
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.1022-1042

ISSN: 2237-0315

Educação superior, docência e formação docente: empreendedorismo como imperativo

Higher education, teaching and teacher education: entrepreneurship as imperative

Daniela Pederiva Pensin

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Florianópolis- Santa Catarina-Brasil

Resumo

O artigo discute a docência na educação superior implicada pela lógica do empresariamento da educação, situada no contexto da racionalidade neoliberal e do discurso de mercado, objetivando problematizar as implicações deste contexto à constituição da docência e às práticas de formação continuada. Utiliza-se como superfície analítica os Projetos Pedagógicos Institucionais de cinco universidades do Rio Grande do Sul. A análise, de perspectiva pós estruturalista, buscou pelas recorrências discursivas presentes nos documentos. Indica como resultado que as relações entre docência e formação continuada têm se orientado pelas noções empresariais de eficiência, inovação, criatividade, flexibilidade, capacidade de dar respostas rápidas aos problemas, de lidar com conflitos e liderar equipes, de ser um empreendedor.

Palavras-chave: Docência na educação superior. Formação continuada de professores. Empreendedorismo docente.

Abstract

The article discusses the teaching in higher education involved by the logic of entrepreneurship education in context of neoliberal rationality and discourse of market, aiming to discuss the implications of this context the establishment of the teaching and continuing training practices. Used as analytic Institutional Pedagogical Projects of five universities of Rio Grande do Sul. The analysis of poststructuralist perspective, sought by discursive recurrences present in documents. Indicates that the relationships between teaching and continuous formation are guided by business notions of efficiency, innovation, creativity, flexibility, ability to give quick answers to problems, to deal with conflicts and lead teams, being an entrepreneur.

Keywords: Teaching in higher education. Continuing teacher training. Teaching entrepreneurship.

Aproximações iniciais

Empreendedorismo e educação; escola empreendedora; disciplinas de empreendedorismo passam a fazer parte das matrizes de cursos superiores em diferentes áreas; currículos escolares da educação básica incorporam empreendedorismo como conteúdo; prêmios para empreendedores; estímulo a iniciativas empreendedoras nas mais diferentes áreas de atuação; universidade empreendedora. Estes são apenas alguns dos muitos termos e expressões que poderiam ser apresentados como exemplos para dar conta de demonstrar a proliferação discursiva em torno da noção de empreendedorismo. Tal proliferação nos leva a suspeitar que, nos mais diferentes âmbitos e espaços que a educação ocupa, uma maquinaria (ALVAREZ; URIA, 1992, GALVÃO, 2017) mobiliza estratégias cujas finalidades confluem para a constituição de sujeitos empreendedores de si. Sujeitos capazes – porque submetidos a processos formativos específicos – de atuarem sobre si mesmos de modo a se tornarem, entre outras coisas e com muita ênfase, aptos ao jogo econômico em curso. Espera-se destes sujeitos que sejam capazes de uma atuação autorregulada na direção de se tornar aquilo/aquele que se espera ou deseja, um tipo-sujeito singular para este contexto, este tempo.

Muito embora reconheça as possibilidades de resistência e os enfrentamentos que a docência universitária tem apresentado, a imersão das Instituições de Ensino Superior em um contexto de empresariamento (PENSIN, 2018) e atmosfera de racionalidade neoliberal, nos leva a questionar as práticas de constituição do professor, destacadamente aquelas de caráter institucional, e supor que estejam orientadas a fazer com que este atue sobre si mesmo mobilizando discursos singulares sobre a educação superior e a docência, produzindo sobre si efeitos esperados, (auto)produzindo subjetividades.

O exercício ao qual me proponho, de pensar as implicações deste movimento de empresariamento da educação superior à constituição da docência e às práticas de formação continuada, implica pensar sobre as verdades que circulam e (re)inventam o professor e a docência universitária na contemporaneidade. A proliferação discursiva em curso, que traz mais visibilidade à educação superior, à docência e ao professor deste nível de ensino, tem apontado na direção de uma

concepção de professor caracterizado como aquele que coloca em operação a lógica de um conhecimento potente capaz de inovação, de produzir ciência, tecnologia e desenvolvimento; aquele que movimenta mecanismos (sobre si e sobre os outros/alunos) capazes de promover, pela educação superior, o sujeito empreendedor, inovador, flexível, orientado à aprendizagem permanente, produtor de conhecimento e, claro, cidadão e mais humano.

