações que dispõe.

*Na minha percepção ela não dá consultoria só para esta instituição como nós sabemos. Mas ela tem uma vantagem de estar no contexto nacional, o que facilita em sinalizar algum projeto de curso que esteja na vanguarda do mercado, isso facilita. Ela fornece também subsídios em informações mercadológicas, número de alunos, perfil dos professores, etc. (professor Pedro).*

### **Entrevistados que se posicionaram contra a consultoria**

O professor coordenador Jonas, ao falar sobre a consultoria, disse que ela se posiciona como um agente que fere a autonomia do estabelecimento, que ajuda a atender as exigências do MEC, mas não contribui para construir um plano de uma escola diferenciada e autônoma.

*Vejo essa questão da consultoria como uma briga constante, porque é uma situação de fora que conhece alguns dispositivos que atravessam a constituição do plano educacional, mas que acaba vindo com um direcionamento, com um viés. A minha experiência até agora é que é uma situação que fere a liberdade e a condição de autonomia. E não é o suficiente para você construir uma proposta diferenciada do curso, com as necessidades locais desse curso. Enfim, acho que não contribui para a formação de um plano diferenciado. Atendem-se as exigências do MEC, mas em nada contribui para construir um plano de uma faculdade diferenciada e autônoma (professor coordenador Jonas).*

Para o professor Marcos, houve uma postura autoritária no trabalho da consultoria.

*A consultoria que foi contratada é uma coisa que ainda tem vindo muito de cima para baixo, sem tanta participação dos professores. Não que a consultoria não interaja com os professores, acredito que deveria ter uma interação maior da consultoria com os professores (professor Marcos).*

### **Entrevistados indiferentes em relação à atuação da consultoria**

A secretária geral creditou à firma de consultoria a elaboração do PPI da faculdade.

*Eles têm uma consultoria que faz o PPI/PDI. E, pela minha experiência, o projeto pedagógico da faculdade é muito bom, vi pelo tempo em que estive lá como secretária (secretária geral Arminda).*

A professora coordenadora Eulália disse que apenas forneceu as informações solicitadas pela consultoria, sem que tivesse contato pessoal com a equipe da firma contratada.

*Tomei conhecimento de uma consultoria que está ajudando na elaboração do PPI. E, nesses dois meses que estou aqui na coordenação, já forneci várias informações e todo o material solicitado por eles, mas não tinha contato direto com o pessoal da consultoria (professora coordenadora Eulália).*

O professor Jaime reportou-se ao processo cansativo do trabalho da consultoria.

*A consultoria que está aqui. No início eu achei meio esquisito porque as perguntas eram cansativas, exigiam muito tempo da gente e nem sempre dispúnhamos desse tempo. Acaba sendo, então, prejudicado. No início era cansativo, agora não, agora acredito que já começaram a fazer um caminho comum (professor Jaime).*

### **Entrevistada que percebeu aspectos positivos e negativos na consultoria**

A diretora financeira demonstrou uma atitude contrária à contratação da empresa de consultoria, principalmente porque essa firma não conhece a realidade local. Contudo, defendeu o lado do estabelecimento sustentando que a decisão de contratá-la foi em função do aspecto legal, para atender às normas emanadas do MEC.

*Ela tem que ser vista in loco, ela tem que estudar a nossa população, as nossas dificuldades regionais, muitas vezes projetos que são feitos lá fora não conhecem a nossa realidade regional. Essas consultorias às vezes vêm para dentro de tua instituição e nem têm a visão, não conhecem a comunidade acadêmica, eles não conhecem nossos gestores, os propósitos da IES, ou seja, quando eles chegam aqui para intervir a realidade do local é outra. O que eu não concordo é que eles cheguem com um projeto pronto para uma região que eles não conhecem e não vivem a mesma realidade. [...] O que eu vejo é que a contribuição que a consultoria dá para a faculdade é no seu aspecto legal, porque nós não temos acesso porque eles sabem o que está acontecendo lá fora, em termos de estratégia, são muito bem atualizados. De qualquer forma, eles sempre têm alguma coisa a contribuir, eles sempre trazem novidades do MEC, eles estão sempre atualizados (diretora Norma).*

#### **4.3.4 Tema 4: governamentalidade (política pública educacional)**

Este tema aborda o discurso dos entrevistados acerca da governamentalidade, especialmente da política pública educacional praticada pelo estado e seus reflexos nos estabelecimentos de educação superior. As categorias abordadas neste tema são: reflexos da política pública nos estabelecimentos privados, abordando os pontos positivos destes e o tratamento a eles dispensado pelos órgãos federais; dispositivos disciplinares apresentando as avaliações realizadas pelo INEP, a regulamentação a cargo do MEC e a interferências dos conselhos profissionais; política pública da educação básica; e qualificação docente.

##### **Categoria 4.1: reflexos da política educacional sobre os estabelecimentos privados**

Nesta categoria estão incluídos os entrevistados que comentaram a respeito dos reflexos da política pública educacional sobre os estabelecimentos privados, envolvendo as vantagens destes em relação aos seus congêneres públicos, bem como o tratamento dispensado pelos órgãos federais que conduzem a educação superior no Brasil.

##### **Pontos positivos dos estabelecimentos educacionais privados**

A secretária geral, ao comentar sobre a política governamental para a educação superior, enfatizou as vantagens do estabelecimento particular em relação ao estabelecimento público.

*A instituição particular em relação à escola pública dá oportunidade aos acadêmicos porque o acadêmico diz que vai para uma particular porque ele sabe*

*que ali ele vai sair, que ele vai concluir o curso. Nas públicas ainda tem os problemas das greves, das paralisações (secretária geral Arminda).*

### **Tratamento dispensado aos estabelecimentos educacionais privados**

O diretor administrativo, em seu discurso sobre a política educacional do governo federal, enfatizou que o MEC faz mais exigências para os estabelecimentos educacionais particulares do que para os públicos.

*Vejo essa proposta, essa política do MEC, como de dois pesos e duas medidas. Para tudo precisamos de autorização do MEC. Somos muito mais cobrados que os centros universitários e que as IES públicas. Então, as exigências são maiores para nós e as cobranças são maiores. Nós vemos outras faculdades concorrentes que não passam por esse crivo. Sei de faculdades que têm instalações que não chegam nem perto do que nós temos hoje. O tratamento é desigual (diretor Fausto).*

A diretora acadêmica, ao comentar sobre a política educacional do governo federal, fez severas críticas à forma como MEC trata os estabelecimentos privados de educação superior, favorecendo os estabelecimentos públicos.

*Aliás, as IES brasileiras têm certa autonomia para construir suas propostas pedagógicas, todavia, não há um caráter de igualdade no tratamento que o governo dá às IES públicas e privadas. E também não há ajuda financeira, a não ser o PROUNI que na verdade acaba sendo um processo de barganha. Enfim, as cobranças e as exigências recaem muito mais sobre as faculdades isoladas e particulares do que sobre as universidades públicas que estão aí à míngua, apesar de terem todo o aval do poder central (diretora Mônica).*

O professor coordenador Jonas criticou as ações governamentais que penalizam professores e estabelecimentos de educação particulares acrescentando, inclusive, que a discussão sobre tal política deva ser regionalizada.

*Acho que ainda falta um crescimento do próprio sistema de corrigir o educacional. A gente tem uma penalização como professores, como faculdade particular, apesar de participar de todo o processo, mas de ser considerada secundária ou de uma condição duvidosa com relação à educação. Acho, então, que ainda temos que levantar essa questão da política educacional. Aqui nesta cidade, nas instâncias legitimadoras como o governo, têm-se dificuldade em concorrer com as instituições públicas aos editais de pesquisa ou planos de fomentos, por causa das barreiras que são criadas para as faculdades particulares. Em São Paulo, por exemplo, acontece de forma diferente. É por isso que essa discussão deve ser marcada por região (professor coordenador Jonas).*

### **Categoria 4.2: dispositivos disciplinares**

Nesta categoria são apresentados os discursos dos dirigentes e professores que abordaram os dispositivos disciplinares. Tais discursos envolvem as críticas ao modelo de

avaliação institucional e de cursos praticado pelo INEP/MEC e ao Exame nacional de desempenho de estudantes; os comentários sobre o nível de regulamentação das políticas públicas em educação superior emanadas do MEC e dos órgãos a ele vinculados; e as críticas a respeito da interferência dos conselhos profissionais na condução da política de educação superior no Brasil.

#### **a) Avaliações realizadas pelo INEP/MEC**

##### **Entrevistados que se queixaram das comissões avaliadoras**

O diretor administrativo, usando de sua experiência em receber comissões avaliadoras, posicionou-se contra a forma de avaliação praticada pelo INEP/MEC e contra a composição dessas comissões.

*É preciso modificar a forma de avaliar os cursos. Hoje, para avaliar um curso de Administração pode vir um pedagogo que não tem nada a ver com o curso, e isso só dificulta a avaliação. Porque se é uma pessoa que não é da área, ela vai se ater estritamente ao projeto, mas a gente sabe que tem que haver certa mobilidade. Acho que as avaliações de curso deveriam ser feitas por profissionais da área a ser avaliada, até para sugerir melhorias e modificações no projeto se necessário. Chegamos a receber quatro comissões de uma só vez, no mesmo período. Achei isso ruim, porque é difícil atender quatro cursos diferentes e quatro comissões diferentes no mesmo período (diretor Fausto).*

A professora Melissa registrou sua insatisfação quanto à composição das comissões avaliadoras do INEP/MEC por elas não terem professores da área do curso avaliado.

*Vejo que o trabalho do INEP envolve a participação de profissionais que podem até ser qualificados nas suas áreas, mas quando chegam para avaliar uma área de conhecimento que não é a sua e que eles não conhecem vê sua desqualificação, mostram todo o seu despreparo. Acho que essa política de composição das comissões é uma falha da política do MEC. Por mais que se diga que nós temos que usar da multidisciplinaridade, que é importante, mas a gente sabe que quando se trata de contribuição para um projeto, tem que ter pelo menos um membro que seja da área avaliada (professora Melissa).*

##### **Entrevistados que apoiaram as comissões avaliadoras**

A professora coordenadora Dalila falou sobre a importância da visita das comissões avaliadoras do INEP/MEC.

*Eu diria que a vinda da comissão é válida porque ela vem para consolidar o que se planejou. E a expectativa da comunidade é a aprovação do MEC. Nós não podemos*

*aprovar um curso sem que o MEC dê o seu aval. E é necessário que venham até por causa da credibilidade, quando o curso é bem avaliado pelo MEC, isso repercute na comunidade. Todos acham que o curso é bom quando é bem avaliado pelo MEC (professora coordenadora Dalila).*

O Professor Marcos, ao discursar sobre a política educacional vigente no Brasil, afirmou que as visitas das comissões avaliadoras do INEP induzem à mobilização dos professores para engajamento no PPI do estabelecimento.

*As comissões do MEC, agora que estão se intensificando em função dos novos cursos da faculdade, têm mobilizado os professores para maior participação e para um maior engajamento com o projeto pedagógico (professor Marcos).*

### **Entrevistados que se queixaram do ENADE**

A diretora geral discursou sobre o ENADE, mostrando os problemas que essa forma de avaliação causa aos estabelecimentos educacionais e o que eles estão fazendo para terem um bom conceito nesse exame.

*Tem faculdade que está modificando seus planos de curso para atender a prova do ENADE. [...] O ENADE dá ênfase à formação básica, ao estudo da Filosofia, da Antropologia, Psicologia, não à questão específica do curso, mas o mercado precisa do profissional que tenha, também, formação específica para atuar. Aí, o que é que tão fazendo hoje? Faculdade pagando aluno para se sair bem na prova do ENADE, fazendo cursinho paralelo para o ENADE, podendo estar realmente a fazer um trabalho mais integrado, voltado para a profissão que o aluno escolhe. Sem contar que só quem é punido pelo resultado é a instituição, o aluno está sendo resguardado, porque uma nota baixa no ENADE denigre a imagem da instituição, porque ela é tornada pública. Acho que isso não deveria acontecer, deveria ser notificada a instituição, não ser divulgado em público. Isso discrimina algumas instituições (diretora Nelma).*

O professor coordenador Valter declarou que o ENADE e o MEC penalizam a faculdade particular, transferindo uma responsabilidade que é do governo, para o estabelecimento educacional, como acontece com a preparação do aluno que vem com deficiências da educação básica.

*E aí o MEC faz o ENADE e lasca a faculdade, exigindo um quadro que é injusto na sua própria origem, porque o aluno da escola particular tem falta de preparo no ensino básico, não consegue alcançar um bom padrão no exame. O MEC exige uma coisa diferente, irreal, penalizando a faculdade particular, quando exige no ENADE um conhecimento que seus alunos não têm. Inclusive, penalizando a escola particular, por isso acho muito falha e injusta, a forma do MEC de avaliar as faculdades (professor coordenador Valter).*

O professor Jaime relatou que as avaliações do MEC penalizam os estabelecimentos educacionais em função do baixo interesse dos alunos que prestam os exames nacionais.

*O provão e as avaliações do MEC são avaliações meio esquisitas. Às vezes acaba não avaliando só o aluno, às vezes estão avaliando também a instituição de ensino. E nem sempre o aluno que está indo lá está preocupado em fazer alguma coisa boa. E o aluno pode prejudicar a IES. A minha turma não se preocupava em fazer bem o provão e isso refletia no desempenho da faculdade. Eu acho que a gente tem que valorizar a faculdade em que se estuda. [...] Mas não se pode ficar na dependência só da faculdade, o aluno tem que procurar também, por conta própria, realizar seus estudos (professor Jaime).*

O professor Pedro disse que a concepção de avaliação assumida pelo MEC por meio do ENADE não deveria deixar de existir, mas deveria ser reformulada, pois é equivocada no sentido de que distancia os estabelecimentos de educação superior do mercado de trabalho, ao avaliar o aluno apenas no seu aspecto cognitivo.

*Então, eu percebo que hoje permanece esse distanciamento do mercado que é agravado justamente pelos próprios órgãos oficiais que cobram coisas que para o mercado não são relevante aplicar. [...] Então, quando o MEC cobra algo que o mercado não está cobrando, acredito que o MEC se distancia de dar uma formação real que o mercado quer que deva ser aferido sim, mas não numa condição cognitiva somente. A avaliação do MEC não deveria deixar de existir, mas tem que ser mais abrangente na sua característica porque, volto a repetir, enquanto nós somos estimulados como professores a desenvolver nos alunos o lado de negociação, do trabalho em equipe, de realizar feiras e eventos, eu tenho que dedicar uma boa carga horária do curso para que os alunos aprendam como fazer uma prova que não vai defini-los no mercado. Então, percebo essa grande diferença hoje. O que o MEC pede não está consoante com as novas metodologias de ensino que o próprio mercado exige hoje. O MEC só avalia o aluno cognitivamente, essa é a minha percepção, o MEC parou no tempo (professor Pedro).*

## **Entrevistados que defenderam o ENADE**

O professor coordenador Amilcar falou que as avaliações do MEC, no caso o ENADE, apesar das dificuldades, são necessárias e benéficas e vêm sofrendo melhorias ultimamente.

*As avaliações, apesar de toda a dificuldade de implantar a avaliação, onde existe rejeição de todas as partes, dos alunos que detestam ser avaliados e resistem às avaliações, dos professores que veem seu trabalho ser colocado à prova [...]. Mas é uma situação extremamente necessária e benéfica para a educação. O processo de avaliação vem sofrendo melhorias. Antes eram avaliados exclusivamente os concluintes nos provões. As instituições que recebiam estudantes de baixo nível de conhecimento e, mesmo que ela transformasse aquele aluno para melhor, isso não refletia na avaliação. O provão hoje avalia o aluno na entrada e na saída da faculdade, permitindo ver o que a escola agregou (professor coordenador Amilcar).*

O professor Marcos referiu-se à mobilização dos professores para preparar os alunos para as avaliações do MEC como forma de melhorar a imagem institucional da faculdade.

*Nas avaliações, a gente fez um trabalho interessante, a gente fez um trabalho interno, extenso em relação ao tempo, para preparar o aluno para as avaliações do MEC, do tipo provão. Como a imagem institucional está muito atrelada a esse desempenho, a gente se esmera para que o aluno tenha um bom desempenho nos provões, porque isso reflete na nossa imagem (professor Marcos).*

### **Entrevistada que se queixou das avaliações do MEC, em geral**

A professora Mariana ilustrou sua fala dizendo que o MEC, ao avaliar, deveria apoiar os estabelecimentos de educação superior, em vez de criticá-los.

*Ao avaliar, o MEC deveria, ao invés de uma crítica negativa, deveria dar o apoio que essas instituições necessitam para melhorar a educação brasileira (professora Mariana).*

### **b) Regulamentação do MEC**

A diretora acadêmica afirmou que o excesso de regulamentação prejudica a educação superior no Brasil, restringindo a autonomia dos estabelecimentos educacionais, principalmente dos particulares.

*A gente tem que seguir as limitações que são determinadas pelo poder central: a autorização dos cursos para funcionar, a construção do currículo, o estabelecimento do número de vagas etc., enfim, tudo isso causa dificuldade por não termos autonomia necessária e por dependermos de decisões centralizadas. Outra coisa, as IES isoladas acabam sendo penalizadas por não terem absolutamente nenhuma autonomia. Elas têm que ajustar seus PPI's às normas emanadas pelo poder centralizado. Discrepou dali, entra um processo de avaliação que vem aqui e diz: há, está ao arrepio da lei. E se não for assim, ficam fora das avaliações do MEC e são penalizados (diretora Mônica).*

A diretora financeira explicou como a legislação governamental prejudica a autonomia dos estabelecimentos educacionais privados.

*A nossa instituição, por ela não ser ainda uma instituição autônoma, isto acaba por atrapalhar, acaba por nos prejudicar. As leis que determinam o que nós temos que fazer atrapalham a autonomia da nossa instituição (diretora Norma).*

A diretora geral discorreu sobre vários problemas que cercam a educação nacional, dentre eles, o excesso de burocracia.

*Existe muita coisa repetitiva que é solicitada pelo MEC, muita burocracia e muita demora também nos processos, porque, por exemplo, essa questão do reconhecimento, o prazo que também o MEC tem que se manifestar, mas dificilmente isso é cumprido. Por exemplo, o tempo entre a vinda da comissão e a publicação da portaria leva de seis meses a um ano. Outra coisa é a questão do regimento. É dito que o regimento é o documento básico da instituição, que é a cara da instituição, que as escolas têm autonomia de fazer os seus planos, suas diretrizes e acaba que o regimento vai e volta, vai e volta, vai e volta, [...] e tem que ser do jeito do modelo pré-estabelecido pelo MEC e você acaba ficando sem salvaguarda de um documento tão importante dentro da instituição (diretora Nelma).*

Em que pese reconhecer o caráter regulador das políticas educacionais praticadas pelo governo, o professor coordenador Joaquim viu algo de positivo nessa questão ao enfatizar que muito do que foi feito no estabelecimento foi devido às exigências do MEC e às recomendações das comissões avaliadoras do INEP.

*Depois das mudanças no INEP/MEC, SINAES, mudança de provão para ENADE, criamos um comitê de qualidade, com quatro professores, preocupados em atender ao SINAES, para adequar a proposta do estabelecimento em relação ao ENADE. Em seguida veio o cadastramento, aí sim, houve um maior envolvimento em todos os cursos da instituição. No cadastramento para o SINAES foi uma situação que deu mais chamamento para a instituição se organizar pra o que foi solicitado. [...] Já sugeri uma estrutura só para cuidar da legislação do MEC. A instituição está crescendo, já vai ter nove cursos este ano, tem que haver um órgão só para cuidar da legislação que a gente sabe que constantemente é modificada (professor coordenador Joaquim).*

A professora coordenadora Dalila falou do excesso de burocracia no MEC observada nas avaliações de curso e de como os estabelecimentos educacionais são levados a agir de acordo com as determinações ministeriais.

*E vejo também uma burocracia muito grande no MEC, principalmente com base no que observei nas avaliações de curso. Vi que algumas comissões ajudam, orientam, mas outras não querem nem saber, agem como inspetores. [...] Trabalhei anos no Conselho estadual de educação e vi que os projetos pedagógicos são feitos da forma que o governo quer e na forma que as escolas devem proceder para serem bem avaliadas. Nesse conselho estadual também agíamos dessa forma, ali tínhamos até um modelo de formulário para as escolas fazerem seus projetos pedagógicos, tudo de acordo com o que o conselho queria e determinava (professora coordenadora Dalila).*

O professor coordenador Amilcar, ao tratar da política pública educacional, explicou que o PPI e o PDI são documentos elaborados unicamente para cumprir a legislação estabelecida pelo MEC.

*PPI já entra, na verdade, em um ponto que é muito delicado falar, porque PPI e PDI são documentos que foram instituídos pelo Ministério e boa parte das instituições iniciou a elaboração desses documentos exclusivamente para cumprir uma legislação, ou seja, inicialmente os instrumentos foram utilizados exclusivamente de forma prática, legal (professor coordenador Amilcar).*

### c) Interferências dos conselhos profissionais

A professora coordenadora Eulália, ao discorrer sobre a política educacional brasileira, prendeu-se muito às circunstâncias do curso de Direito, procurando mostrar a influência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) na formação do futuro bacharel.

*A proposta pedagógica do MEC está muito atrelada à política da OAB. Então eu vejo que o MEC está dando muita autonomia para a OAB decidir sobre os projetos dos cursos de Direito. Pelo lado da profissão de advogado isso é aceitável para a profissão não se degradar, para que a profissão seja reconhecida e valorizada. Mas se pensarmos na profissão jurídica com um todo, isso é muito ruim, pois se esquece o geral da profissão e sua parte jurídica, vamos dizer assim, e passa-se a se concentrar na formação do advogado. E, depois, nem todos os alunos vão fazer exame para a OAB, pois alguns preferem seguir a carreira jurídica, não de advogado. No meu entender o espaço que o MEC dá à OAB facilita a aplicação do projeto do curso. Porque o projeto passa a ser mais exigente, então reforça a qualidade do curso. O ranking que é feito serve de estímulo para que a faculdade melhore, nenhuma faculdade quer ficar lá embaixo, quer estar acima, no topo do ranking. Ainda assim, tem-se notícia que algumas faculdades estão se rebelando contra o poder da OAB de elaborar esse ranking, de disciplinar os cursos de Direito. Porque a OAB só vê um lado, o lado da formação do advogado e as faculdades querem formar um profissional completo. Algumas faculdades também começaram a questionar a unificação do exame nacional, pois o exame passou a ridicularizar as faculdades quando seus alunos são reprovados (professora coordenadora Eulália).*

### **Categoria 4.3: política pública de educação básica**

Nesta categoria são apresentados os entrevistados que criticaram a política de educação básica do estado brasileiro, com reflexos na educação superior.

O professor coordenador Valter queixou-se da política para a educação básica que produz um aluno com deficiências de conhecimento para ingressar na educação superior.

*O estado, principalmente o MEC, eu acho muita cara de pau, dá um péssimo ensino para o aluno da escola pública no ensino médio e são essas pessoas que vêm da escola pública e têm uma péssima formação. São essas pessoas que procuram a faculdade particular para poder estudar, porque não passam na federal porque não têm nível, porque lhes falta o acesso ao ensino superior público. Veja, nosso projeto pedagógico é bom, mas nós encontramos muitas dificuldades quando o professor está em sala de aula com o aluno, ele vê os erros de português, mas como é que eu modifico isso, se o problema vem da base. Damos um nivelamento, mas na realidade colocamos um esparadrapo para fechar o corte, ele não é suficiente (professor coordenador Valter).*

O professor coordenador Amilcar mostrou sua insatisfação quanto à política de educação básica e seus reflexos na educação superior, dizendo que os estabelecimentos

públicos recebem os melhores alunos, o que dificulta o governo dos particulares que têm que dar curso de nivelamento, assumindo uma atribuição que não é propriamente sua.

*No Brasil tem esse grande erro, a meu ver: o aluno de alto poder aquisitivo vai para a universidade pública porque os pais investem e os colocam em escolas particulares para fazer a educação básica. E ele busca uma federal e grande parte dos alunos que passam da federal são oriundos de bons colégios. O perfil do ingressante na instituição privada é sempre mais baixo. Vejo que a responsabilidade não é só das instituições de ensino, pois o problema vem de há muito tempo, esse despreparo do aluno vindo do ensino básico. Tanto que muitas instituições e, a nossa faculdade é uma delas, dão cursos de nivelamento (professor coordenador Amilcar).*

#### **Categoria 4.5: qualificação docente**

Nesta categoria é apresentada a entrevistada que abordou o programa de qualificação docente planejado e implantado pela CAPES.

A professora Melissa criticou o programa de qualificação docente praticado pelo estado por intermédio da CAPES, segundo ela, elitista, expressando-se com as seguintes palavras:

*Por exemplo, a questão da qualificação, antes nós tínhamos um acesso maior à qualificação de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu, de mestrado e doutorado, hoje tudo está mais difícil, estão fechando cada vez mais as portas, e isso é ruim para nós professores porque precisamos nos qualificar e eu vejo que esta questão está dificultando nossa qualificação. Eles mesmos dizem que a coisa agora está mais difícil porque o MEC agora prioriza determinadas áreas como tecnologia, educação a distância, meio ambiente, etc. Espero que as políticas educacionais atendam mais a essa questão da nossa formação, da nossa qualificação docente (professora Melissa).*

## 5 COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS

Nesta seção procede-se à triangulação dos resultados decorrentes de cada estratégia de pesquisa: observação participante, análise documental e entrevistas individuais. O que se pretende, com isso, é estabelecer as relações entre os resultados de cada estratégia, comparando-os, com o objetivo de verificar a incidência, a recorrência e as lacunas que ocorreram entre os temas, categorias e subcategorias utilizadas na pesquisa.

Para facilitar a comparação dos resultados obtidos com a coleta de dados, bem como a visualização do cruzamento entre temas e categorias, foi construída, a partir dessas informações, uma matriz de relacionamento que consta no quadro 5, ilustrado a seguir, no qual a letra “T” refere-se ao tema e a letra “C”, à categoria.

Observação participante	Análise documental	Entrevistas	
<u>T1 Arquitetura</u> C2 Dispositivos disciplinares	<u>T2 Governo</u> C3 Dispositivos disciplinares	<u>T2 Governo</u> C3 Dispositivos disciplinares	<u>T4 Governamentalidade</u> C2 Dispositivos disciplinares
	<u>T1 Valores</u> C1 Missão institucional C2 Valor maior	<u>T1 Valores</u> C1 Missão institucional C2 Valor maior	
	<u>T2 Governo</u> C1 Democracia institucional C2 Autonomia institucional	<u>T2 Governo</u> C1 Democracia institucional C2 Autonomia institucional	
	<u>T3 Construção PPI/PDI</u> C1 Envolvimento com a construção do PPI/PDI	<u>T3 Construção PPI/PDI</u> C1 Envolvimento com a construção do PPI/PDI	
<u>T1 Arquitetura</u> C1 Localização C3 Instalações físicas			
	<u>T1 Valores</u> C3 Inserção regional		
		<u>T3 Construção PPI/PDI</u> C2 Atuação da consultoria	
			<u>T4 Governamentalidade</u> C1 Reflexos da política pública C3 Política da educação básica C4 Qualificação docente

Quadro 5 – Matriz de relacionamento entre temas e categorias em função das estratégias de pesquisa

## Os temas

Conforme se depreende do quadro 5, na observação participante trabalhou-se um tema: arquitetura e instalações. Na análise documental, três temas: valores do estabelecimento, governo e construção do PPI/PDI. Nas entrevistas, quatro temas foram abordados: valores do estabelecimento, governo, construção do PPI/PDI e governamentalidade (política pública educacional). Desconsiderando-se as repetições, esta pesquisa abordou cinco diferentes temas: arquitetura e instalações; valores do estabelecimento, governo; construção do PPI/PDI; e governamentalidade.

Ainda de acordo com o quadro 5, pode-se ver que os temas valores do estabelecimento, governo e construção do PPI/PDI tiveram incidência em duas estratégias de pesquisa: análise de documentos e entrevistas. Os temas arquitetura e instalações e governamentalidade só apareceram em uma estratégia de pesquisa: observação participante e entrevistas, respectivamente.

O tema arquitetura e instalações, explorado somente na observação participante, teve como exceção a entrevista do diretor administrativo quando teceu considerações sobre as câmeras de filmagem como dispositivo disciplinar. É importante esclarecer que o PPI/PDI, por apresentarem a arquitetura e as instalações físicas de maneira estática e por retratarem o momento da faculdade à época da elaboração desses documentos, não foram considerados para efeito desse tema, por tenderem a produzir distorções nos resultados da pesquisa.

O tema valores do estabelecimento não foi estudado com a observação participante devido ao interesse deste pesquisador em reservar para essa estratégia de pesquisa apenas aspectos relativos à arquitetura da faculdade a qual, devido ao seu caráter estático, tornaria muito difícil a tarefa de se obter alguma informação sobre a manifestação dos valores.

O tema governo, abordado nos documentos e nas entrevistas, merece um esclarecimento no sentido de que a forma de sua incidência nos documentos institucionais revelou seu caráter formal e estático, visto que escrito de acordo com a ótica dos planejadores da faculdade pesquisada. Com as entrevistas individuais foi possível analisar o modelo de governo posto em prática pela faculdade em função de sua dinâmica de funcionamento, considerada a partir do discurso dos agentes institucionais.

Registre-se que o tema construção do PPI/PDI, focalizado tanto nos documentos institucionais quanto nas entrevistas, nestas com maior ênfase, não foi abordado na observação participante, devido às especificidades dessa estratégia de pesquisa. Em outras palavras, quer-se dizer que o estudo dessa temática, que é explorada muito mais naquilo que é

enunciado no estabelecimento por intermédio dos meios escritos e dos discursos dos agentes institucionais, torna-se inviável com a observação participante.

O tema governamentalidade, que trata da política pública educacional, foi explorado apenas nas entrevistas individuais devido, muito mais, ao seu caráter crítico-discursivo. Como os documentos institucionais não demandam, no seu escopo, a dimensão crítica das políticas públicas educacionais praticadas no país, já que se limitam à apresentação das políticas internas do estabelecimento, não era de se esperar que abordassem tal assunto. Na observação participante, este pesquisador não teve o devido interesse em trabalhar esse tema de pesquisa.

### **As categorias**

A categoria dispositivos disciplinares atravessou as três estratégias de pesquisa, tendo sido abordada nos temas arquitetura e instalações, governo e governamentalidade, envolvendo os aspectos da vigilância hierárquica, das sanções disciplinares e do exame. Assim sendo, no tema arquitetura e instalações, os dispositivos disciplinares foram abordados a partir da observação do visível: prédio, maquinário e equipamentos. No tema governo, sua abordagem ocorreu nos documentos e nas entrevistas: nos primeiros eles foram estudados em função dos deveres e limitações impostos principalmente nos textos do código de honra e do PDI, este apresentando ainda o dispositivo do exame na forma da autoavaliação institucional; nas entrevistas, os dispositivos disciplinares foram interpretados basicamente a partir da vigilância hierárquica exercida pela faculdade. No governamentalidade, os dispositivos disciplinares envolveram os aspectos relativos às avaliações procedidas pelo INEP (dispositivo do exame), a regulamentação imposta pelo MEC (dispositivos da vigilância e das sanções) e as interferências dos conselhos profissionais (dispositivo da vigilância).

A categoria missão institucional, formação do homem integral, integra o tema valores do estabelecimento, tratado na análise documental e nas entrevistas. A missão institucional é bastante explorada no PDI, sendo sempre associada ao modelo de governo social e democrático que seria a forma praticada pela faculdade. Segundo o PDI, esse modelo de governo viria a contribuir para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do estado, da região e do país. O texto do código de honra prevê a educação integral englobando as dimensões física, afetiva, intelectual, espiritual, ética, religiosa, social, política e artística como direito do acadêmico. O PDI não trata diretamente da missão da faculdade, mas a partir de seu texto pode-se depreender que as políticas institucionais têm seu fundamento na formação do homem integral.

A categoria valor maior, a questão ambiental, integrante do tema valores do estabelecimento, foi abordada nos documentos e nas entrevistas. Embora os três documentos considerados façam referências a outros valores defendidos pelo estabelecimento como solidariedade, ética, igualdade social, reconhecimento das diferenças e liberdade, o valor mais citado e comentado nos diversos trechos de seus textos é o respeito à natureza. Esse valor aparece nos documentos sob várias denominações como preservação da natureza, preservação ambiental, respeito à natureza, respeito ao meio ambiente, sustentabilidade, responsabilidade socioambiental e outros que levam ao mesmo significado. Essa é a razão pela qual se optou por denominá-lo de questão ambiental e considerá-lo como valor maior do estabelecimento. Essa variedade de denominações também foi verificada nas entrevistadas, mas como ocorreu com os documentos, sempre com o mesmo sentido de interpretação.

A categoria democracia institucional, incluída no tema governo, foi abordada na análise documental e nas entrevistas. Destaca-se que essa categoria foi apresentada no PPI e, de forma indireta, no código de honra, não sendo enfocada no PDI. A democracia institucional é assumida nos documentos como um modelo de governo que possibilita aos membros da comunidade acadêmica a participação na tomada de decisão, via instrumento da representatividade, o que assegura a sua representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados da faculdade. Detalhe interessante é que o código de honra atribui aos alunos o direito à participação na vida institucional, garantindo-lhe a livre manifestação e reivindicação, mas com responsabilidade, esta referente aos deveres prescritos por normas internas e do estado. Isso parece justificar a prescrição de sanções disciplinares para aqueles que transgredirem as normas instituídas. Nas entrevistas, a democracia institucional foi tratada em termos de centralização administrativa, vista como concentração de autoridade em uma pessoa que exerce função de direção; e do fluxo de comunicação interna, visto como processo de interação social e proximidade entre os níveis hierárquicos.

A categoria autonomia institucional, referente ao tema governo, ocorreu na análise documental e nas entrevistas. Ademais, em função de se constituir em assunto típico do PDI, esta categoria não foi abordada no PPI e no código de honra. A redação do PDI prescreve a autonomia da faculdade em relação à mantenedora. Ainda assim tal autonomia é limitada, no âmbito acadêmico, ao conteúdo das Diretrizes curriculares nacionais dos cursos e, no âmbito administrativo, às normas emanadas do MEC/INEP. Na instância administrativa, a autonomia prevista no PDI confere competência ao estabelecimento para instituir normas e exercer o poder disciplinar sobre seu quadro de pessoal e sobre o corpo docente, marcando a presença dos dispositivos foucaultianos. Nas entrevistas, a autonomia institucional foi

comentada em relação aos limites e barreiras impostos pelo estado ao processo de governamento da faculdade.

A categoria envolvimento com a construção do PPI/PDI, integrante do tema construção do PPI/PDI, foi focalizada nos documentos e nas entrevistas. Convém esclarecer que a construção do PPI é tratada nos documentos institucionais em termos de concepção de currículo que, para o estabelecimento pesquisado, deve ser construído coletivamente com observância do disposto nas Diretrizes curriculares nacionais. Nas entrevistas, essa categoria favoreceu uma abordagem bastante crítica da parte de dirigentes e professores.

As seguintes categorias tiveram apenas uma incidência tanto se forem considerados os temas quanto as estratégias de pesquisa.

As categorias localização e instalações físicas, integrantes do tema arquitetura e instalações, só foram estudadas na observação participante.

A categoria inserção regional, integrante do tema valores do estabelecimento, só foi tratada na análise documental, especialmente no PDI, embora nas entrevistas tenha atravessado o discurso de alguns entrevistados.

A categoria atuação da consultoria na construção do PPI/PDI, referente ao tema construção do PPI/PDI, só apareceu no discurso dos entrevistados, o que é compreensível, pois tratar dela nos documentos institucionais contrariaria o princípio da construção coletiva previsto nas normas educacionais emanadas do estado.

As categorias: reflexos da política pública educacional sobre os estabelecimentos privados, abordando os pontos positivos e o tratamento dispensado a esses estabelecimentos; política de educação básica; e qualificação docente, todas constantes do tema governamentalidade, foram desenvolvidas exclusivamente a partir dos resultados das entrevistas, quando dirigentes e professores discursaram sobre a política pública educacional.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa do trabalho são retomados os aspectos mais relevantes surgidos na fase de apuração dos resultados, os quais são aqui destacados e discutidos levando-se em consideração a teoria e a literatura referentes ao tema desta pesquisa.

Antes de iniciar a discussão propriamente dita, convém fazer alguns esclarecimentos iniciais relativos às estratégias de pesquisa usadas neste trabalho.

Na análise documental, tendo em vista que o PPI é parte integrante do PDI da faculdade, e que a análise empreendida no CH limitou-se a poucas categorias, será usada, nesta seção, a referência “documento” ou “PPI/PDI” quando a intenção for considerar todos os documentos institucionais no seu conjunto.

Na observação participante, convém destacar que o olhar deste pesquisador focou, sobretudo, os aspectos visíveis do estabelecimento educacional, mais precisamente a arquitetura, ou seja, locais de visibilidade na terminologia de Foucault e Deleuze.

Quanto às entrevistas individuais, deve-se frisar que, do grupo dos onze professores, seis ocupavam a função de coordenador de curso e cinco exerciam, exclusivamente, função docente. Esse fato influenciou de alguma forma o resultado dos dados obtidos, pois os professores na condição de coordenadores de curso têm maior probabilidade de conhecer aspectos da construção do PPI/PDI, devido à própria natureza da função e à proximidade com a direção da faculdade. Já os professores, em geral, demonstraram desconhecimento do conteúdo de um PPI/PDI e poucos revelaram alguma intimidade com o projeto do seu curso.

Tanto dirigentes quanto professores, no momento das entrevistas, aproveitaram para desabafar, não com certo comedimento, todas as suas angústias com relação à postura do estado em relação ao estabelecimento pesquisado e aos demais estabelecimentos educacionais privados. Disso pode-se deduzir que as entrevistas propiciaram um agenciamento singular, um espaço rico para promover a reflexão e a análise, oportunidade que a vida corrida e atribulada do dia-a-dia no estabelecimento parece não lhes proporcionar.