Este professor, inventado pelas práticas discursivas sobre a docência e a educação superior, precisa ser educado para tal, conduzido de modo a tornar-se tal qual deva ser. Estratégias são mobilizadas para que a condução das condutas docentes possibilite ao professor ser tal qual deva ser. A noção de aprender permanentemente (a ser professor, a planejar, a pesquisar, a avaliar, a estabelecer com os alunos relações pedagógicas favoráveis à aprendizagem, a inovar e outras tantas aprendizagens) faz da formação docente continuada um imperativo.

Docência e formação para a docência na educação superior

Considerando a docência na educação superior como uma noção central aos argumentos deste texto, opto não por conceitua-la (o que sugeriria uma espécie de posição fechada e definitiva), mas por trazer aproximações àquilo que assumo como entendimento sobre o termo. Pauto-me, especialmente, nas construções teóricas de autores filiados aos estudos da Pedagogia Universitária, um campo produção, sistematização, aplicação e disseminação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Sob estas lentes, a docência na educação superior constitui-se em ação complexa que envolve, entre outras coisas, atividades desenvolvidas pelos professores “orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres [...] o que indica [...] não se esgotar na dimensão técnica” (ISAIA, 2006, p. 374). A complexidade desta docência é anunciada por Cunha (2010), que também aponta o fato de se estruturar “sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos” (2010, p.20), levando ao reconhecimento de uma condição profissional para a atividade do professor, o que demanda uma formação específica.

A compreensão de que haja um conjunto de especificidades – (1) um lugar próprio para o exercício da ação; (2) uma docência que se dá pela execução de ações distintas em relação a “ outras docências” (tais como a profissionalização do aluno e a produção de conhecimentos por meio da pesquisa); (3) uma instituição escolar singular com características organizacionais, funcionais, hierárquicas, relações de poder e relações com a sociedade e o mundo do trabalho que lhe são próprias; (4) um aluno adulto que, como tal, possui características cognitivas, relacionais, emocionais, de interesse e necessidades distintas de outros alunos não-adultos – faz crer que há um campo sobre o qual se podem construir conhecimentos e práticas específicas que, supõe-se, sejam “ensináveis” e, portanto, objeto de ação pedagógica. O reconhecimento da especificidade dessa docência traz consigo a compreensão de que é preciso formar-se professor, profissionalizar-se para o exercício profissional.

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) indica as universidades como *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior (Art. 52) e como responsável pela formação de seus próprios quadros, ou seja, de seus docentes. Esta legislação, cujo silenciamento em termos de formação pedagógica para a docência na educação superior é objeto de denúncia por parte de autores como Cunha (2010), trata a formação docente para a educação superior exclusivamente do ponto de vista de uma titulação mínima a ser requerida do docente, preferencialmente em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Este silenciamento acaba por contribuir para a legitimidade de discursos que concebem a docência na educação superior como uma ação (1) sustentada por uma formação acadêmica cujo foco, não raras vezes, está na pesquisa; (2) orientada pelo pragmatismo e pelo conhecimento “ da prática”, na medida em que para ser professor na educação superior é suficiente ser um profissional de sucesso na área e (3) representativa de um “ dom”, uma vocação que, como tal, prescinde de formação.

Em relação aos posicionamentos que defendem a necessidade de uma formação específica para esta docência, há relativo consenso sobre o que poderíamos considerar perfil docente. Estando estes discursos situados no universo de um campo específico de produção de conhecimento sobre a docência

universitária — a Pedagogia Universitária—, passam a serem considerados legítimos, autorizados, já que inseridos no contexto do discurso acadêmico e científico. Nesta condição, constituem uma forma de saber que se coloca como condição de possibilidade para a invenção de um determinado conjunto de sujeitos, o conjunto “docentes da educação superior”.