Os professores também aproveitaram o momento das entrevistas para colocar um olhar voltado para dentro da faculdade, sobre as condições de seu funcionamento. Não se perceberam quaisquer receios ou melindres quando apresentaram e discutiram as fragilidades do seu local de trabalho.

Após esses esclarecimentos, parte-se para a discussão dos resultados das três estratégias de pesquisa, apresentados a partir dos temas e de suas respectivas categorias.

## 1 ARQUITETURA E INSTALAÇÕES

A localização do estabelecimento educacional, privilegiado por situar-se em área nobre da cidade, bem como o estilo arquitetônico e o material empregado em suas construção e instalações, sinaliza para o fato de que seus proprietários são pessoas de alto poder aquisitivo.

O valor das mensalidades, considerado médio no mercado do ensino superior na cidade, e o estacionamento sempre lotado no período noturno, quando funcionam todos os cursos ofertados, são indicadores de que o alunado é composto por pessoas de bom poder aquisitivo. Isso pode ser constatado nos relatórios de perfil socioeconômico dos alunos e também durante conversas mantidas nos dias reservados para a observação participante. A propósito, Leher (2003) cita entrevista de Scwhartzman a um jornal de circulação nacional em 2002, para transmitir a informação de que estudos daquela época comprovam que o ensino superior privado, ao contrário da crença difusa e das proposições de dirigentes do MEC, é mais elitizado do que o público.

A arquitetura, visibilidades, ou melhor, locais de visibilidade, não corresponde a meras figuras de pedra, isto é, agenciamentos de coisas e combinações de qualidades, mas conforme afirma Deleuze (2006), equivale às formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto, etc., estabelecendo as condições de visibilidade.

Comentando sobre as visibilidades, as instalações da faculdade distribuídas em blocos de dois e três pisos, formando uma arquitetura tipo retangular com uma área central destinada à convivência e à prática desportiva dos membros da comunidade acadêmica, dão a aparência do panóptico de Jeremy Bentham que Foucault (1979, 2007) usou para explicar os dispositivos disciplinares na sociedade contemporânea. Nessa forma arquitetônica, como já fora destacado, usa-se o olhar do outro como objeto de supervisão, como mecanismo de vigilância, permitindo ver sem ser visto, pois os ocupantes das células são assim controlados e expostos para serem examinados por um observador na torre que não pode ser visto. No caso em questão, o estabelecimento educacional funciona como a torre, como o vigilante ou inspetor que controla professores, funcionários e alunos que representam a célula.

Nesse sentido, a escola, do mesmo modo que o panóptico, não é uma prisão, mas a ela se assemelha. Pois o panóptico de Bentham é um princípio geral de construção, dispositivo polivalente da vigilância que submete o indivíduo ao disciplinamento, podendo tomar a forma de prisão, hospital, escola, etc. Conforme Miller (2008, p. 115-116):

O que é original no homem benthamiano é a sujeição. O cálculo dos prazeres comenta um enunciado único: o homem é submisso, ele é governável; ele é, por natureza, desnaturável pela sensibilidade; basta, para conduzi-lo, segurar as alavancas que ativam suas molas; procurando o prazer, fugindo da dor, ele é uma máquina elementar, entregue pela natureza ao poder dos distribuidores de felicidade.

Com o olhar direcionado para a arquitetura das salas de aula, pode-se ver a questão da disciplinarização. A disposição das cadeiras, conforme observa Gallo (2003), parece mostrar mesmo que a escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício, pois o leiaute do mobiliário visa a uma melhor possibilidade de supervisão por parte do professor que domina geopoliticamente a classe e traça sua estratégia/tática de aula, marcando seu poder que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos.

E assim a escola, mais do que qualquer outra instituição, vai cumprindo seu papel na constituição da sociedade moderna. Conforme Veiga-Neto (2007, p. 71), a escola foi sendo concebida como a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos o objeto do poder disciplinar tornando-os dóceis, ou seja, fabricando não corpos obedientes, mas corpos maleáveis e moldáveis. Não uma modelagem imposta, feita à força, mas de um tipo que faz com que cada um veja “a disciplinaridade do e sobre o corpo não apenas como algo necessário, mas como uma necessidade necessariamente natural”.

Além da vigilância e do exame, postos em evidência pela arquitetura do prédio, existem no estabelecimento analisado dispositivos outros, também visibilidades, que cumprem o papel de disciplinar, controlar e docilizar os corpos. A catraca eletrônica, situada na guarita de recepção, permite o controle da entrada de pessoas nas dependências do estabelecimento. O registro do horário de entrada e saída dos empregados técnico-administrativos é feito mediante equipamento eletrônico de leitura de dados. Já os docentes têm sua frequência controlada mediante registro de ponto por assinatura. No interior do estabelecimento existem câmeras de filmagem colocadas em locais estratégicos que permitem a vigilância da movimentação de pessoas e do que está ocorrendo nas dependências do prédio.

Com relação a este último equipamento, em que pese funcionários da faculdade, reforçados pelo seu diretor administrativo, argumentarem que a existência dessas câmeras é uma forma de manter a segurança de professores e, principalmente, dos alunos, pois a segurança, segundo eles, é um fator do qual a direção do estabelecimento não abre mão, fato é que elas reforçam o dispositivo da vigilância hierárquica, pois o poder, devido a sua situação privilegiada, se manteria fora do alcance dos indivíduos, enquanto estes últimos estariam numa situação de constante observação (FOUCAULT, 2007c).

A forma arquitetônica e as instalações da faculdade pesquisada, enfim, colocam em destaque o procedimento disciplinar mais enfatizado por Foucault – a vigilância hierárquica – na apresentação do panóptico como diagrama de poder reduzido a sua forma ideal, uma visibilidade que preparou um novo saber sobre o homem. A esse respeito, Machado (2009, p. 188) assim se reporta:

Ao explicar o *Panopticon* pela fórmula “ver sem ser visto”, Foucault está justamente salientando a importância da vigilância hierárquica como um “instrumento” do poder disciplinar ou de um dispositivo que age pelo efeito de uma visibilidade geral ou coage pelo jogo do olhar. E, quando ele acrescenta que “uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um novo saber sobre o homem”, está se referindo à relação direta, sem intermediário, entre saber e poder. Além disso, a indicação de que a instituição específica ou singulariza o exercício do poder aparece quando ele assinala a importância de um outro instrumento ou procedimento disciplinar – o exame – para a constituição do saber dando exemplo de instituições: o hospital como aparelho de examinar permitiu o desbloqueio epistemológico da medicina moderna; a escola examinatória, o nascimento da pedagogia “científica”; a prisão, a formação de um “saber clínico sobre os condenados”.

Ainda com relação ao tema arquitetura, é conveniente ilustrar o artigo de Benelli (2003) sobre o romance “O Ateneu” de Raul Pompéia, no qual faz uma análise do internato como instituição total. Lógico que a faculdade pesquisada não tem a forma de funcionamento de um internato, mas como instituição total, é um espaço de produção de subjetividades como acontece em qualquer outra escola. Assim sendo, o estabelecimento educacional

[...] constitui-se num bloco de condições materiais objetivas: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as várias atividades aí desenvolvidas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, etc. Ali as relações de comunicação e de poder são produtoras de uma subjetividade específica. Acreditamos que a atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de um conjunto de comunicações reguladas: aulas, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas distintivas do valor de cada um e dos níveis de saber; e através de uma série de procedimentos de poder: enclausuramento, vigilância, exame, recompensa e punição, hierarquia piramidal. Como todo espaço institucional fechado, o Ateneu provavelmente funciona a partir de dois elementos essenciais: o aparelho, constituído pelo próprio estabelecimento, e regras (explícitas e implícitas). A subjetividade produzida neste contexto seria caracterizada por traços essencialmente normatizados/normatizadores, através de um jogo de forças (ativas e reativas) que visam à normatização da conduta do outro (BENELLI, 2003, p. 113-114).

Por fim, cabe um registro sobre a expectativa de a faculdade pesquisada ser credenciada para a oferta de seus cursos na modalidade EaD. Nessa situação ela conviverá com uma arquitetura física já existente e com uma arquitetura virtual que prescindirá, em parte, do espaço físico para funcionar.

Caso essa expectativa se concretize, a faculdade haverá que se utilizar de dispositivos que tomam a forma de meios eletrônicos de controle, confirmando os argumentos deleuzianos de que a escola contemporânea começa a viver sob a égide da sociedade de controle.

Nesse sentido, o regime dos estabelecimentos educacionais, ao vivenciarem a sociedade de controle, em muito se assemelha ao regime da empresa, onde as novas maneiras de tratar o dinheiro, os produtos e os homens já não passam pela antiga forma-fábrica (sistema fechado), mas assumem algo novo como o monitoramento por um cartão eletrônico, senha, o tele-trabalho, etc.; ou se assemelha a uma unidade prisional, em que a busca de penas substitutivas e a utilização de coleiras eletrônicas obrigam o condenado – alunos, professores e funcionários – a ficarem em casa certas horas do dia (DELEUZE, 1992).

Para Deleuze (1992), a escola, ao assumir essa nova forma, reproduz uma das características da sociedade de controle, que é dar a ilusão de uma maior autonomia, mas o fato é que ela se apresenta muito mais totalitária que as escolas das sociedades anteriores. É o caso da EaD, em que se pensa que há maior liberdade para professores e alunos do que na modalidade presencial, mas na realidade, o que se constata é a maior incidência dos dispositivos de controle que possibilitam a vigilância hierárquica, o exame e as sanções normalizadoras a distância. Na EaD não há a necessidade da presença física do diretor, do coordenador ou do professor para o exercício da governação escolar e da supervisão, pois o controle é feito de modo eletrônico, por meio da web.

## 2 GOVERNAMENTO

Ao tratar do tema governo, retoma-se a questão do exercício do poder que, na visão de Foucault, não se restringe aos limites dos proprietários ou dos dirigentes do estabelecimento, ou não está somente neles localizado. Ao contrário, por ser difuso, ele se dá em todo o tecido organizacional da faculdade como relações de forças, como prática social, pois o poder é sempre microfísico.

A esse respeito, Souza et al. (2006), ao fazerem um deslocamento do pensamento foucaultiano para as organizações de trabalho, observam que determinados autores usam equivocadamente como referencial teórico de Foucault uma certa instrumentalização do poder o que significa buscar a fonte do poder em um presidente, gerente, funcionário, em um determinado departamento, em um equipamento (câmeras, computadores, sistemas), etc., como se alguém ou alguma coisa possuísse e fosse a origem do poder, tomando-o assim como algo físico, como um objeto, ideia esta contrária à analítica de poder foucaultiana. Pois para Foucault, o poder é microfísico, ele não possui uma natureza, unidade ou objeto. Então não existe uma fonte de poder, visto que sua origem não está em nenhum ponto do tecido social e, do mesmo modo, ele não está preso dentro dos limites de um estabelecimento educacional. O que existem são relações e práticas sociais onde o poder é exercido.

As ações de governo no estabelecimento pesquisado, segundo o que está declarado em seus documentos institucionais, apoia-se no modelo democrático-participativo, entendido como a participação da comunidade acadêmica nas decisões que afetam o dia-a-dia da faculdade. De fato, esses documentos conferem aos professores, técnico-administrativos e alunos o direito de voz e voto nas instâncias hierárquicas que deliberam sobre a vida do estabelecimento pesquisado.

A concepção de participação conduz ao estudo do valor democracia, que pressupõe outras categorias de valores, na forma como ele acontece na faculdade investigada. No texto dos documentos, os valores de liberdade com responsabilidade, justiça e solidariedade são defendidos como princípios do modelo de governo pretendido, devendo nortear as ações e as decisões administrativas e acadêmicas no âmbito da faculdade.

O governo democrático na educação nacional e os princípios que o orientam estão previstos no art. 3º da Lei nº 9.394/96 – LDB e são confirmados no seu art. 56. Este último, embora se refira explicitamente aos estabelecimentos públicos de educação superior, entende-se que são extensivos aos estabelecimentos privados, tendo em vista que estes compõem o

Sistema federal de educação superior. Presume-se, então, que a faculdade em questão não poderia agir de outra forma que não fosse declarar e assumir a democracia e seus valores como modelo de governo. Assumir atitude diferente a colocaria à margem do sistema nacional de educação, ou pior, ela não seria sequer credenciada para funcionar dentro dos parâmetros da legalidade. Restaria saber até que ponto o modelo de governo defendido por meio dos documentos institucionais é de fato praticado no âmbito do estabelecimento.

Nesse ponto da discussão, convém abrir-se um parêntese para avaliar o significado de governo democrático/participativo conforme a literatura desse campo.

A ideia de participação nas primeiras escolas científicas da Administração sinalizava para um processo em que os trabalhadores atuavam apenas no nível da produção de bens e serviços. Assim acontecia com a escola clássica que buscava fincar os pilares de uma teoria para a Administração por meio de um governo eficiente das fábricas que cresciam desordenadamente diante das modificações sociais e tecnológicas causadas pela Revolução industrial. Teorias posteriores, como a humanista e a comportamentalista, relacionavam a participação a alguma forma manipulativa de se conseguir com que as pessoas fizessem seu trabalho. A respeito desse enfoque, muitos autores admitem que a abordagem humanista teria sido muito mais ideológica e prejudicial aos trabalhadores do que a clássica, pois por sua visão parcial e equivocada, favoreceu a empresa e iludiu os trabalhadores (TRAGTENBERG, 1980).

De qualquer forma, a partir de 1920, com os estudos dos autores humanistas e comportamentalistas, a participação é incluída no universo teórico e prático da ciência da Administração “ao seu modo”, ou seja, entendida como processo de atuar na decisão. Nesse sentido, a concepção de participação defendida por esse grupo de autores quando muito atingia o nível de atuação na decisão e no processo de governo, mas jamais alcançava o usufruto dos bens e serviços resultantes da produtividade dos trabalhadores. Há que ser reconhecido, contudo, o grande avanço que esses estudiosos deram à teoria administrativa ao defenderem a tese de que, tomando parte nas decisões, as pessoas sentir-se-iam mais motivadas e satisfeitas.

Argyris (1976) evidencia essa preocupação ao defender uma necessidade maior de atuação dos membros de um estabelecimento no processo de tomada de decisão, afirmando que o governo (gestão, conforme terminologia usada por Argyris) participativo significa dar aos subordinados oportunidades de atuar e interferir nas várias decisões que são tomadas no cotidiano organizacional, as quais os afetam direta ou indiretamente.

O avanço teórico no campo da Administração, entretanto, conduziu a um entendimento da participação em que tomar parte na decisão é apenas uma etapa preliminar para a atuação efetiva no governo. Pois o indivíduo pode contribuir para a decisão, inclusive fazer parte da equipe de governo, mas pode não estar participando, isso se for considerado que o ciclo da participação completa-se com a distribuição dos lucros alcançados ou com o usufruto dos resultados de seu próprio trabalho.

Nesse sentido, um salto significativo foi dado pelos pesquisadores do Instituto INODEP de França ao estudarem os processos de conscientização nas organizações denominados de “Crítica institucional e criatividade coletiva”. Tais processos permitem ver os membros da organização como seres humanos capazes de ativamente participarem da transformação mundo em que vivem e levaram a se construir uma definição de Administração como um processo social de revelação e realização de um curso de ação estratégica e de decidir entre possibilidades objetivas emergentes, aquelas que só podem ser descobertas quando se ultrapassam os limites da situação e se penetra criticamente na realidade (GARCIA, 1980).

No campo educacional, Yus (2002) refere-se à democracia institucional como participação democrática, o que significa a atuação plena das pessoas envolvidas nos diferentes níveis de tomada de decisões, de forma diferente como acontece com a escola autoritária. Esses processos participativos respeitam e incorporam os interesses, as habilidades, as aspirações e as necessidades daqueles grupos que na escola tradicional e autoritária são silenciados pelas hierarquias como ocorre com os estudantes e com os próprios professores. Mas Yus (2002, p. 156) argumenta que

[...] embora o modelo de escola democrática seja claro e tenha sido defendido por diversos autores, hoje sabemos que a escola tem um rosto, cada vez menos oculto, que nega justamente aquilo que afirma publicamente. A escola democrática é uma realidade profundamente contraditória, pois defende a participação e a autonomia, e ao mesmo tempo se comporta de uma maneira autoritária e dependente.

Srouf (2004) vai além dos estudos de Yus ao se perguntar com que tipo de economia poderá conviver o regime democrático, entendido como democracia participativa, fortemente alicerçada na diversificação e na descentralização dos centros de poder e fundada na vigência efetiva dos direitos de cidadania? Ele mesmo responde: “não sabemos ao certo”. Sobre os regimes políticos e suas relações com a forma de economia praticada, Srouf argumenta que

[...] apenas dois regimes políticos são compatíveis com relações de produções capitalistas, porque não se chocam com as exigências de controle privado sobre o trabalho assalariado. São eles o regime autoritário, amplamente dominante no capitalismo excludente, e o regime liberal, amplamente dominante no capitalismo social (SROUF, 2004, p. 33).

Dessa forma, entende Srour que seria difícil sustentar a existência de um regime democrático, em que a sociedade civil tudo comanda, no âmbito da economia capitalista, cujo comando está muito distante da sociedade civil. Para ele, o regime democrático seria compatível com as ideologias socialista e anarquista.

De tudo o que foi exposto, depreende-se que o modelo de governo democrático preconizado pelo governo brasileiro para nossas escolas corresponde à descentralização, à construção da autonomia e à participação. Ou, conforme propõe Lück (2008, p. 58),

[...] um modelo que aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição.

Fechado o parêntese das explicações sobre a definição de participação, retoma-se a discussão dos documentos institucionais. O PPI/PDI, amparado no regimento interno prevê, para o exercício do governo democrático da faculdade investigada, a constituição de órgãos colegiados com funções deliberativas compostos por membros da comunidade acadêmica escolhidos via instrumento da representatividade. A ideia regimental é que, por meio da estrutura organizacional implantada, seja valorizada a interação coletiva e possibilitada a integração harmônica entre os objetivos do estabelecimento com os de sua comunidade interna. Nesse processo, os representantes dos docentes e dos técnico-administrativos são eleitos por seus pares para um mandato de dois anos, e os representantes do corpo discente para um mandato de um ano, em todos os casos permitida uma recondução.

Os dispositivos de governo democrático dos estabelecimentos educacionais, além de estarem previstos na LDB, são ratificados na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano nacional de educação (PNE). Esse diploma legal estabelece que a democracia institucional seja estabelecida via princípio da participação e da instituição de órgãos colegiados como conselhos escolares ou equivalentes.

Paradoxalmente, a exigência de constituição de órgãos colegiados, ao mesmo tempo em que se finca como via do governo democrático, aumenta o número de reuniões no estabelecimento educacional acarretando a instauração de mais burocratismo e diminuindo o tempo para o exercício das funções primordiais da educação. Afirma Deleuze, em entrevista concedida a Claire Parnet (1994, p. 65), que “somos cada vez mais corroídos por problemas administrativos. O número de reuniões nas universidades... Por isso não sei como os professores conseguem preparar um curso. Suponho que façam o mesmo todos os anos, ou que nem os façam mais”.