Se considerada a existência deste conjunto específico de docentes (note-se a distinção entre estes e “outros” docentes/professores), passa-se à consideração de que estes sujeitos precisam ser formados, especializados para o exercício da profissão. Isso cria condições de possibilidade para que se estabeleçam formas de regulação e controle do exercício da docência, afinal, se não há um conjunto de profissionais, especialização e verdade específica, para que e o que controlar e regular? Instituem-se processos formativos orientados à edificação de um tipo singular de professor, à condução de todos (os professores) na direção do lugar (tipo idealizado) aonde chegar. Mas, que “lugar” é este? Na contemporaneidade, este “onde chegar” encontra-se cada vez mais produzido por mecanismos de poder (a exemplo do mercado) que funcionam como reguladores e se colocam como capazes de constituir professores de certo tipo – inovadores, produtivos, empreendedores, com boa qualidade relacional, com conhecimento específico e pedagógico, aprendizes permanentes, potentes para descobrir e desenvolver as capacidades individuais dos estudantes.

Há na contemporaneidade uma espécie de proliferação discursiva cuja ênfase está na aprendizagem (NOGUERA-RAMIREZ, 2011), o que muda consideravelmente a ideia do que seja o professor e cria nova demanda educacional na medida em que constitui a necessidade de que todos (incluídos aí os professores) devam aprender sempre, em todos os lugares, em decorrência de qualquer situação e ao longo de toda a vida, contribuindo para que as pessoas sejam “arrastadas, na Escola ou fora dela, justamente à condição de eternos alunos” (SANTOS, 2006, p.13).

Esta ênfase na aprendizagem, articulada ao discurso do empresariamento na educação superior que tem entre seus pontos estruturantes a noção de empreendedorismo, traz impactos diretos sobre a docência e sobre o que seja o

professor da educação superior uma vez que movimenta os referenciais de identificação do profissional. Entre os impactos, cujas naturezas são distintas e perpassam questões políticas, econômicas, pedagógicas, epistemológicas, de condições de trabalho e éticas (apenas para destacar algumas), ressalto o fato de que passa a exigir do professor um movimento que é marcadamente um movimento sobre si mesmo, um exercício de tornar-se potente, apto, adequado; de potencializar-se a partir da discursividade contemporânea que, entre outras coisas, traz visibilidade ao professor e, paradoxalmente, esmaece a ação do ensino.

Imersa neste contexto, a formação continuada assume posição de imperativo aos professores da educação superior. Estão estes professores marcados duplamente. Primeiramente porque pertencentes a um grupo profissional que, frente aos movimentos em torno da especificidade de sua atuação, necessita formação específica para o exercício de sua ação profissional singular. Como segunda marca, está a ideia de incompletude sustentada pela noção de que há sempre algo que nos falta e para o que a formação continuada institucionalizada é alternativa.

Assumindo como verdade a ideia de nossa incompletude e da demanda urgente por formação continuada por um lado e, por outro, a noção de que compete à cada professor atuar sobre si mesmo de modo a empreender sobre si esforços e investimentos no sentido de uma atitude empreendedora e de auto empresariamento, as ações institucionais de formação continuada (e suas articulações à avaliação institucional do desempenho docente) encontram terreno fértil para legitimar controles e regulações sobre a docência. Esta forma de análise faz ver que os discursos da formação continuada dos professores contribuem para a constituição de um campo de visibilidade e, quanto mais visibilidade e espaço alcançam as práticas de docência, mais são vigiadas e controladas, mais passam a ser submetidas à normalização, ao padrão e a formação continuada desempenha papel estratégico nesta dinâmica (SANTOS, 2006).

Entendida como estratégia de controle, a formação continuada mobiliza certas técnicas, especialmente aquelas relacionadas à ação do sujeito sobre si mesmo, de modo a que este assuma a responsabilidade sobre si, a iniciativa de empreender (se), de identificar oportunidade e usá-las a favor de seu próprio

desenvolvimento, como um ato de atualização, de potencialização. Ainda presente nesta estratégia, a formação docente continuada articula-se a mecanismos, a exemplo das ações institucionais de avaliação docente e dos espaços institucionais de divulgação de “boas práticas”, para comparar “aquilo que é feito com aquilo que é considerado normal, aceitável ou desejável.” (SANTOS, 2006, p.94).

A formação continuada do professor estaria, assim, articulada à condução e regulação das condutas docentes de modo a fazer com que estes coloquem em operação um movimento sobre si mesmo. A formação pedagógica do professor para a docência na educação superior é, neste entendimento, uma prática de condução que, como ação pedagógica em si trata de “conduzir os alunos [neste caso professores na condição de aprendizes] ao saber, ao conhecimento e à competência (isto é, para onde tudo encontra lugar, explicação e resposta apropriados)” (MASSCHEKEIN; SIMONS, 2014, p.34).

Como outra possibilidade de olhar sobre a formação continuada, o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, a toma como um processo de construção daquilo que denominam profissionalidade docente. Trata-se de um processo que envolve conhecimentos, atitudes, valores que constituem o específico de ser professor; envolve a possibilidade de ser uma profissão ou a condição daquilo que é tomado como profissão e apresenta três dimensões: a da obrigação moral, a do compromisso com a comunidade e a da competência profissional (MOROSINI, 2006). Penso que seja necessário acrescentar a isso o entendimento de que a Pedagogia Universitária tem como objeto de estudo também a experiência da aprendizagem da docência em sua relação com os pares e a pesquisa. É possível que esta conexão com a pesquisa seja um diferenciador da formação continuada de docentes universitários em relação à formação continuada de docentes de outras IES não universitárias. Uma postura de estranhamento e questionamento sobre o que está posto como natural e já consolidado, articulado ao pensamento científico-reflexivo, está associada ao aumento do repertório cultural humano e pode contribuir para que os sujeitos pensem de outros modos a própria profissão e o mundo em que vivem. Neste sentido, são as práticas universitárias que conjugam o ensino e a pesquisa que se constituem em objeto da Pedagogia que se faz na

universidade, mais especificamente, na formação continuada de professores. É este, sob meu olhar, um indicador de possibilidade de construção de rotas de fuga e resistências aos controles e regulações movimentados pelos discursos de mercado presentes em uma lógica utilitarista e de racionalidade neoliberal que se colocam à docência.

Em sua formação, os docentes universitários precisam ser conduzidos (lembramos que a educação é sempre a condução da conduta de alguém, de acordo com Biesta (2013)) a uma atitude investigativa diante dos saberes e dos conhecimentos que fazem circular, ampliando seu próprio repertório antes mesmo de ampliar os repertórios de seus estudantes. Na formação de professores, todos têm o que compartilhar, todos têm o que sugerir, todos sabem seus ofícios específicos, todos necessitam continuar aprendendo e não há artífice (no sentido empregado por SENNETT, 2009) capaz de sintetizar a experiência pedagógica ao ponto de ser imitado por todos. Este entendimento põe em suspenso o caráter historicamente prescritivo da Pedagogia e traz o entendimento de que a Pedagogia Universitária se constitui um espaço aberto às muitas possibilidades do pensar, do planejar, do avaliar e do compartilhar experiências pedagógicas singulares de condução de si mesmo e do outro.

É possível que a formação continuada de professores se constitua em *lugar* no sentido empregado por Cunha (2010), ou seja, na ocupação do espaço, na atribuição de sentido e legitimação de experiências formativas que façam conviver a comunidade docente e transformar o fazer pedagógico cotidiano. Tomando a formação continuada como um infinito exercício de retomadas de suas práticas, o professor que se mobiliza pela possibilidade de fazer de outros modos, jamais usa suas ferramentas— leia-se metodologias, conteúdos, avaliação, tecnologias, etc.— para instituir uma obra perfeita e exemplar. A “obra” permanece sempre em aberto. O professor que sabe da impossibilidade de repetir a obra/aula, objeto da ação pedagógica, por melhor que tenha ocorrido, entende a formação continuada como uma necessidade não de atualização ou de adequação e inserção de suas práticas no modelo das “boas práticas docentes”, mas de constante exercício e uso criativo de suas ferramentas (que são de natureza teórico-metodológica, é bom que se destaque).