O governo democrático é reforçado pela faculdade pesquisada, no caso de professores e funcionários, em seus respectivos planos de carreira. No caso dos alunos a ênfase é ainda maior, tendo em vista que os documentos institucionais procuram viabilizar a participação estudantil permitindo que a comunidade discente organize-se em diretórios acadêmicos como forma de colaborar para a formação política dos alunos, desenvolvendo atitudes e competências adequadas ao exercício da cidadania, além de estabelecerem o direito à reivindicação pela via preferencial da negociação.

Contrastando até certo ponto com a concepção de democracia extensiva aos alunos, os mesmos documentos preveem o direito à liberdade, mas com responsabilidade. Para tanto, a faculdade regulamentou um conjunto de deveres para os alunos que os colocam diante de normas que visam garantir o governo e o disciplinamento dos corpos. Além das normas internas do estabelecimento educacional, é exigida a obediência às normas externas emanadas do estado com a aplicação de sanções disciplinares para o aluno que transgredir ou desatender o que está previsto nos textos normativos.

O que se pode depreender da leitura dos documentos é que a democracia praticada na faculdade, principalmente em relação aos alunos, é incipiente, visto que predominam sobre os direitos dos estudantes os deveres e as sanções que recaem sobre eles, em outras palavras, predominam os dispositivos disciplinares.

A observação do cotidiano do estabelecimento permitiu a este pesquisador verificar que alguns aspectos do modelo de governo democrático e participativo são vivenciados na faculdade. Sua estrutura organizacional, por exemplo, favorece a descentralização da autoridade, pois sendo constituída por órgãos deliberativos, normativos e de execução, possibilita a delegação de autoridade e, conseqüentemente, o atendimento imediato às necessidades acadêmico-científicas dos cursos. Dessa forma, as decisões acadêmicas podem ser efetivadas no nível dos colegiados de curso, sem que haja necessidade do crivo das unidades gerenciais superiores. Em geral, as falas dos professores entrevistados confirmaram esses argumentos.

Contudo, construir a democracia institucional no estabelecimento pesquisado parece ter sido um trabalho gradual, evolutivo e, com certeza, ainda incompleto, conforme se pode deduzir do discurso da secretária geral. Segundo ela, no início, tudo era centralizado nas mãos da diretora geral. Somente com a criação da diretoria acadêmica, deu-se a passagem de parte da autoridade, antes concentrada na diretora geral, para a diretora acadêmica. Este fato foi confirmado por vários professores que perceberam que o fluxo de informações e a tomada de decisão tornaram-se mais ágeis e menos burocráticos com a implantação da diretoria

acadêmica o que possibilitou, inclusive, a distribuição da autoridade para níveis mais elementares, quais sejam, as coordenações de curso. Estas ganharam uma proximidade maior com a instância decisória relativa aos assuntos de interesses acadêmicos e criaram um canal direto de comunicação dos professores com a direção do estabelecimento.

Esses resultados podem ser confrontados com a pesquisa realizada por Azenha (2007) que coloca que as transformações administrativas e burocráticas na educação nacional trazidas pela LDB de 1996, ou seja, aquelas decorrentes das normas escritas, tiveram certa facilidade de serem concretizadas, pois ao serem estabelecidas por lei, teriam que ser cumpridas. Contudo, ele mesmo argumenta que tal facilidade não ocorreu com a implementação do governo democrático, pois este, tendo em vista seu dinamismo e por ser ele mesmo resultante de um agenciamento, não dependia de um simples ajuste técnico, mas de uma prática de construção coletiva assumida por todos os atores da escola, o que era uma novidade na educação brasileira após o regime militar.

Outro fator que pode pesar contra a prática democrática nesta faculdade é que as atitudes, falas e condutas dos agentes institucionais demonstram a prevalência de uma estrutura e cultura de organização familiar que, fugindo ao modelo convencional, esforça-se em valorizar a profissionalização das atividades da faculdade. Acontece que tal valorização é muito lenta quando se sabe que dos quatro diretores, apenas um deles não é membro da família proprietária. Ou seja, presume-se que não há escolha dos diretores pela comunidade acadêmica, ritual que já se constitui em uma praxe no modelo de governo democrático/participativo vivenciado nas universidades públicas. De fato, em nenhum momento das entrevistas falou-se em eleição para a escolha do grupo dirigente do estabelecimento. E, nem mesmo a diretora acadêmica, que não faz parte da família proprietária, assumiu sua função por meio de processo eletivo. Sua indicação foi obra da diretora geral que a escolheu por reconhecer seu mérito e competência em assuntos de educação superior.

Outra questão relevante é que o modelo de governo previsto formalmente para a faculdade assume que a autonomia institucional seja um dos seus princípios basilares, tanto que regimentalmente está prevista a autonomia didático-científica do estabelecimento, concedendo a ele independência em relação a sua mantenedora, conferindo-lhe liberdade de atuação em assuntos didáticos e científicos, assegurando a pluralidade de pensamentos e métodos e a liberdade de ensinar e aprender.

Cabe aqui, mais uma vez, uma menção à Lei nº 9.394/96 – LDB que prevê, em seu art. 56, a autonomia didático-científica para as universidades, estendida, posteriormente, aos centros universitários, em relação à competência reguladora do estado na área educacional.

Paradoxalmente, os próprios documentos analisados, ao mesmo tempo em que asseguram a autonomia institucional, prescrevem que o estabelecimento, ao elaborar os currículos de seus cursos, atenda às diretrizes curriculares emanadas do estado que funcionam, no caso, como dispositivo disciplinar de vigilância hierárquica.

As faculdades, estabelecimentos de educação isolados, como é o caso da unidade investigada nesta pesquisa, não têm essa autonomia tão propalada, fato que foi bastante evidenciado nos enunciados dos dirigentes e professores que reclamaram bastante do tratamento dispensado pelo MEC nesse sentido.

A falta de autonomia se estende, em exemplo dado pela diretora financeira, ao caso da dependência dos estabelecidos isolados, como as faculdades, de precisar de uma universidade que dê o aval para a emissão dos diplomas, fato que acarreta prejuízo financeiro às faculdades, pois estas não podem cobrar pela sua confecção que tem um custo multiplicado pelo número de alunos de uma turma que é formada. Em que pese a possibilidade de se incluir tal custo no valor das mensalidades, nem todos os estabelecimentos educacionais assim o fazem, talvez até mesmo em função da necessidade de ter um preço competitivo em um mercado que não tem parado de se expandir nos últimos dez anos.

Um dos professores coordenadores referiu-se à contradição no discurso da autonomia conforme oficializado pelo estado. De acordo com esse docente, o MEC declara oficialmente que os estabelecimentos educacionais gozam de autonomia, mas na prática, ela não existe ou é muito limitada. Outra professora enfatizou que a LDB confere autonomia aos estabelecimentos educacionais, mas no caso das faculdades particulares ela é restrita, pois há limitações quanto ao número de alunos, número de vagas por curso, turno de oferta, etc.

Já a autonomia em relação à mantenedora, todos os estabelecimentos educacionais de qualquer nível devem ter, por força de lei, em que pese a realidade mostrar que a mão do dono (mantenedor) manda mais e suas decisões acabam prevalecendo no final das contas. Alguns professores, inclusive, disseram que em questões financeiras a autonomia das coordenações de curso é relativa ou praticamente não existe.

Outro questionamento que se pode levantar é até que ponto pode-se falar em autonomia da faculdade em relação a sua mantenedora, quando se sabe que o presidente desta é o esposo da diretora geral do estabelecimento mantido.

Também é interessante ressaltar que a autonomia em assuntos de organização e governamento confere competência legal à faculdade para estabelecer normas e exercer o poder disciplinar sobre seu quadro de pessoal e sobre o corpo discente, o que remete novamente aos dispositivos da vigilância hierárquica e das sanções normalizadoras.

Escrever sobre autonomia induz a reflexões sobre a questão da liberdade de ação, outro ponto destacado no tema governamento. No decurso das entrevistas verificou-se que não houve unanimidade na maneira como os entrevistados entendem a liberdade como fator presente no governamento da faculdade. Alguns deles declararam que a liberdade é ampla. Dois, inclusive, disseram que ela é até excessiva no estabelecimento investigado.

A liberdade foi abordada pelos entrevistados tanto no sentido de se reportar à direção do estabelecimento em assuntos de governamento, quanto no relacionamento professor/aluno em sala de aula e fora dela e aos métodos de ensino. Nesse sentido, a igualdade de tratamento entre os membros da comunidade acadêmica, que não deve ser entendida de forma alguma como sinônimo de liberdade, foi a tônica que envolveu os enunciados dos entrevistados.

É relevante situar aqui a fala do diretor administrativo, um dos que consideraram excessiva a liberdade no estabelecimento. Ele reportou-se às câmeras filmadoras instaladas em vários pontos da faculdade dizendo que, embora cerceadoras da liberdade, elas ajudam a resolver inúmeros problemas no estabelecimento. Recorde-se novamente Foucault e os dispositivos disciplinares de vigilância hierárquica.

Entretanto, a diretora geral e mais três professores entenderam que a liberdade no estabelecimento é limitada. Foi quando falaram na liberdade, mas com responsabilidade, enunciado este, também presente nos documentos institucionais. Ademais, a limitação da liberdade foi colocada também como algo condicionado: condicionado à autoridade da diretora geral que à vezes desconhece os regulamentos para atender aos interesses da faculdade; condicionado às atribuições prescritas no projeto pedagógico; e condicionado aos programas das disciplinas acadêmicas. Nesse caso, todos esses instrumentos operam como dispositivos disciplinares de vigilância hierárquica.

Larrosa (2005), em “Nietzsche & a educação”, discute a questão autonomia/liberdade usando fragmentos da produção de Nietzsche, para quem a liberdade seria como criação, acontecimento; como libertação de qualquer tipo de tutela, pois ela não pode jamais ser atributo de um indivíduo covarde ou preguiçoso, mas de um homem valente capaz de lutar por ela. Nesse sentido, a liberdade, na forma como é assumida no estabelecimento pesquisado, não se aproxima dessas orientações.

Os argumentos de Martins (2002) indicam que a perspectiva de liberdade vivida na faculdade investigada, como em outras do gênero, não encontra guarida nas pedagogias libertárias, pois não se preconiza uma liberdade total, mas sim de uma relação diferente entre os agentes institucionais e a direção do estabelecimento ou entre este e o centro de poder exercido pelo estado. Então, segundo essa autora, se há a pretensão de se mudar a educação,

haveria que se mudar, antes de tudo, a própria instituição educacional, pensando em um modelo de autogoverno. Isso porque o nível institucional sempre impõe regulamentos, normas em excesso, programas fechados.

Na autogovernança o próprio grupo determinaria suas regras, seus programas, suas técnicas, procedimentos e métodos de trabalho rompendo, assim, com a tradição burocratizante e antidemocrática do governo das escolas, como defende Martins (2002, p. 229), ao referir-se a esse modelo de pedagogia.

A pedagogia autogestionária, ao reivindicar a autonomia dos interessados, entra em contradição com os postulados fundamentais da sociedade, que é heterônoma e heterodeterminada. Nesse sentido, as intenções expressas na pedagogia autogestionária podem surgir como elemento de revelação política de uma sociedade fundada na desigualdade, pois é justamente o teor de suas críticas profundas que constitui a possibilidade de renovação radical e global das relações sociais e políticas, mas não devem ser vistas como panacéia dos males que atingem as instituições de ensino.

Mas a própria autora conclui que as escolas não podem ser completamente autônomas porque, queira-se ou não, elas continuam sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores e de relações de forças. Para usar a linguagem esquizoanalítica, pode-se dizer que as escolas continuam sendo uma estratificação, marcam seu território no plano de organização ou de desenvolvimento, espaço estriado.

Cabem aqui as palavras de Branco (2005) ao comentar sobre as lutas pela autonomia e liberdade em Foucault, lutas de resistência que exigem um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Segundo o autor, Foucault considera que as lutas de resistência ao poder devem ser entendidas como sendo aquelas que visam à defesa da liberdade, restaurando-se o lugar e o papel dos indivíduos éticos, sensíveis e racionais no quadro das lutas políticas. Essa é a ética em Foucault. Pois é o indivíduo que é livre: porque sente, pensa e age em conformidade com sua condição de ser livre. E a luta pela liberdade não está só no estado e nas suas instituições. Inicia-se, sobretudo, na própria esfera subjetiva, onde acontece uma influência produtiva de aniquilação da condição ser livre. Afirma Branco (2005, p. 182) que

[...] a questão, assim, é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantados pelas modernas técnicas e relações de poder.

As lutas de resistência, em resumo, são lutas contra o assujeitamento, contra a ausência de liberdade e universalidade da razão na esfera privada e na esfera pública. E, ainda segundo Branco (2005), o *topos* ao qual se poderia chegar a partir das lutas de resistência seria o autogoverno de

indivíduos livres e autônomos, o que só poderia ser conquistado em uma esfera não restritiva, dependente apenas do grau de autonomia e liberdade de cada um dos membros da sociedade.

Nos documentos normativos da faculdade está registrada a prática da autoavaliação que é coordenada por uma comissão própria de avaliação, constituída pelos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, conforme prevista na lei do SINAES, e se constituiria em uma forma de exercício do governo democrático que permite ao estabelecimento um olhar sobre suas principais funções no ensino, na pesquisa, na extensão e no atendimento à comunidade na qual está inserida. Vale lembrar que a autoavaliação institucional é uma imposição do estado e o estabelecimento educacional que deixar de cumpri-la sofre as devidas penalidades com consequências negativas para os atos de recredenciamento.

Em que pese o ideal de autonomia trazido pela autoavaliação institucional, ou avaliação interna como preferem alguns autores, ela tem tudo a ver com um dos dispositivos disciplinares de Foucault, o exame, no caso, autoexame. A esse respeito, Eizirik (2005) comenta que o exame está no coração da disciplina como conhecimento e poder, constituindo-se em imensa microtecnologia que atravessa todas as suas operações. Nesse processo, o estabelecimento educacional reproduz mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, docilidade, adaptabilidade, dispondo a si mesmo como objeto de análise e correção.

Não fosse só isso, deve-se lembrar que a composição mesma dessa comissão de avaliação é preocupante, conforme comentário da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pernambuco (2006, p. 24), a seguir transcrito:

O sentido dessa ampla comissão é preocupante, visto que poderá representar uma intervenção indevida na instituição. Também a constituição, pouco clara, em termos de número e de forma, pode ensejar atos arbitrários por parte dos reitores ou correspondentes. Outro aspecto não menos relevante é a indeterminação da sociedade civil: conforme nos lembra Bordieu, quando os neoliberais falam em sociedade querem dizer, na verdade, mercado.

Por fim, a imagem que o estabelecimento em questão construiu na sociedade apresenta-se como um indicador da eficácia de seu governo e dos seus dispositivos de marketing e comunicação externa. Os programas criados e implantados pela faculdade em parceria com organismos da sociedade civil, incluindo os setores produtivos e as comunidades carentes, propiciam aos alunos uma vivência exterior à faculdade e de grande valor para a sua vida profissional e cidadã, ao mesmo tempo em que fazem a divulgação do estabelecimento educacional como uma “organização cidadã”, aos moldes de uma subjetivação capitalística conforme preconizada por Guattari e Rolnik (2005).

### 3 VALORES DO ESTABELECIMENTO

Inicia-se esta parte da discussão com a missão do estabelecimento porque ela deve ser a expressão de seus valores mais significativos. Segundo a literatura da ciência da Administração, amparada em autores como Marcelino (2004), Menguzzato e Renau (1995), Oliveira (1995), Scott, Jaffe e Tobe (1998), a missão deve ser construída com base na filosofia e nas crenças essenciais para representar os valores que um estabelecimento agrega aos seus vários públicos e o que a sociedade espera que ele cumpra. A missão diz respeito, portanto, à finalidade social de um empreendimento educacional.

A missão do estabelecimento, de acordo com os documentos institucionais, é formar o homem integral, assim entendido como o ser humano formado nas suas dimensões moral, intelectual e emocional, capaz de atuar de maneira competente, transformadora, criativa e participativa na sociedade em que vive. Depreende-se desse enunciado que a formação do homem integral é o valor que orienta as finalidades do estabelecimento no seu aspecto social. Essa missão é integrada aos objetivos da faculdade que, como qualquer outra congênere, visa à promoção do ensino, da pesquisa e da extensão.

Durante as entrevistas com dirigentes e professores pôde-se constatar que o valor formação do homem integral cristalizou-se como um enunciado recorrente nas falas dos entrevistados que afirmaram com exemplos como ele é vivenciado no estabelecimento.

Entretanto, dirigentes e professores complementaram e adicionaram outros valores e características que, segundo eles, estão associados com a formação do homem integral, a saber: a) o uso de métodos de ensino que integrem teoria à prática; b) a utilização de uma filosofia humanista apoiada na ética e na responsabilidade socioambiental, pressupostos básicos para o exercício da cidadania; c) a formação do homem como um todo envolvendo corpo, mente e alma; d) a formação do cidadão crítico e criativo, capaz de se relacionar de uma forma positiva com as demais pessoas e se tornar um agente de transformação da sociedade; e) a formação de profissionais capazes de responder às demandas do mercado de trabalho, executando suas atividades com ética e competência.

Goergen (2005), utilizando-se da concepção clássica de valores, explica que uma das tarefas da educação integral que abrange a educação corporal, intelectual, afetiva e artística, para se ficar apenas nas dimensões mais tradicionais, é aquela por meio da qual os professores poderiam dar uma orientação e um sentido a seus alunos, estimulando-os a assumirem seu

próprio processo de valoração, perpassando transversalmente todas as dimensões da sua formação, conferindo significado à educação integral.

Com relação à missão do estabelecimento e aos valores que a integram, pode-se discutir se a formação do homem integral seria um valor original, criado na faculdade, para uso na faculdade, ou ele é, em si mesmo, um enunciado que assumiu um dos seus lugares na própria faculdade investigada e encontrou lá uma de suas materialidades. Considerado esse valor como um enunciado, função enunciativa, interessa analisar seus quatro elementos básicos de acordo com a perspectiva de Foucault (2007a):

a) o referente (saber a que se refere o enunciado; é o falar “sobre” que constitui o enunciado): no caso em questão, o referente é a declaração da missão da faculdade associada à formação do homem integral, repetida várias vezes no discurso educacional;

b) o lugar sujeito (posição de alguém que pode efetivamente afirmar o enunciado): corresponde aos dirigentes, docentes, funcionários e alunos vocacionados que defendem o enunciado no estabelecimento; também àqueles que o contestam; e outras pessoas, que não membros da faculdade, e que mesmo não sendo profissionais da educação, também são reconhecidas nesse enunciado por meio de manifestações em livros, revistas, jornais, televisão, etc.;

c) associação e correlação (domínio de coexistência, pois o enunciado não existe isoladamente): a formação do homem integral apareceu nos enunciados de vários entrevistados e nos documentos da faculdade formando uma associação de primeiro nível, interna. Mas este enunciado se dá também fora do estabelecimento compondo, em segundo nível, o mesmo discurso educacional. Mais do que isso, ele está ainda correlacionado com outros discursos como o religioso, o filosófico, o psicológico, o sociológico, o discurso sobre governo, sobre ética, etc.;

d) materialidade (existência material, formas concretas por meio das quais o enunciado aparece): no caso do estabelecimento pesquisado, a materialidade se dá nas falas de dirigentes e professores e nos documentos institucionais; mas também, ele se dá em textos educacionais, em situações e épocas diferentes, multiplicando-se por vários canais de comunicação.