A docência universitária nas recorrências discursivas dos Projetos Pedagógicos Institucionais

Ao colocar suspeitas sobre verdades naturalizadas acerca da docência na educação superior e da formação continuada dos professores deste nível de ensino, percebo a possibilidade de que este texto contribua com os movimentos de resistência que vêm se apresentando no âmbito da educação superior, implicando a formação de novas figuras de subjetividade, livres de reduções utilitaristas, o que não significa ignorar necessidades profissionais, de inovação e de mercado.

Diante das discussões contemporâneas em que a universidade e a formação universitária estão colocadas, pensar a questão da formação docente implica pensar o lugar em que a docência se produz enquanto profissão, uma vez que “não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto” (CUNHA, 2013, p.612). Assim, a discussão sobre a constituição e a formação para a docência leva em consideração as instituições onde esta docência acontece e traz a necessidade de direcionar o olhar ao posicionamento oficial das IES frente a isso, atendendo para as diretrizes assumidas por instituições universitárias em seus documentos de referência (destacadamente o PDI e o PPI).

Metodologia

O presente artigo possui sustentação em uma pesquisa em que foram analisados PPIs de cinco instituições universitárias, localizadas no Estado do Rio Grande do Sul¹. Todos os documentos, de caráter público como compete a este tipo de documento, foram acessados nas páginas das instituições. A seleção destes documentos como materialidade considerou o fato de serem eles uma expressão oficial de posicionamentos institucionais referentes aos compromissos formativos, à concepção de docência, à função social da universidade e à perspectiva pedagógica que ancora os processos de ensino e de aprendizagem. Como aponta Ristoff (2006, p. 475) um “instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos”.

Como ferramenta metodológica utilizei-me do conceito de *discurso*, tomado como um conjunto de enunciações e de enunciados, constituídos por saberes que seguem regras de funcionamento comuns (FOUCAULT, 2014). Sob esta perspectiva

teórico-metodológica, há uma ordem do discurso própria de um período particular e que possui “uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2011, p.41). Assim, o discurso sobre a docência na educação superior anunciado por meio dos documentos se constitui em possibilidade de normalização, regulação e organização da docência, na medida em que discursa “verdades” ou “o verdadeiro” sobre ela em relação a este período particular, o presente. Dito de outra maneira, os discursos, ao constituírem os objetos sobre os quais falam, permitem conhecer os saberes e as dinâmicas criadas pelas instituições. Dentre elas, lembro, está a formação docente continuada. Na análise documental, propus-me a buscar o modo como reverbera o presente no tocante à docência na educação superior.

Os PPIs são documentos institucionais, de caráter oficial e público, conforme já dito. Todas as universidades possuem o referido documento, uma vez que ele é o organizador das ações pedagógicas da instituição. Contudo, não há um consenso em relação aos componentes de um PPI, ou uma padronização de estrutura. Assim, encontrei certa dificuldade para identificar o que buscava nos PPIs além da evidente explicitação do que consideram ou como caracterizam a docência e o perfil do professor. Entendi que o melhor meio de fazer isso seria definir dimensões de busca ou de classificação prévias, em razão de minhas leituras e intenções de pesquisa, que resultaram em: (1) processos formativos/princípios institucionais; (2) docência/professor; (3) ensino; (4) aluno/perfil de egresso; e (5) aprendizagem. Há também o fato de que muitas IES têm o PPI integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Assim, houve momentos em que lidei com documentos diferentes. Nesses casos, considerei do PDI apenas a parte identificada como projeto pedagógico.

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

(1) processos formativos/princípios institucionais: esta dimensão ocupou-se de organizar as informações contidas nos PPIs das IES a partir das aproximações referentes à caracterização da IES, à apresentação de suas

finalidades e compromissos, às concepções sobre formação e seus princípios formativos ou orientadores.

(2) docência/professor: dimensão que agrega as informações dos PPIs referentes ao professor, ao perfil que a IES espera dele ou ao exercício da docência.

(3) ensino: dimensão constituída pelas informações dos PPIs referentes ao ensino, ao modo como este se organiza (currículo), aos princípios adotados, às práticas (metodologias) orientadas pela IES.