Já se sabe que estabelecimento educacional pesquisado declara e defende sua orientação para vários valores como solidariedade, ética, igualdade social, liberdade e reconhecimento das diferenças. Contudo, o valor mais recorrente nos enunciados, seja dos documentos institucionais ou dos dirigentes e professores, é a questão ambiental. Os entrevistados, inclusive, apresentaram várias experiências que marcaram a vivência e a prática desse valor no cotidiano da faculdade.

Juntando todos estes valores: desde a formação do homem integral, declarado na missão institucional, passando pelos citados no parágrafo anterior, até o valor considerado o mais recorrente, a questão ambiental, há de se questionar se esses valores são eles mesmos produtos da criação dos membros da faculdade ou representam valores superiores, subjetividades criadas, bons costumes.

Não se estaria, aqui, tratando de uma moral humana? Moral que torna o indivíduo um escravo, porque o ensina a agir de maneira homogeneizada, disciplinada, docilizada, domesticada ou, ainda, fazendo referência ao homem de rebanho?

[...] que se apresenta como única espécie de homem autorizada, glorificando as suas qualidades, graças às quais é domesticado, tratável e útil ao rebanho, como sendo as únicas virtudes autenticamente humanas, tais como sociabilidade, benevolência, consideração pelos outros, aplicação, moderação, indulgência, compaixão (NIETZSCHE, 2005, p. 113).

Para Nietzsche (2000), em todos os tempos quis-se melhorar os homens por meio da educação pretendendo-se tornar o ser humano melhor. A isso ele chamava moral. “Tanto a domesticação da besta humana quanto a criação de um determinado gênero de homem foi chamada ‘melhoramento’”. (2000, p. 58). O melhoramento, hoje atravessando todos os ramos do conhecimento, cite-se apenas dois exemplos como a “gestão da qualidade total” e “educação para a qualidade”, consiste em adequar e moldar o comportamento humano aos padrões pré-estabelecidos e requeridos como aceitáveis e universais.

Sendo assim, exige-se que o homem se “comporte”; é a ocorrência da “síndrome comportamentalista” como definiu Guerreiro Ramos (1981), mácula que assolou a ciência social régia, crivando os ensinamentos da Administração e da Psicologia de um modo especial de pensar centrado no comportamento e não na ação. Mas os homens, as “bestas” segundo Nietzsche, não se tornam melhores domesticados, eles apenas se tornam o que a sociedade (sociedade centrada no mercado, já que se utilizou o pensamento de Guerreiro Ramos) gostaria que eles fossem; tornam-se enfraquecidos, menos nocivos, sofridos, enfim, tornam-se seres comportados, indivíduos que “se comportam”.

Durante os procedimentos de observação participante, este pesquisador constatou a presença do valor questão ambiental no dia-a-dia do estabelecimento, atravessando todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior. Funcionários do colégio que zelam pela limpeza das instalações estão constantemente orientando os alunos para não jogarem papel ou restos de merenda no chão. O zelo com a limpeza e a conservação prédio é até excessivo, como comprovam a fixação de cartazes educativos e de alerta sobre o cuidado

ambiental e a colocação de várias cestas de lixo separadas por tipos de material para serem reciclados posteriormente.

Nos documentos institucionais também se nota o registro marcante desse valor, associado à inserção regional das atividades e programas de ensino, pesquisa e extensão, e sempre vinculado à questão ética. Inclusive, o valor questão ambiental propiciou ao estabelecimento pesquisado a constituição de uma política educacional com a designação de “política para a responsabilidade socioambiental”, cujas ações compreendem a integração voluntária nas preocupações sociais e ambientais; a promoção de programas de qualidade de vida para os funcionários, incluindo a adoção do governo participativo; a ênfase em assuntos sociais como educação, igualdade de oportunidades e integração das pessoas com deficiência; a avaliação constante dos resultados ambientais e o uso do conceito de ecoeficácia visando a contribuir para uma ecotecnologia mais respeitosa do ambiente.

Esses enunciados da política socioambiental da faculdade mostram uma visão que vai além da questão da ecologia ambiental, visto que considera também a ecologia social. A esse respeito, Guattari, ao tratar das três ecologias – ambiental, social e mental – faz um alerta sobre a subjetivação capitalística que envolve a questão ecológica.

Os movimentos ecológicos atuais certamente tem muitos méritos, mas, penso que na verdade, a questão ecosófica global é importante demais para ser deixada a algumas de suas correntes arcaizantes e folclorizantes, que às vezes optam deliberadamente por recusar todo e qualquer engajamento político em grande escala. A conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados. Ela põe em causa o conjunto da subjetividade e das formações de poder capitalísticos – os quais não estão de modo algum seguros que continuarão a vencê-la, como foi o caso na última década (GUATTARI, 2006, p. 36).

Para Guattari (2006), uma ecosofia<sup>7</sup> de um tipo novo, ao mesmo tempo prática e especulativa, ética, política e estética, deve substituir as antigas formas de engajamento político, religioso, educacional, etc., fazendo eclodir um movimento de múltiplas faces com instâncias e dispositivos analíticos e produtores de subjetividade, tanto individual quanto coletiva, abrindo-se em todas as direções e se conetando de maneira rizomática. Conclui o autor que é na articulação da subjetividade em estado nascente, do social em estado mutante, do ambiente no ponto em que pode ser reinventado (as três ecologias) que estará em jogo a saída para as crises maiores de nossa época.

---

<sup>7</sup> Guattari, na obra citada, esclarece que usa o termo ecosofia para referir-se à articulação ética e política entre os três registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana.

Nas entrevistas, verificou-se um fato interessante com relação à questão ambiental: por ter atravessado todas as falas de todos os entrevistados, pode-se inferir que esse valor é o principal enunciado da faculdade, mais forte, inclusive, que o valor expressado em sua missão. Nesse caso, pode-se falar que se constituiu uma inversão na prioridade dos valores praticados pela faculdade, pois a questão ambiental alojou-se como enunciado, ou melhor, situou-se como lugar sujeito em cada um dos professores e dirigentes e produziu uma crença, uma verdade institucional. Tal ocorrência corresponde à concepção de valor como processo, quer dizer, o valor não é algo estático que possa ser conhecido e depois conservado. Ele está sempre em movimento e sua dinâmica depende das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos. (Goergen, 2005).

E, assim, esses valores foram sendo assumidos na faculdade investigada pelas próprias forças que o constituíram o que confirmaria, segundo Machado (2002, p. 85), a filosofia dos valores de Nietzsche que significa, antes de tudo, “salientar sua dimensão crítica, destacar o fato de que tematizar os valores é justamente questionar os valores, suspeitar do valor dos valores”. Em outras palavras, os valores não são eternos, imutáveis ou inquestionáveis; eles são históricos, sociais, produzidos. Desse modo, a questão ambiental fincou-se como crença, assumiu ares de valor superior e ajudou a construir a história dessa faculdade.

Mais uma vez pode-se falar da presença do bom valor, do valor superior e universal; ou do plano de organização, realidade constituída, estratificação: “[...] formações históricas, positivities ou empiricidades. [...] feitas de coisas e de palavras, de ver e falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões” (DELEUZE, 2006, p. 57).

#### 4 CONSTRUÇÃO DO PPI/PDI

Os documentos institucionais não tratam diretamente do processo de construção do PPI/PDI, mas indicam as linhas norteadoras da concepção curricular, um dos componentes do projeto pedagógico. Nesse sentido, a faculdade entende que o currículo e o projeto pedagógico devam ser construídos coletivamente tendo como pressuposto que a educação tem que ser encarada como prática transformadora da realidade, tendo o homem como sujeito, produto e produtor de sua história, crítico e detentor do conhecimento científico. Nietzsche e Foucault ficariam estarelecidos com esta última afirmação: a constituição do sujeito como dono da verdade, aquele que procura no objeto a verdade e a encontra.

Essa concepção de construção coletiva, segundo o enunciado contido nos documentos, é inerente à educação de pessoas autônomas e críticas, com capacidade de entender e cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, com sensibilidade para o social, fazendo um projeto educacional em que a história da construção do coletivo integre-se à história de cada pessoa, que não pode e nem deve ser esquecida.

Aqui, mais uma vez, nota-se a reprodução, o decalque de uma norma estabelecida pela LDB de 1996, em seu art. 14, inciso I, referendada pela Lei nº 10.172 do PNE que prevê, como um dos objetivos e prioridades da educação nacional, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Consta ainda nos documentos que o currículo deve ser construído com base em paradigmas educacionais diversificados, atendendo às necessidades individuais e sociais das pessoas, por isso devem ser voltados para formar o cidadão e para prepará-lo para o mercado de trabalho, mas sempre observando o que prescrevem as Diretrizes curriculares nacionais de cada curso ou área do conhecimento.

De novo os documentos institucionais reproduzem, decalcam uma norma legal, constante do art. 53, inciso II, da LDB, que atribui às universidades o poder de: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Como já fora abordado, ao mesmo tempo em que o estado concede autonomia para fixar o currículo, cria uma camisa de força com a oficialização das diretrizes curriculares de cursos que funcionam como dispositivos disciplinares de vigilância hierárquica.

Depreende-se dos parágrafos anteriores que a faculdade pesquisada funcionou como um aparelho reprodutor das políticas estabelecidas pelo governo, preenchendo os espaços vazios que poderiam funcionar como incitadores da criação original instituindo, ela própria, um

projeto pedagógico eivado de conteúdos oficiais e normativos, talvez desnecessários e certamente repetitivos. A faculdade decalcou, agiu sob a lógica da árvore, paradigma arborescente, ou seja, da reprodução e do decalque,

[...] variação sobre o mais velho pensamento. [...] Ela tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem. Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 21).

Sabe-se o quanto é difícil para uma faculdade ou universidade escapar dessa sina, tendo em vista que o currículo e o projeto pedagógico, como invenções da modernidade, envolvem formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo, em impor um conhecimento do “eu” e do mundo que lhe propicia ordem e disciplina. Mas é uma imposição que não se dá por força bruta, mas por meio da inscrição em sistemas simbólicos com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 1994).

Para Gallo (2003, p. 98-99), uma via de transformação do paradigma arborescente ou da decalcomania descrito acima consistiria em se construir o currículo/projeto pedagógico transversal e rizomático que pressupõe:

[...] deixar de lado qualquer pretensão científica da pedagogia. [...] O processo educativo passaria a ser uma heterogênese, para utilizar um termo de Deleuze e Guattari, uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado.

[...] deixar de lado qualquer pretensão massificante da pedagogia. O processo educativo seria necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício.

[...] abandonar a pretensão ao uno, de compreender o real como uma unidade multifacetada, mas ainda assim unidade. A perspectiva interdisciplinar ressent-se de que na disciplinarização cai-se numa fragmentação, e busca recuperar a unidade perdida. Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados.

Contudo, o processo de construção do PPI/PDI, na perspectiva de dirigentes e professores, não se coadunou com os escritos nos documentos institucionais que pressupõem a construção coletiva como seu postulado básico.

De início, deve-se dizer que o agenciamento com a empresa de consultoria contratada para funcionar como facilitadora desse processo construtivo, no fundo, segundo a fala de

alguns entrevistados, resultou em um grau de interferência tal que acabou por lhe dar o *status* de “autoria” do PPI/PDI.

Além disso, o desconhecimento da maioria dos professores sobre o conteúdo de um PPI/PDI permitiu a este pesquisador deduzir que os docentes não participaram ou apenas atuaram passivamente na feitura desse documento. Na melhor das hipóteses, o que pode ter acontecido foi a atuação dos dirigentes e de alguns coordenadores, ainda assim no nível de fornecimento de informações sobre sua área de atuação, na construção do projeto institucional. Nesse aspecto, reside mais um ponto contrário à relativa democracia praticada no estabelecimento: se não há a participação dos agentes institucionais na construção do projeto pedagógico, certamente não se pode falar da existência da democracia institucional.

Nesse ponto da discussão nunca é demais lembrar que os docentes deveriam ter a missão mais relevante na construção do PPI/PDI da faculdade. Para tanto, e tomando emprestada a metáfora de Antônio Negri, Gallo (2003) propõe que os professores se transformem de “professor profeta” em “professor militante”.

O professor profeta é o legislador que anuncia um mundo novo e constrói leis e planos para fazê-lo acontecer. Conforme o entendimento de Gallo (2003, p. 73):

No âmbito da modernidade, parece que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um mundo novo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.

Já o professor militante estaria envolvido como a miséria do mundo e, dentro dessa miséria, com sua ação militante, buscaria construí-lo coletivamente. Por isso sua ação se dá fundamentalmente na sala de aula, agindo nas microrrelações cotidianas, cavando trincheiras de desejo. Nas palavras de Gallo (2003, p. 73):

Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. [...] O professor-militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

O que foi registrado da fala dos entrevistados em relação à participação de cada docente e dos dirigentes na construção do PPI/PDI?

Pois bem, os entrevistados que afirmaram certo grau de envolvimento com a construção do PPI/PDI foram os quatro diretores e uma professora, esta talvez por ser considerada um ícone no estabelecimento devido a sua condição de única doutora e por estar atuando nele desde a sua fundação. Dois coordenadores afirmaram que seu envolvimento com a construção do PPI/PDI deu-se em caráter contingencial e eventual: um deles disse que seu envolvimento foi provocado pela visita da comissão avaliadora do INEP/MEC e o outro o creditou à necessidade de traçar as metas previstas para o curso que coordena. Este, inclusive, enfatizou a dificuldade de acesso ao documento em questão.

Os demais entrevistados, a maioria professores, afirmaram não ter tido qualquer envolvimento com a construção do PPI/PDI. Os professores coordenadores de curso atuaram ativamente na construção ou revisão, mas do projeto pedagógico do curso que dirigem. Em geral, demonstraram desconhecimento do que é um projeto institucional.

Conforme relato dos professores, estes conseguem ter uma maior afinidade com o conteúdo do PPI/PDI quando da visita das comissões avaliadoras do INEP/MEC, pois necessitam responder com precisão às indagações formuladas pelos avaliadores. É quando a direção da faculdade lhes dá uma espécie de treinamento para prepará-los adequadamente para receber a comissão avaliadora.

Na construção do PPI/PDI da faculdade a firma de consultoria educacional contratada teve papel primordial tanto que, mesmo sem provocação deste pesquisador, os entrevistados discorreram sobre ela naturalmente, sempre que o assunto abordado referia-se à construção do projeto institucional.

Dirigentes e professores tiveram diferentes manifestações acerca do trabalho realizado por essa firma de consultoria, sendo que a maior parte posicionou-se a favor e dois deles posicionaram-se terminantemente contra a sua contratação e intervenção no estabelecimento. Houve três professores que se mostraram indiferentes em relação à presença da consultoria na faculdade e apenas uma professora percebeu tanto aspectos positivos quanto negativos no trabalho dessa empresa.

Dentre os entrevistados que apresentaram atitudes favoráveis à atuação da consultoria na construção do PPI/PDI as justificações para sua postura estão relatadas a seguir.

O diretor administrativo justificou a contratação da firma de consultoria por uma questão de segurança, pois segundo ele, a faculdade não tinha a necessária experiência no assunto; e também para liberar o tempo de professores e dirigentes, já que havia outros assuntos importantes a resolver no estabelecimento. Nisso, teve seus argumentos acompanhados por um dos coordenadores que enfatizou ser impossível alguém dedicar-se

com qualidade à construção do PPI/PDI se forem somadas as atribuições de coordenação com outras atividades que existem na faculdade.

A diretora acadêmica fez questão de afirmar que a consultoria não teve qualquer participação na construção dos valores do estabelecimento, pois estes já se encontravam concebidos e declarados quando da sua contratação e que os motivos maiores para essa decisão de contratá-la foram a necessidade de resguardar a faculdade em seus aspectos legais e normativos e para que servisse de mediadora entre o estabelecimento e o MEC nos processos de regularização, avaliação, autorização, reconhecimento de cursos e recebimento de comissões avaliadoras. Neste último aspecto, os argumentos da diretora acadêmica foram somados ao de uma coordenadora de curso.

A diretora geral destacou os pontos acima listados e justificou que a faculdade que dirige não agiu de forma diferente das demais, mostrando o paradoxo do MEC que exige o caráter coletivo da construção do PPI/PDI, mas não vê, ou não quer ver, as condições técnicas e de conhecimento que cada estabelecimento educacional tem para produzir tal documento.

A professora Melissa ratificou que o PPI/PDI foi construído no nível de direção com a ajuda da firma de consultoria e assim tinha que ser feito porque a faculdade não dispunha de conhecimento técnico nem dos instrumentos necessários para concretizar esse trabalho.

Os dois professores com atitudes contrárias à contratação dos serviços de consultoria alegaram que as intervenções dessa empresa ferem a autonomia da faculdade, que até ajudam a atender as exigências do MEC, mas não contribuem para construir o projeto de uma escola diferenciada e autônoma. E mais, que a postura autoritária no trabalho que a consultoria desenvolve contribui para o afastamento dos docentes no processo de construção do PPI/PDI.

A diretora financeira foi a única entrevistada que percebeu aspectos positivos e negativos no trabalho da consultoria. Segundo ela, o lado negativo desse trabalho é representado pelo desconhecimento da realidade regional, o que a leva a importar projetos de outras localidades, transplantando-os para o estabelecimento; o lado positivo diz respeito à função legal, normativa e reguladora exercida pelo estado, no sentido de que a consultoria ajuda a colocar a faculdade em ordem para atender às normas emanadas do MEC.

A contratação de firmas de consultoria pelos estabelecimentos educacionais brasileiros, especialmente os particulares, merece uma menção especial nesta discussão tendo em vista as contradições que o assunto envolve.

Primeiramente, veja-se o assunto pela ótica do capital em um país cujo modo de produção é o capitalista: para um estabelecimento educacional funcionar no Brasil é preciso que ele seja credenciado por ato do MEC que exige um conjunto de documentos que devem

ser apresentados pela faculdade, dentre os quais, encontra-se o PPI/PDI. Esse documento, segundo as normas legais citadas no texto desta tese, deve ser construído coletivamente. Ora, pergunta-se, qual o empresário, futuro dono de um estabelecimento educacional, irá correr o risco de contratar coordenadores e professores para elaborar tal documento se o credenciamento institucional e a autorização para funcionamento de seus cursos são apenas uma “possibilidade”? Provavelmente nenhum. Eles simplesmente seguem um princípio dos mais caros para a Ciência Econômica, o da relação custo-benefício, quer dizer, sai mais em conta a contratação de uma firma de consultoria para elaborar o PPI/PDI do que contratar professores para fazê-lo dentro de uma legislação trabalhista altamente regulatória e crivada por impostos de vários tipos e, caso não tenha aprovado o PPI/PDI, tendo que demiti-los, acarretando com esse ato, mais custos operacionais e trabalhistas. O discurso dos professores e dirigentes, principalmente o destes últimos, colocou esse fato de maneira clara e evidente.

O segundo ponto, também evidenciado nas falas de dirigentes e professores, trata do conhecimento necessário para elaborar um PPI/PDI: sabe-se que um estabelecimento educacional, quando em sua fase inicial de credenciamento, ainda não possui o conhecimento ou aprendizado técnico para construir um documento desse tipo, algo que só é conseguido com o tempo, e isso muito se deve ao excesso de regulação emanada do estado, um saber que se constitui em poder como diria Foucault, normas que não estão acessíveis a qualquer indivíduo, ainda que da área educacional.

O que fazem, então, os mantenedores de estabelecimentos educacionais em via de credenciamento ou de seu primeiro recredenciamento? Muito simples, contratam uma firma de consultoria. Como disseram os entrevistados, ela possui o conhecimento, o *expertise* em assuntos de legislação e procedimentos educacionais. Mais importante que isso, a consultoria estabelece “a ponte” (o nome adequado seria *lobby*), pois tem uma via de acesso com o MEC e com o INEP que uma faculdade, ainda em fase embrionária, usualmente não tem.

É claro que com a contratação da empresa de consultoria o estabelecimento corre o risco de ter um projeto pedagógico um tanto fora de sua realidade regional, mas é um risco assumido sob medida, pois, na pior das hipóteses, no máximo ele receberia um conceito menor, porém não reprovativo na avaliação ministerial, sem prejuízo da recomendação de credenciamento.

O que foi colocado nesses dois pontos acerca da firma de consultoria educacional é mais uma manifestação do instituído, do plano de organização, ou ainda, da educação maior, “[...] produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, [...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2003, p. 78).

O que se pode discutir, nesse aspecto, é o motivo pelo qual professores e dirigentes, em geral, aceitam e referendam o trabalho de uma firma de consultoria, quando poderiam constituir-se em uma força instituinte. Deleuze (2006) diria que professores e dirigentes poderiam operar uma estratégia do não estratificado, uma força que se apresenta como capacidade de resistência. Ou, conforme palavras de Foucault (2005, p. 91-92),

[...] uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. [...] pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis.

## 5 GOVERNAMENTALIDADE (POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL)

Este tema, que trata da governamentalidade, foi discutido com dirigentes e professores que teceram considerações sobre a política pública para a educação superior planejada e executada pelo estado brasileiro, abordando diversos aspectos, como: o tratamento dado pelo estado aos estabelecimentos públicos e privados; as avaliações institucionais e de cursos realizadas pelo INEP/MEC; o ENADE; a regulamentação dos processos educacionais e os problemas que afetam a educação básica; a interferência dos conselhos profissionais em assuntos de educação; a questão da qualificação docente, entre outros.

Iniciando a discussão deste tema a partir das práticas avaliativas, alguns entrevistados queixaram-se sobre a forma de composição das comissões avaliadoras do INEP que designa para as avaliações professores de áreas alheias ao curso avaliado. Os entrevistados consideram que o discurso da multidisciplinaridade não cabe nesse caso. Também houve queixas em relação ao procedimento do INEP de enviar várias comissões ao mesmo tempo para fazer avaliações nos cursos da faculdade, pois isso dificulta a logística de atendimento da parte do estabelecimento educacional.

Entretanto, alguns entrevistados viram aspectos importantes nas visitas dessas comissões. Um deles declarou que a visita da comissão é válida para consolidar o que se planejou. E, como a expectativa da comunidade é a aprovação do curso pelo MEC, no caso desse ato vir a ocorrer, a credibilidade do curso e da faculdade aumenta, com boa repercussão na sociedade. Pois, para ele, todos acham que o curso é bom quando recebe conceito positivo do MEC. Outro professor vê nas visitas das comissões avaliadoras uma oportunidade para maior engajamento e participação dos docentes no projeto pedagógico da faculdade.

Dirigentes e professores também apresentaram críticas ao ENADE. A diretora geral, por exemplo, mostrou alguns problemas que essa forma de avaliação ou exame vem causando aos estabelecimentos educacionais: a) as faculdades estão modificando seus projetos de curso para atender à prova do ENADE; b) o ENADE dá ênfase à formação básica e não à questão específica do curso que precisa preparar o aluno profissionalmente para o mercado de trabalho; c) algumas faculdades oferecem cursinhos paralelos e treinamentos gratuitos para os alunos se saírem bem no exame; d) algumas faculdades estão pagando para os alunos se saírem bem no exame. Para a diretora geral, essas questões desvirtuam a concepção do projeto pedagógico do estabelecimento, cerceiam sua autonomia, sem contar que só quem é punido pelo resultado é o estabelecimento educacional, pois o aluno está sendo resguardado tendo em

vista que uma nota baixa no ENADE denigre a imagem da faculdade, não a do aluno, já que a nota tornada pública é sempre a da faculdade.

Os professores Jaime e Pedro reforçaram os argumentos da diretora geral com novos acréscimos discursivos. Disseram que os estabelecimentos educacionais de fato são penalizados, mas que isso pode acontecer devido ao baixo interesse dos alunos pelo ENADE; e que a concepção de avaliação assumida pelo MEC distancia as faculdades e universidades do mercado de trabalho ao cobrar, unicamente, o aprendizado cognitivo e básico, excluindo o conhecimento prático, técnico e profissional.

Dirigentes e professores, ao cobrarem um exame do tipo do ENADE, centrado nos conhecimentos técnicos e profissionais demandados pelo mercado de trabalho, assumem e defendem um princípio que está declarado no PPI/PDI. Tal constatação parece confirmar um pressuposto que ainda reina nos estabelecimentos educacionais e que reside, segundo assinalam Dourado, Catani e Oliveira (2003), na concepção de universidade como *locus* da formação de profissionais a serviço do capital produtivo competindo-lhe contribuir com a produção de mais-valia relativa, pois só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado e do capital.

Depreende-se dessas colocações que tanto do lado do MEC/INEP como do lado dos atores da faculdade, por mais que suas visões sejam distintas, não há entre elas diferença de natureza, pois o que se exige é sempre um saber oficial, concebido a partir de uma ótica específica que confere aos indivíduos certa identidade cognitiva. Barros (2000, p. 38) esclarece que essa forma de ação

[...] exclui os saberes da vida, definindo, *a priori*, os conhecimentos considerados importantes para o indivíduo e para a sociedade. Os saberes da vida não são legitimados. Em lugar da busca, da invenção, persegue-se a certeza, a validação do saber, reificando-se conhecimentos e produzindo especialismos.

Entretanto, alguns professores demonstraram atitudes positivas em relação ao ENADE. Um dos coordenadores disse que as avaliações do MEC, apesar das dificuldades que as cercam, são necessárias e benéficas e que vêm sofrendo melhorias ultimamente. Exemplificou que antes, no provão, eram avaliados exclusivamente os concluintes, quer dizer, os estabelecimentos que recebiam estudantes de baixo nível de conhecimento, mesmo que transformassem o aluno para melhor, não tinham reflexos disso na avaliação. Acrescentou que hoje, com o ENADE, avalia-se o aluno na entrada e na saída da faculdade permitindo ver o que ela agregou de conhecimento a esse aluno. Outro professor percebe no ENADE uma oportunidade para a mobilização da faculdade no sentido de preparar os alunos para as

avaliações do MEC, pois com um conceito positivo no exame ela melhorara a sua imagem institucional.

Posto está que as avaliações institucionais, de cursos e o ENADE são considerados pelo estado, conforme assinala Dias Sobrinho (2005)<sup>8</sup>, como instrumentos para a construção da autonomia e da cidadania e são vias por meio das quais se estabelece uma interação entre agentes internos e externos e entre a avaliação formativa e a regulação.

Tendo-se em conta que dirigentes e professores, em que pese críticas feitas ao modo de aplicação das várias formas de avaliação, entendem-na como um mal necessário ou até como um fator mercadológico, pois alimenta a opinião pública e o mercado consumidor de ensino com informações sobre a qualidade da faculdade ou universidade e de seus cursos, o fato é que as avaliações estão institucionalizadas na educação superior brasileira.

Dir-se-ia que, para disciplinarizar e controlar corpos, ou exercer o poder de regulação, denominação talvez mais branda para os dispositivos disciplinares de Foucault, o estado faz uso do mecanismo da avaliação, dispositivo do exame. Por seu lado, a escola reproduz tais dispositivos em seus procedimentos internos por meio de provas, testes e outros trabalhos avaliativos, marcas indelévels do poder de dar a nota ou o conceito e, assim, aprovar ou reprovar, quantificando e classificando alunos. Desse modo a educação vem assumindo sua função inequívoca de controle social (GALLO, 2003).

Como bem ilustra Eizirik (2005), o exame nos estabelecimentos educacionais é um processo que parece muito familiar pondo em funcionamento, ao mesmo tempo, relações de poder e constituições de saber. O exame, dispositivo ininterrupto dessas relações, cumpre na escola sua missão como estratégia de supervisão e vigilância: disciplinarizar o ensino.

Outro ponto destacado no tema governamentalidade foi a interferência dos conselhos profissionais em assuntos que dizem respeito à competência ministerial de regular. Registre-se que o Decreto n. 5.773/2006 (art. 36 e 37) confere aos referidos conselhos essa abertura.

Uma das entrevistadas colocou que a vigilância dos conselhos sobre os projetos pedagógicos e sobre os processos de reconhecimento de cursos é benéfica para valorizar e tornar reconhecida uma profissão pela sociedade. Entretanto, ela mesma reconheceu que o excesso de exames de ordem e os “ranqueamentos” que são feitos por determinados conselhos profissionais acabam por burocratizar ainda mais processo educacional, além de ridicularizar os estabelecimentos educacionais quando seus alunos são reprovados nesses exames. Aqui se

---

<sup>8</sup> O professor José Dias Sobrinho, aposentado pela Universidade de Campinas e atualmente docente da Universidade de Sorocaba, tem ocupado posições estratégicas na área da educação superior durante o governo Lula. Foi membro da CONAES entre julho de 2004 e julho de 2005 e é membro do Conselho consultivo do INEP desde o ano de 2006.

pode ver o exercício de um poder paraestatal por parte dos conselhos profissionais que se apropriam, aos moldes do aparelho de estado, do uso da vigilância hierárquica, do exame e das sanções normalizadoras como dispositivos disciplinares da educação superior.

Professores e dirigentes também comentaram sobre o nível de regulamentação presente nas políticas públicas para a educação superior. Em todas as falas foi possível inferir que os entrevistados veem a educação superior no Brasil com excesso de regulamentação e de burocracia, e disso não se pode fugir.

Dentre os problemas causados pelo excesso de regulamentação, leiam-se normas para credenciamento, autorização de cursos, construção do currículo, determinação do número de vagas, etc., segundo duas das diretoras, encontra-se a restrição à autonomia dos estabelecimentos educacionais, principalmente dos particulares. Segundo elas, fugir a essa regulamentação, ou contestá-la, implica em penalizações rigorosas da parte do MEC. Aí está a marca das sanções normalizadoras crivando a educação superior brasileira.

Outro problema, este colocado pela diretora geral, situa-se no caráter repetitivo das solicitações feitas pelo MEC com muita lentidão nos processos e descumprimento de prazos. Além disso, segundo a diretora, a autonomia que o MEC concede aos estabelecimentos educacionais para a elaboração de seus planos, diretrizes e regimentos, na prática não ocorre, porque no fim das contas, tudo tem que ser feito do jeito do modelo por ele pré-estabelecido.

Esse quadro foi ressaltado por uma coordenadora com o argumento de que o excesso de regulamentação leva os projetos pedagógicos a serem feitos exatamente da forma como o estado quer e na forma como os estabelecimentos educacionais devem proceder para serem bem avaliados. Falou que há até modelos de formulários para as faculdades fazerem seus projetos pedagógicos, tudo de acordo com o que é pré-determinado pelo estado. É o fenômeno do burocratismo presente na educação superior brasileira. Um dos professores argumentou que o PPI/PDI é um documento elaborado para cumprir unicamente a legislação do MEC.

Já o professor Joaquim, ao enfatizar que muito do que foi feito no estabelecimento, como a criação de órgãos e comitês, foi devido às exigências do MEC ou às recomendações de suas comissões avaliadoras, acabou por induzir este pesquisador à compreensão de que a exigência de regulamentação da parte do MEC levou a faculdade pesquisada a se regulamentar ainda mais.

Então, seguir o regulamento, a norma oficial, passa a ser um imperativo para dirigentes, professores, enfim, para todos os atores da faculdade investigada. Para Guerreiro Ramos (1981), na sociedade de hoje, essas regras de comportamento transformam-se em regras de

boa conduta em geral, constituindo-se em mais um traço da sociedade centrada no mercado, ao qual ele chama de formalismo.

O formalismo ainda é útil, hoje em dia, como uma categoria explicativa da conduta humana. Na realidade, tornou-se um traço normal da vida cotidiana, nas sociedades centradas no mercado, onde a observância das regras substitui a preocupação pelos padrões éticos substantivos. Exposto a um mundo infiltrado de relativismo moral, o indivíduo egocêntrico sente-se alienado da realidade e, para superar essa alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento, isto é, sujeita-se aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida social (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 59).

Neste ponto da discussão, a temática da regulamentação não pode ser desvinculada da autonomia e coloca em cheque, mais uma vez, a questão da democracia na instituição educacional.

Em pesquisa realizada em âmbito nacional, Mendonça (2000) investigou a presença do governo democrático no ensino público brasileiro, apontando reflexos da política reguladora impetrada pelo estado. Alguns de seus resultados foram os seguintes:

a) As referências à autonomia institucional na legislação, de modo geral, enunciam a autonomia como um valor, mas não estabelecem mecanismos concretos para sua conquista efetiva, inclusive, medidas de reestruturação burocrática que permitam o funcionamento dos órgãos superiores a partir das necessidades e projetos gerados pela escola. O próprio regimento escolar, cita, é um exemplo de falta de autonomia, na medida em que, na maioria dos casos, tem forma única estabelecida e aprovada pelos órgãos normativos dos sistemas, em desrespeito às características pedagógicas e culturais de cada escola;

b) A elaboração participativa do projeto político-pedagógico pode mesmo propiciar uma experiência democrática com a escolha dos dirigentes e a definição das funções dos colegiados, na medida em que passam a constituir-se referência da ação dos membros do estabelecimento educacional na busca de objetivos comuns. Apesar disso, não há registros de escolas que tenham realizado adaptações radicais no sentido de considerar a ela própria como centro e razão de ser da existência de sua burocracia. Ao contrário, o que se pode verificar é que as normas de ensino são tímidas na criação de mecanismos concretos que caracterizem o governo da escola por si própria, mas profusos em estabelecer limites que concretamente barram a sua autonomia.

Os resultados dessa pesquisa em nada se afastam do que foi afirmado nesta tese sobre os dispositivos disciplinares e a regulamentação que eles acarretam.

Alguns entrevistados situaram os problemas da educação superior como reflexos da política equivocada para a educação básica. Disseram que um desses pontos está na péssima

formação que vem sendo passada aos alunos da escola pública no nível de ensino médio, o que faz com que esses alunos cheguem despreparados no ensino superior. Em geral, segundo esses professores, os alunos oriundos das escolas particulares, estas mais eficientes na condução do ensino médio, acabam conseguindo vagas nas universidades públicas, enquanto que para os alunos oriundos das escolas públicas só restam vagas nas universidades e faculdades particulares, o que leva esses estabelecimentos à necessidade de ministrarem cursos de nivelamento. Constitui-se assim uma inversão de papéis, ou seja, a escola superior exercendo um papel que seria da escola básica.

A propósito, segundo nota veiculada no Portal Terra (2009), o relatório divulgado em 8 de setembro de 2009 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dados de 2006 e 2007, aponta que o investimento médio por estudante na educação básica entre os países-membros é de US\$ 6,4 mil, enquanto que no Brasil é quatro vezes menor: US\$ 1,5 mil. No ensino médio, o gasto médio dos países da OCDE por estudante é de US\$ 8 mil, cinco vezes o valor investido no Brasil. No ensino superior, o valor investido pelo país é mais próximo ao dos países da organização: US\$ 10.067 contra US\$ 12.226. Sem comentários, muito há que se fazer ainda pela nossa educação básica.

A questão da qualificação docente foi abordada por uma professora que teceu severas críticas às ações praticadas pelo estado. Segundo ela, ao executar uma política de exclusão de determinadas áreas do conhecimento consideradas não prioritárias, o MEC acaba por fechar as portas, inibindo a capacitação de professores em nível de mestrado e doutorado nessas áreas “secundárias”, criando uma lacuna no quadro nacional de docentes titulados.

Por fim, os entrevistados fizeram considerações gerais sobre os reflexos das práticas de governamentalidade no que tange à execução das políticas públicas para a educação superior.

Ao compararem os estabelecimentos de educação superior públicos e privados, destacaram como ponto negativo o excesso de protecionismo aos estabelecimentos públicos com o “fechar de olhos” dos burocratas governamentais para as mazelas e deficiências neles existentes. E que esse protecionismo se estende às universidades, ainda que nas particulares, e aos centros universitários, que gozam de maior autonomia, em contraste com os estabelecimentos isolados, como as faculdades, que ficam à míngua, sempre na dependência do crivo decisório do MEC e do INEP.

Entretanto, os entrevistados apontaram como pontos positivos dos estabelecimentos privados a inexistência de greves e a agilidade no processo decisório. Embora se aceite que greves e movimentos paredistas sejam manifestações legítimas da classe trabalhadora, para os entrevistados, esses eventos contribuem para prolongar o tempo de permanência dos

estudantes no estabelecimento em função da necessidade de reprogramação do período letivo e adiamento da colação de grau. Quanto ao processo decisório, disseram que a maior agilidade nas decisões internas confere aos estabelecimentos particulares nuances não encontradas nos congêneres públicos, em geral lentos, devido ao peso de sua burocracia e da subordinação direta a um poder central.

Também foi dito pelos entrevistados que o nível de exigências é bem maior para os estabelecimentos particulares e isolados. Isso acontece, por exemplo, no caso dos procedimentos de autorização de cursos em que as universidades e centros universitários estão desobrigados desse processo, pois gozam de autonomia para tanto. E, como as exigências são maiores, as cobranças também o são, conforme expressado pela diretora acadêmica.

O professor Jonas foi mais além desse discurso ao colocar que as ações dos órgãos de estado penalizam professores e estabelecimentos educacionais particulares, e muito mais, quando estes estão situados em certas regiões do país consideradas periféricas ou menos desenvolvidas economicamente, como ele próprio denominou de “secundárias”. Por isso conclama por uma política educacional regionalizada.

Por se tratar de um estudo que envolve de certa forma uma avaliação de políticas públicas, cabe aqui uma referência aos resultados de recente pesquisa realizada em dois estabelecimentos universitários situados em um estado brasileiro com a perspectiva de compreender os processos de ruptura que atuam no sentido de provocar mudanças inovadoras no quadro atual da instituição educação superior brasileira. Segundo Cunha (2006, p. 130-131), o mapeamento dos resultados dessa pesquisa possibilitou a que se chegassem aos seguintes indicadores de inovação educacional:

*Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; a gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; a reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; a reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer; o protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.*

No final das contas deve-se reconhecer que o estado capitalístico, ao formular a política pública educacional está cumprindo, conforme Deleuze e Guattari (1997, p. 59), uma de suas

tarefas fundamentais que é “estriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como meio de comunicação a serviço de um espaço estriado”. Assim, sempre que possível, “o estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações, de mercadorias ou de comércio, de dinheiro ou de capitais, etc.” (1977, p. 59). E a fuga ao rígido controle exercido pelo aparelho de estado é uma tarefa da máquina de guerra que traça as linhas que fogem (linhas de fuga) dos efeitos do discurso capitalístico universalizante por ele encetado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte do trabalho destina-se às considerações finais. Nela são apresentadas, tendo em vista os objetivos de pesquisa, as possíveis conclusões e as implicações educacionais que se colocaram a partir dos resultados obtidos com a investigação realizada.

Não há a intenção, de forma alguma, de indicar generalizações ou orientações universais a serem seguidas por faculdades e universidades. Ao contrário, o que se espera é a possibilidade de enunciar alguns pontos sinalizadores capazes de nos conduzir em direção a novos questionamentos acerca da instituição educação superior. E, quem sabe, contribuir para a transformação do modo de fazer e viver a educação em nosso país.

## 1 POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo empreender uma análise institucional em um estabelecimento de educação superior privado, utilizando a observação participante, a análise documental, especialmente do PPI/PDI, e entrevistas individuais com dirigentes e professores como estratégias de pesquisa, sendo apoiado no referencial teórico-metodológico da esquizoanálise e da analítica do poder.

A análise institucional empreendida tentou desenhar o cotidiano do estabelecimento de educação pesquisado no nível micropolítico ou microfísico do poder, por meio do visível e do enunciável, ou seja, considerando não só a sua arquitetura e instalações, como também o enunciado dos documentos e das manifestações dos grupos de professores e dirigentes com suas angústias, preocupações e visões em relação à própria vida da faculdade e diante das perspectivas da educação superior no Brasil, vista como instituição.

O estudo realizado possibilitou também um olhar sobre o nível macropolítico ou molar, a partir dos enunciados de dirigentes e professores e daqueles constantes nos documentos institucionais. Como resultado pode-se descrever um panorama da instituição educação superior sob uma perspectiva macro, sinalizando alguns pontos que, no mínimo, mereceriam uma atenção mais direcionada para reformulação de políticas públicas nessa área.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a análise institucional empreendida constituiu-se também em uma das formas possíveis de meta-avaliação, pois ao se utilizar o PPI/PDI como fonte de informações cotejadas com os enunciados de dirigentes e professores, foi possível avaliar a experiência e o aprendizado que a faculdade acumulou em toda sua trajetória como estabelecimento educacional, bem como se a proposta e as intenções contidas nos documentos oficiais foram efetivamente praticadas pelos agentes institucionais. Além disso, conforme afirma Patton<sup>9</sup> (1986, apud LETICHEVSKY et al., 2005), entende-se que o valor de um processo de meta-avaliação reflete-se na utilização de seus resultados com a finalidade de melhorar o processo avaliativo e fortalecer a equipe institucional responsável pela coordenação da avaliação. De alguma forma, a movimentação criada com esta pesquisa possibilitou, no mínimo, a reflexão daquilo o que foi feito na faculdade investigada em se tratando de avaliação institucional.

---

<sup>9</sup> PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa foi possível se chegar a algumas possíveis conclusões como as ilustradas a seguir.

### **Sobre o estabelecimento educacional, sua arquitetura e instalações**

O estabelecimento educacional pesquisado, uma faculdade, considerado no seu contexto histórico, político e social apresentou um quadro que não difere muito de outros estabelecimentos congêneres.

Por ser uma faculdade particular e isolada e situada em uma região do país que, embora com vasto potencial ambiental, é rotulada como atrasada e pouco desenvolvida, sente todas as dificuldades decorrentes das normas impostas pelo estado para regular e controlar suas atividades. No entanto, o esforço de dirigentes e professores parece tornar o dia-a-dia do estabelecimento um lugar de fácil convívio, onde se praticam os valores e princípios institucionais enunciados, sejam estes escritos ou declarados verbalmente.

Quanto ao aspecto físico do prédio onde está instalada a faculdade, também não se vê muita diferença em relação aos demais estabelecimentos educacionais confirmando, na forma abordada por Foucault, a aparência com o panóptico, ou seja, uma estrutura construída em forma de blocos que formam um retângulo de maneira a permitir o exame e a vigilância sobre os vários agentes ou públicos da faculdade.

A instalação de câmeras filmadoras funcionando nas 24 horas do dia, permitindo a vigilância quase absoluta da movimentação de pessoas no estabelecimento, sinaliza que este usa intensamente os recursos tecnológicos como dispositivos disciplinares.

A excessiva preocupação com a limpeza e a higiene do estabelecimento se, por um lado, contribui para confirmar a vivência do valor maior defendido, que é a questão ambiental, por outro, sinaliza para a presença de uma “verdade absoluta”, de um valor superior, valor este representado pelo dogma de que só o limpo é o bom.

### **Sobre o PPI/PDI e os valores institucionais**

Aqui também os resultados da pesquisa revelaram que o estabelecimento estudado não difere muito dos demais estabelecimentos congêneres no que tange à construção do PPI/PDI, mas tem um diferencial no tocante à vivência e à prática dos valores formalmente declarados.

O PPI/PDI, conforme se depreendeu dos enunciados de dirigentes e professores, não resultou de um processo de construção coletiva como preveem as normas governamentais,

pois ao contar com a ajuda de uma consultoria educacional, esta buscou “emoldurar” a vida e o contexto do estabelecimento àqueles pontos que lhe poderiam conceder uma avaliação satisfatória da parte do MEC/INEP. Tal evidência, se por um lado produziu os resultados almejados de adequar a faculdade aos padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC/INEP, por outro, confiscou a autonomia institucional e a criatividade coletiva dos membros do estabelecimento, pois ao reproduzir esses padrões de qualidade no PPI/PDI, ao mesmo tempo, submeteu-a a uma ordem requerida e institucionalizada pela instância molar ou macropolítica representada pelo aparelho de estado.

A missão do estabelecimento, enunciada com ênfase nos documentos institucionais, foi defendida pelos entrevistados que, por meio dos seus enunciados, ratificaram e exemplificaram em suas práticas cotidianas a formação do ser humano integral no sentido moral, intelectual e emocional. Tal formação é imbuída de um conteúdo social e político que objetiva formar o cidadão, e um conteúdo técnico que busca aprimorar o aluno para que desempenhe com competência suas atividades profissionais, preparando-o devidamente para o mercado de trabalho. Os professores, inclusive, demonstraram nas entrevistas maior inclinação pela formação técnica do que pela formação cidadã.

Com relação ao valor questão ambiental, os entrevistados demonstraram que o têm como uma crença institucional. Associado à inserção regional, os exemplos de ações citados nas entrevistas permitiram concluir que, nesse aspecto, há coerência entre o enunciado do PPI/PDI e a prática cotidiana do estabelecimento educacional.

### **Sobre o PPI/PDI, o governo e a ação dos atores institucionais**

De acordo com os enunciados de professores e dirigentes pode-se depreender que o PPI/PDI funciona ora como fator facilitador, ora como barreira à ação pedagógica e administrativa dos agentes do estabelecimento pesquisado. Nesse sentido, esse documento básico e orientador da vida da faculdade apresenta-se como um dispositivo de poder que justifica a ação do estado sobre os atores institucionais, dos dirigentes sobre professores e técnico-administrativos e destes sobre os alunos. Mas, é também com ele e por meio dele que se observa a prática inventiva dos agentes institucionais quando se deixam atravessar por linhas de fuga.

Marcando a presença do instituído, o PPI/PDI é o próprio plano de organização na linguagem deleuziana; ele regula, molda e controla a vida das pessoas na faculdade, disciplina os corpos, determinando como agir e como fazer a prática pedagógica. Por isso, ele é camisa

de força, porque ninguém pode dele escapar sem ter que se submeter às sanções normalizadoras pela transgressão às suas determinações.

Contudo, as entrevistas permitiram concluir que na execução do PPI/PDI agem linhas de fuga que atravessam todo o plano de organização, constituindo o plano de consistência, território onde todos os agentes institucionais, dirigentes, professores, funcionários e alunos criam suas próprias subjetividades. Assim, o PPI/PDI passa a funcionar também como um espaço incitador que marca a presença do instituinte e enuncia a possibilidade do novo e do diferente, ou pelo menos, do contestatório.

A democracia e a autonomia institucionais, apresentadas nos documentos do estabelecimento como valores e princípios que regem a prática do governo, constituem-se, na verdade, em um pacto feito com o estado que espera que assim seja o estilo de governo das nossas escolas superiores.

Entretanto, e paradoxalmente, pode-se concluir das falas de dirigentes e professores que, no mundo dos negócios, a coisa não acontece de forma assim tão clara, pois diante do modo de produção capitalista, os estabelecimentos de educação, eles mesmo entendidos como negócio ou empresa, não conseguem vivenciar a democracia e a autonomia amplas e plenas.

A democracia, por si, é limitada ao âmbito do que é prescrito pelas normas instituídas, ou como foi dito: “liberdade com responsabilidade”, e à incapacidade dos estabelecimentos educacionais particulares, em uma economia capitalista, de incluir todos os agentes institucionais no processo decisório. Já a autonomia, esta não consegue se libertar das amarras do instituído, pois há sempre a imposição de uma norma reguladora que cerceia, bloqueia e limita a potência de atuação criativa dos agentes institucionais.

### **Sobre as práticas de governamentalidade, a instituição educação superior e a política pública educacional no Brasil**

Professores e dirigentes destacaram que há alguns pontos positivos ao lado dos estabelecimentos particulares de educação dos quais se sobressai a ausência de greves, que permite ao aluno formar-se em tempo hábil, e a agilidade no processo decisório. Entretanto, lugar comum nos enunciados que apareceram nas entrevistas é o fato do tratamento desigual que o estado dispensa aos estabelecimentos educacionais particulares, principalmente aos isolados, como as faculdades, quando privilegia os estabelecimentos públicos e as universidades, pois a estes lhe são dadas mais autonomia e liberdade de ação.

Nas avaliações institucionais e de cursos, o entendimento de dirigentes e professores é que ela ainda é punitiva, resguarda os alunos e pune o estabelecimento. E também privilegia os estabelecimentos públicos ao fechar os olhos para as suas mazelas.

Os resultados das entrevistas também conduzem à conclusão que o estado necessita adequar as políticas públicas educacionais redirecionando a alocação de recursos para uma maior concentração na educação básica, visando a capacitar melhor o aluno para que este ingresse na educação superior devidamente preparado, liberando as faculdades e universidades para exercerem o papel a que lhes é efetivamente destinado.

Convém destacar o poder paralelo que é exercido pelos conselhos profissionais no disciplinamento dos assuntos educacionais. Chegou-se a afirmar com veemência que os conselhos profissionais atuam como mais uma instância reguladora nos processos de autorização e reconhecimento de curso. Mas isso, embora permitido legalmente, parece a este pesquisador não ter a devida legitimidade, pois não cabe aos conselhos profissionais atuarem em área de competência exclusiva do estado.

Pode-se concluir, diante do quadro exposto e a partir dos enunciados de dirigentes e professores, que o panorama atual da educação superior no Brasil é assolado por um excesso de regulamentação e regulação que tolhe, de alguma forma, a ação criativa dos agentes institucionais. Presas aos aparelhos e às normas molares instituídas restam às faculdades e universidades submeterem-se ao domínio das leis e das regras, ainda que estas lhes pareçam tão distantes de suas realidades.

Como consequência, o que se vê é o estado onipresente cumprindo o seu papel fundamental na produção de subjetividade capitalística na forma como se expressam Guattari e Rolnik (2005, p. 172-173):

É um estado-mediador, um estado-providência, pelo qual tudo deve passar numa relação de dependência, na qual se produz uma subjetividade infantilizada. [...] Essa função infantilizadora do poder de estado se dá em um nível extremamente miniaturizado, que não se limita ao esquadrinhamento do social e do comportamento. Essa modelização atinge também as representações inconscientes. Aí, talvez, resida a diferença desta concepção em relação à concepção althusseriana dos “aparelhos ideológicos do estado”: não se trata só desses equipamentos visíveis, encarnados na sociedade. O estado também funciona em um nível invisível de integração.

Por fim, amparado em todo esse quadro teórico-empírico aqui apresentado e discutido, pode-se dizer que o panorama da educação superior no Brasil em muito se assemelha ao deslocamento que Gallo faz das ideias de Deleuze e Guattari sobre a literatura menor de Kafka: vivemos uma educação maior, produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa

nos documentos, nos enunciados e na forma arquitetônica, uma educação cujas diretrizes “estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. [...] uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (GALLO, 2003, p. 79).

Minha dívida com os alunos: finalmente, cabe um reforço de esclarecimento quanto a não inclusão dos alunos nesta pesquisa. Sabe-se muito bem da importância desses atores quando se pretende empreender uma análise institucional no setor de educação, mas acredita-se que tal lacuna não inviabilizou, de forma alguma, o plano desta pesquisa que tentou se mostrar bastante claro ao objetivar uma investigação a partir da perspectiva de professores e dirigentes. É possível até que outros aspectos relativos a uma análise institucional não tenham sido abordados na sua totalidade e nem se pretendia chegar a esse nível com este trabalho. Devido a isso, recomenda-se em futuros estudos que os alunos sejam ouvidos como instância formadora de opinião nessa área tão complexa e contraditória que é a educação superior. Ademais, uma pesquisa que se diz científica nunca deve ser tomada como completa, mas a singela contribuição desta tese sinaliza, no mínimo, para caminhos que possam motivar outros pesquisadores a completar as lacunas que, porventura, ela possa ter apresentado.

## 2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Após o desenvolvimento deste trabalho, da compreensão e das reflexões acerca dos aspectos que integram a análise da instituição educação superior, foi possível apontar algumas implicações educacionais, como as ilustradas a seguir.

a) Considerando o esforço feito pela faculdade pesquisada no sentido de criar e efetivar meios eficazes para a difusão de sua missão e de seus valores, fato demonstrado pelo envolvimento dos entrevistados com esses princípios, pode-se recomendar que mantenha e intensifique esse trabalho a fim de superar o estágio de afastamento que há, em muitos estabelecimentos educacionais, entre o discurso institucional e a prática de seus agentes internos, entre o que está escrito nos documentos institucionais e aquilo que é efetivamente vivenciado no seu cotidiano.

b) Como as entrevistas permitiram inferir que há desconhecimento da parte dos professores e até de alguns coordenadores de curso sobre o conteúdo de um projeto pedagógico e de um plano de desenvolvimento institucional, o que levou à conclusão de que não participaram da construção desses documentos, recomenda-se que os estabelecimentos de educação superior dediquem parte de seu tempo para viabilizar estratégias que incluam os docentes na feitura de tais documentos. Tal ação motivaria a participação docente no âmbito do estabelecimento, contribuindo para o fortalecimento da democracia institucional, ao mesmo tempo em que ajudaria a consolidar o processo de aprendizagem organizacional. Resultante dessa ação é que os planos institucionais, pedagógicos e de governo, constituir-se-iam como processos efetivos de construção coletiva.

c) As consultorias contratadas pelos estabelecimentos educacionais deveriam se limitar a uma função facilitadora do processo de construção dos planos institucionais e de simplificação do processo de governo, sem interferir na autonomia institucional e sem descontextualizar a escola de sua realidade regional e social. Não se deve negar a ajuda de uma firma de consultoria, principalmente quando os dirigentes do estabelecimento não têm a devida experiência com o trato da educação superior, mas estes mesmos devem ter também o cuidado de não fazer concessões em demasia para que os consultores não descaracterizem os valores e princípios instituídos pelo estabelecimento, nem emplaquem projetos “prontos” e “decalcados”, fora da realidade regional.

d) Diante do que foi constatado com este estudo e considerando o tempo de atuação da faculdade pesquisada, em torno de dez anos e, tendo em vista ainda o aprendizado que

acumulou nesse período, recomenda-se que esse estabelecimento educacional caminhe “com as próprias pernas”, pois tem condições para tanto, no sentido de, ele próprio, iniciar os esforços para a construção de seu projeto institucional independente de ajuda externa, tal qual firmas de consultoria, constituindo esse evento em um processo de construção coletiva como se requer para uma instituição democrática. Para a efetivação desse processo, considerando que os professores são seus principais atores, a sugestão é que a faculdade pesquisada viabilize meios para a ação militante de seus docentes, pois nas palavras de Gallo (2003, p. 73): “Essa é a chave da ação militante. Sempre uma construção coletiva”.

e) É necessário repensar a prática regulatória do estado na área educacional tendo em vista que o excesso de normas tende a cercear a criatividade dos coletivos organizacionais e criar um clima de obediência “cega” às normas instituídas, ainda que estas sejam contraditórias ou alheias à realidade vividas pelas escolas superiores. É paradoxal que o estado enuncie para os estabelecimentos educacionais a prática da democracia, da construção coletiva, da autonomia e da liberdade de governo, ao mesmo tempo em que cria, a cada dia, normas e mais normas para regular e disciplinarizar a vida das faculdades e universidades. Agindo dessa maneira, os planejadores públicos apenas incitam os estabelecimentos educacionais a (re) produzirem seus projetos e planos aos moldes do que quer e na forma como “pensa” o estado.

f) As políticas públicas estabelecidas no Brasil para a educação parecem ser equivocadas em alguns pontos. Talvez seja necessário que os planejadores públicos revejam as prioridades na alocação de recursos para a educação básica e para a educação superior. As várias queixas formuladas pelos professores sobre as deficiências do aluno que ingressa na educação superior, principalmente quando ele é oriundo de uma escola pública, sinaliza que há algo errado com a educação básica. Tal constatação conduz à percepção de que é mais eficaz alocar recursos no preparo do aluno na educação básica, fortalecendo e valorizando as escolas públicas, do que esperar que os estabelecimentos de educação superior promovam cursos de nivelamento para suprir as deficiências de aprendizado desses alunos, tarefa que não é certamente das faculdades e universidades.

g) Os conselhos profissionais, em que pese sua intenção de contribuir para o processo de qualidade da educação superior, não têm legitimidade para exercer a função reguladora na área educacional. Portanto, a interferência permissionária da parte do estado para que esses órgãos fiscalizadores do exercício das profissões liberais tenham poderes de opinar sobre os projetos pedagógicos dos estabelecimentos de educação superior, se não ferem a autonomia institucional das faculdades e universidades, contribuem mais uma vez para aumentar a

burocracia decorrente do excesso de regulação vigente na área educacional. A sugestão é que os conselhos profissionais limitem-se ao exercício de sua competência legal e legítima que é fiscalizar o exercício profissional.

h) As avaliações promovidas pelo MEC/INEP de certo têm produzido relevantes efeitos de melhoria para a educação superior brasileira. Porém, é necessário um olhar mais realístico que considere, por exemplo, o contexto/região onde está localizado o estabelecimento avaliado; sua natureza institucional, ou seja, se ele é um estabelecimento público ou privado; o tamanho do estabelecimento incluindo o número de *campi*; e o fato de ser uma faculdade isolada, centro universitário ou universidade. Tais fatores, se não forem considerados no processo avaliativo, podem acarretar certas distorções nos resultados da avaliação e, o que é mais grave, tratamentos iguais para situações diferentes, como é o caso de avaliar uma faculdade e uma universidade, ou demonstração de nítidas preferências quando o tratamento deveria ser isonômico, como é o caso de avaliar uma universidade pública e uma particular.

i) Não para concluir, mas talvez mesmo para iniciar, para incitar, para provocar, para questionar, é possível que os resultados desta pesquisa sirvam para anunciar uma abordagem do currículo e do projeto pedagógico diferente da forma convencional e estratificada que é cultuada pela ciência régia. Um modo de fazer o projeto pedagógico como expressado nas palavras de Corazza (2006, p. 74),

[...] uma teoria generalizada dos fluxos. Políticas de criação. Intervenções micropolíticas. Contra fascismos. Não mais um sistema de crenças no lugar da produção. [...] Produção do currículo. Rosna. Zumbé. Uiva. Triângulo mágico. Pontos-signos. Essências vagas. Campos. Devires. Oficinas. Fábricas. Usinas. Uma nova terra. Um povo por vir. Ao longo da desterritorialização. Raspagem de ilusões, fantoches, culpas, leis. [...] Currículo-esquizo. Inorganizado. Transbordante. Ziguezagueante. Só maquínico.

## REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, O. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. (Resenha). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 143-146. out. 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n2/2416.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2007.

AGATTI, A. P. R. **Os valores e os fatos: o desafio em ciências humanas**. São Paulo: Ibrasa, 1977.

ANDRADE, A. S. Sociodrama educacional: uma estratégia de pesquisa-ação em psicologia escolar institucional. In: FLEURY, H. J.; MARRA, M. M. (Orgs.). **Intervenções grupais na educação**. São Paulo: Agora, 2005. p. 49-66.

\_\_\_\_\_. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.73, p. 26-37. 1990.

ANDRÉ, M. E. A. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. Tradução João Batista Martins e Heliana de B. Conde Rodrigues. São Carlos: RiMa, 2003.

ARGYRIS, C. Organizational leadership and participative management. In: KNUDSON, Jr.; HARRY, R. **Management of human resources: concept for developing nations**. Massachussetts: Addison Wesley Publishing Company, 1976. p. 123-132.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resoluções e análises sobre o SINAES**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. Texto do Caderno ANDES, n. 2, 1981.

AZENHA, J. L. **Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão dos gestores escolares**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à esquizoanálise**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2003.

BARROS, M. E. B. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 32-42. ago. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4192.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2007.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENEDETTI, S. C. G. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/>. Acesso em: 27 set. 2007.

BENELLI, S. J. Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na instituição total. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. 2, p. 99-114. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a10.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2006.

BENTHAM, J. **O panóptico**. Organização Tomaz Tadeu. Tradução Guacira L. Louro, M. D. Magno e Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLEGER, J. O grupo como instituição e o grupo nas instituições. Tradução René Kaës. In: KAËS, R. et al. **A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 59-71.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. V.2. Tradução Carmen C. Varriale et al. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alves, Sara B. dos Santos e Telmo M. Batista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUDON, R. **Métodos da sociologia**. Tradução Luiz Felipe B. N. Flores. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BRANCO, G. C. As lutas pela autonomia em Michel Foucault. In: **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 175-184.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2006, Seção I, p. 27839.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995, p. 19257.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27839.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004, Seção I, p. 3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção I, p. 5, 31 jan. 2006.

CARDOSO, F. H. **A arte da política**: a história que vivi. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARDOSO JR., H. R. Foucault e Deleuze em coparticipação no plano conceitual. In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 185-197.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, G. V. **Cultura organizacional**: caracterização dos valores organizacionais significativos para a Universidade do Amazonas. Florianópolis: Insular, 1999. (Coleção Teses).

COSTA, R. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**. v. 18, n. 1, p. 161-167. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22238.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

COSTA, S. S. G. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-66.

CRUZ, R. M. B. et al. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 54-74.

CUNHA, M. I. Mais uma etapa investigativa se conclui: construindo uma pedagogia da inovação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 127-133.

DELEUZE, G. **A filosofia crítica de Kant**. Tradução Germiniano Franco. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Desejo e prazer**. 1994. Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art07.html>>. Acesso em: 27 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução Claudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche**. Tradução Alberto de Campos. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Ruth J. Dias e Edmundo F. Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka para uma literatura menor**. Tradução Rafael Godinho. Lisboa/Portugal: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 3. Tradução Auréli Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b.

\_\_\_\_\_. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Rizoma: introducción**. 3. ed. México: Ediciones Coyoacán, 2001.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang. Produção Éditions Montparnasse, Paris/França, 1994. Disponível em <[http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=67&Itemid=51](http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51)>. Acesso em: 4 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Diálogos**. Tradução José Gabriel Cunha. Lisboa/Portugal: Relógio D'Água Editores, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. P. (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção Educação Superior em debate, v. 1). p. 15-38.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17-30.

DUPUIS, J. P. Antropologia, cultura e organização: proposta de um modelo construtivista. In: CHANLAT, J. F. (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. V. III. São Paulo: Atlas, 1996. p. 231-251.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

ENRIQUEZ, E. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. (Orgs.). **Vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 11-22.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114. p. 197-223. nov. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2008

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução à vida não fascista. Prefácio. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977. p. XI-XIV. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/vienonfasc.html>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução Andréa Daher. Consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007c.

FRANCO, E. **Utopia e realidade: a construção do projeto institucional no ensino superior**. Brasília: Universa-UCB, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **O “estudo de caso” no falso conflito que se estabelece entre a análise quantitativa e análise qualitativa**. São Paulo: PUC, 1986. (impresso).

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu. **Programa e resumos...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 97. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/07.doc>>. Acesso em: 22 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, R. M. A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 1-17, jan./abr. 1980.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, especial – out. 2005.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Tradução Rogério Luz et al. São Paulo: Editora 34, 1993. p. 177-191.

\_\_\_\_\_. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Tradução Mary Cardoso. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

GUILHON ALBUQUERQUE, J. A. **Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES – Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. Tradução Auriphebo Simões. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia**. 3ª. ed. Barcelona/Espanha: Gedisa Editorial, 1999.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. Tradução Semíramis G. da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 81-93.

LEITE, D; TUTIKIAN, J; HOLZ, N. (Orgs.). **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRS, 2000.

LETICHEVSKY, A. C. et al. La categoría precisión en la meta-avaliación: aspectos prácticos y teóricos em um nuevo enfoque. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 255-268, abr./jun. 2005.

LINS, D. Mangles's School ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

LOURAU, R. **El análisis institucional**. Buenos Aires/Argentina: Amorrortu Editores, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a verdade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra / Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma genealogia do poder. Introdução. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MARCELINO, G. F. Introdução ao planejamento e à administração estratégica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão estratégica da universidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004. p. 29-37.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232. mar. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2006.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTON, S. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDONÇA, E. 2000. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0521t.PDF>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

MENGUZZATO, M.; RENAU, J. J. **La dirección estratégica de la empresa: um enfoque inovador del management**. Barcelona/Espanha: Editorial Ariel, 1995.

MILLER, J. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. Tradução M. D. Magno. In: BENTHAM, J. **O panóptico**. Organização Tomaz Tadeu. Tradução Guacira L. Louro, M. D. Magno e Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumentos**. Brasília, 2006.180p.

MONDIN, B. **Os valores fundamentais**. Tradução Ir. Jacinta T. Garcia. Bauru: Edusc, 2005.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de filosofia: lições preliminares**. Tradução Guilherme La Cruz Coronado. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução Cecília W. Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

NAFFAH NETO, A. **Nietzsche: a vida como valor maior**. São Paulo: FTD, 1996.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**. Tradução Joaquim José de Faria. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar com o martelo**. Tradução Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 137-143.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, M. I. S.; BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: da implementação à construção. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 40-53.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. Tradução Sérgio Fernando G. Bath e Ewandro Magalhães Júnior. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PASSOS, I. C. F. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. Apresentação. In: PASSOS, I. C. F. (Org.) **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-19.

PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. In: SPINK, P. K.; PEREIRA, L. C. B. (Orgs.) **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 237-270.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 73-210.

PORTAL TERRA EDUCAÇÃO. OCDE: investimento por aluno é quatro vezes menor no Brasil. 8 set. 2009. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3964180-EI8266,00->

OCDE+investimento+por+aluno+e+quatro+vezes+menor+no+Brasil.html>. Acesso em: 9 set. 2009.

QUEIRÓZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1991.

RESWEBER, J. **A filosofia dos valores**. Tradução Marina R. Themudo. Coimbra/Portugal: Almedina, 2002.

SANTOS, M. H. C. **Governabilidade, governança e capacidade governativa**: algumas notas. Brasília: MARE/ENAP, 1996. (Texto para discussão n. 11).

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. 2nd ed. San Francisco/California: Jossey-Bass, 1989

SCHMIDT, M. L. S. Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas. In: GUERRIERO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild / Hucitec, 2008. (Coleção Saúde em Debate). p. 47-52.

SCOTT, C. D.; JAFFE, D. T.; TOBE, G. R. **Visão, valores e missão organizacional**: construindo a organização do futuro. Tradução Eliana Chiocheti. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

SELZNICK, P. **A liderança na administração**: uma interpretação sociológica. Tradução Arthur Pereira e Oliveira Filho. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault**: poder e análise das organizações. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, E. M. et al. Análise genealógica: o estudo do poder nas empresas sob uma visão foucaultiana. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, p. 1-33. dez. 2006/mar. 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/07.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

SPINK, P. K.; PEREIRA, L. C. B. (Orgs.) **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SROUR, R. H. A dinâmica das formas de gestão. Prólogo. In: KISSLER, L. **Ética e participação**: problemas éticos associados à gestão participativa nas empresas. Tradução Ulf G. Baranow. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004. p. 13-49.

TAMAYO, A. Valores organizacionais. In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; CODO, W. (Orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997. p. 175-193.

TAMAYO, A.; GONDIM, M. G. C. Escala de valores organizacionais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 62-72, abr./jun. 1996.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2006a. p. 11-35.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006b. p. 45-66.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WELLAUSEN, S. S. Os dispositivos de poder e o corpo em *Vigiar e Punir*. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, p. 1-23. dez. 2006 / mar. 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/26.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2008.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## ANEXO B – Guia de observação

### GUIA DE OBSERVAÇÃO – DIÁRIO DE CAMPO

#### a) Descrição da Faculdade

- Histórico e imagem
- Localização e vizinhança
- Descrição física das instalações
- Organização administrativa
- Comunidade acadêmica (estudantes, professores, funcionários e dirigentes)

#### b) Dirigentes

- História dos dirigentes
- Prática cotidiana (aplicação dos valores institucionais/PPI)
- Interação com a comunidade acadêmica (professores, funcionários e alunos)

#### c) Professores

- Perfil dos professores
- Prática cotidiana (aplicação dos valores institucionais/PPI e do currículo)
- Mobilização diante dos dispositivos de controle
- Interação com coordenadores de curso, dirigentes e funcionários
- Interação com alunos

**ANEXO C – Termo de concordância para coleta de dados**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
CONVÊNIO UFAM / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – RIBEIRÃO PRETO

**TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA COLETA DE DADOS**

Visando colaborar com a pesquisa de doutorado de Geraldo Vieira da Costa que tem por objetivo investigar a percepção dos dirigentes e professores desta Faculdade (nome omitido) diante dos valores e princípios declarados em seu Projeto Pedagógico Institucional e, esclarecido de que tal estudo implementará uma análise institucional por meio de pesquisa intervenção, envolvendo a realização de entrevistas semiestruturadas com seus dirigentes e professores e observação participante em reuniões acadêmicas, expresso minha concordância para que o pesquisador realize os procedimentos necessários ao trabalho, permitindo-lhe o acesso aos documentos pedagógicos institucionais, às reuniões docentes, bem como às instalações desta IES.

Estou ciente que os benefícios resultantes da participação da Faculdade (nome omitido) neste trabalho estão relacionados ao envolvimento em um processo de crítica institucional e construção coletiva de um projeto pedagógico e que terei acesso aos resultados da pesquisa por meio de cópia do relatório a ser entregue após a conclusão dos trabalhos.

Este termo vai assinado em duas vias, ficando uma com o responsável pela Faculdade e outra com o pesquisador, que poderá ser contatado no endereço eletrônico e telefones indicados abaixo.

Manaus, 10 de abril de 2007.

Responsável pelo estabelecimento educacional:

Pesquisador: Prof. Geraldo Vieira da Costa  
e-mail: gvcosta@uol.com.br ; telefones: 8117-9839; 3647-4317 (UFAM)

**ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
CONVÊNIO UFAM / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – RIBEIRÃO PRETO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista o convite para a participação na pesquisa de doutorado de Geraldo Vieira da Costa que tem por objetivo investigar a percepção dos dirigentes e professores desta Faculdade diante dos valores e princípios declarados em seu Projeto Pedagógico Institucional e, esclarecido de que tal estudo implementará uma análise institucional por meio de pesquisa intervenção, envolvendo a realização de entrevistas semiestruturadas com dirigentes e professores desta IES e observação participante em reuniões acadêmicas, expresso meu consentimento para a participação nesta pesquisa como entrevistando, bem como para a presença do pesquisador nas reuniões docentes, estando devidamente esclarecido quanto aos procedimentos, riscos ou desconfortos, danos moral ou material, garantia de sigilo e de privacidade dos dados a serem divulgados, autorizando-os apenas para os fins desta pesquisa, podendo optar pela minha permanência ou não no referido trabalho, sem que com isso sofra qualquer sanção ou penalidade. Estou ciente, ainda, que os benefícios resultantes de minha participação estão relacionados ao envolvimento em um trabalho de crítica institucional e construção coletiva de um projeto pedagógico e que terei acesso aos resultados da pesquisa por meio de cópia do relatório a ser entregue ao diretor geral da Faculdade.

Este termo vai assinado em duas vias, ficando uma com o participante e outra com o pesquisador, que poderá ser contatado no endereço eletrônico e telefones indicados abaixo.

Manaus, de \_\_\_\_\_ de 2007

Participante da pesquisa:

Pesquisador: Prof. Geraldo Vieira da Costa  
e-mail: gvcosta@uol.com.br ; telefones: 8117-9839; 3647-4317 (UFAM)

## ANEXO E – Parecer de aprovação do Comitê de ética em pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



### PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

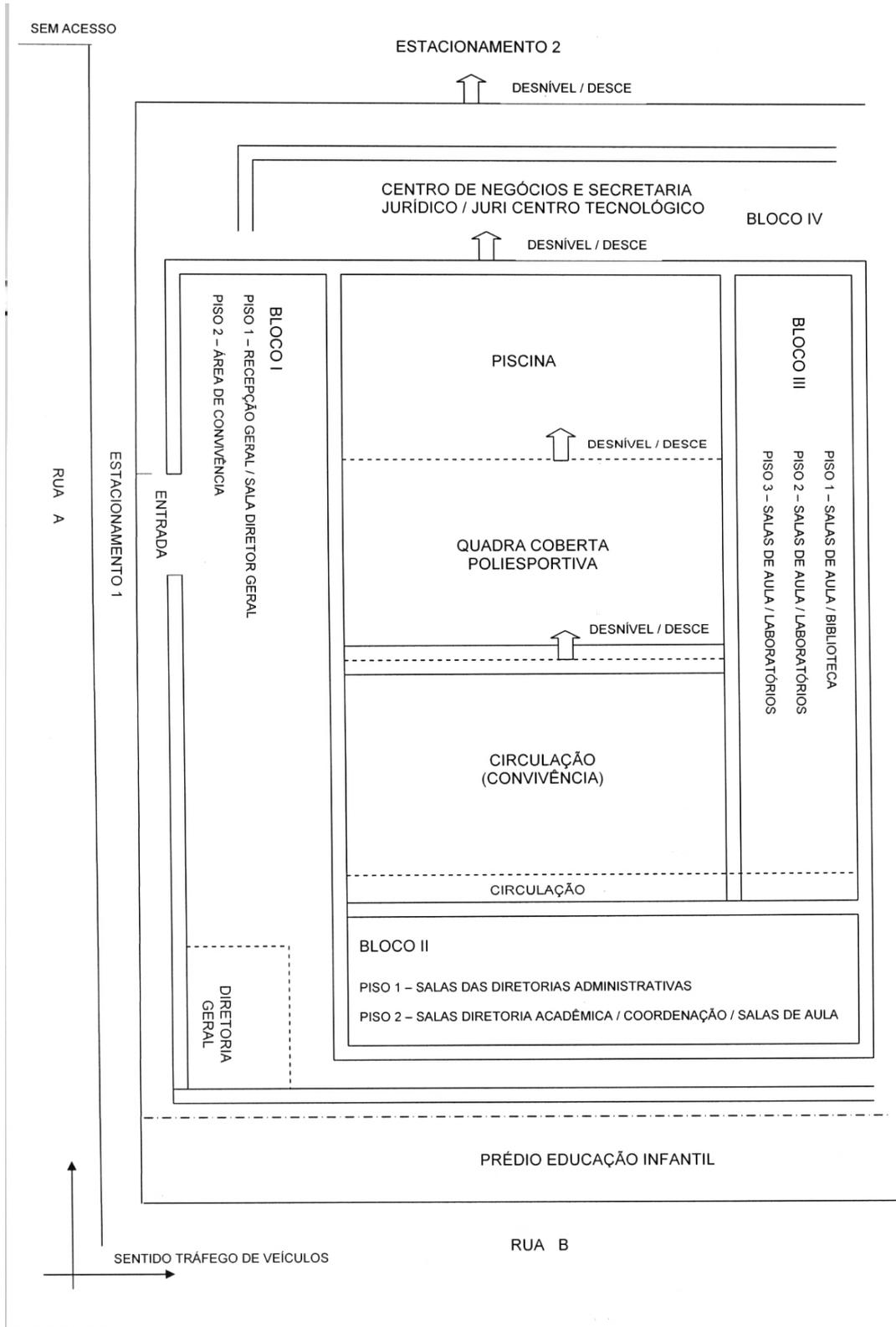
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0093.0.115.000-07, intitulado: **“Percepção dos dirigentes e professores da Faculdade [REDACTED] diante dos valores e princípios declarados em seu projeto pedagógico institucional (PPI)”**, tendo como Pesquisador Responsável Geraldo Vieira da Costa.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 10 de maio de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFAM

  
Profa. Dra. Maria Rosa Lozano Borrás  
Coordenadora

### ANEXO F – Croqui do estabelecimento educacional



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)