(4) aluno/perfil de egresso: dimensão que compreende as informações dos PPIs referentes ao perfil do egresso ou às características dos alunos ingressantes e compreensões assumidas pela IES em relação ao aluno, a exemplo de seu papel no processo ensino-aprendizagem.

(5) aprendizagem: ocupou-se em organizar as informações contidas nos PPIs a partir das manifestações referentes ao que a IES compreende como aprendizagem, às diferentes dimensões da aprendizagem, aos aspectos metodológicos que se apresentam, ao modo como a IES entende que a aprendizagem ocorre e como deve ser estimulada.

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

O terceiro movimento que fiz foi buscar pelas recorrências discursivas nos agrupamentos, apontando o que considerei palavras-chave para cada agrupamento de cada dimensão. Assim, substituí por palavras-chave os trechos retirados dos documentos e organizados em dimensões e posteriormente em agrupamentos, na intenção de trazer para o exercício de análise um olhar mais sintético. Naquele momento, essas palavras-chave mostraram-se numerosas e foram novamente

reagrupadas, de maneira a constituir o que então nomeei como categorias de configuração da docência na educação superior.

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

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

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

A análise dos dados

Da análise e sistematização das reflexões que emergiram do material, trago a forte presença de discursos que assumem a crise como um problema a ser

superado, especialmente pela via da inovação, da mobilização de características empreendedoras dos indivíduos e da autonomia do mercado. Todos os documentos fazem referência ao ensino, à pesquisa e à extensão, embora a pesquisa nem sempre apareça sustentando a ambiência acadêmica. Muito mais frequente é a associação da pesquisa à inovação, ao mercado e ao dar respostas aos problemas do presente (contribuindo, portanto, com a superação da crise). Com diferenças de ênfase, as universidades demonstram em seus PPIs uma preocupação com a aplicação do conhecimento, resultante de pesquisas, na solução de problemas da sociedade que têm, com muita frequência, relação com a sustentabilidade e o mercado. Nos documentos não foi possível observar uma relação direta entre a formação continuada de professores e a pesquisa o que, pelos apontamentos já feitos neste texto, seria uma articulação não apenas desejável, mas imprescindível para o pensar, planejar, avaliar, compartilhar práticas pedagógicas, para a ampliação dos repertórios docentes.

É possível identificar, no entanto, uma preocupação com um tipo de formação humana e crítica, pois se reconhece os dilemas contemporâneos que ameaçam o futuro das humanidades. Porém, a formação de professores, quando anunciada, ocupa-se mais com a inovação, as demandas do mercado, as metodologias de ensino e orienta-se por uma lógica performática. Centra-se a formação do docente na constituição de uma figura competitiva, permanentemente disponível para ser conectada e para conectar-se, especializada, empreendedora, produtiva academicamente, orientada por uma ênfase na linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013) que vê esmaecer o ensino.

Os documentos, embora apontem para a necessidade da construção de uma nova sociedade e coloquem as IES como comprometidas, vinculadas e, de certo modo, até mesmo responsáveis por este projeto, não mostram uma nova concepção de formas de estar e de se relacionar com o mundo. Há, pelo contrário, o *curvamento*, a submissão da universidade aos interesses do mercado e à lógica de *empresariamento da educação superior*. A ideia segue sendo a de ser uma instituição orientada à produção de conhecimento útil, que fornece elementos à emancipação, à construção de um homem cuja essência é universal e definida *a priori*. À docência

cabe atuar no intervalo existente entre o indivíduo e o cidadão a ser edificado pela universidade; há entre seus propósitos, uma perspectiva pautada na compreensão do homem como potente, da educação como potencializadora e do professor como aquele que precisa estar apto a promover tal potencialização (PENSIN, 2019).

Assim, inserida nos jogos de verdade que a constituem, cercada das verdades que a classificam e definem, envolvida nas práticas que a conduzem, a formação continuada do professor da educação superior e a própria docência neste nível de ensino se veem diante da emergência de novos papéis que acabam por (re)orientar o que se é, ou se deve ser. Se, segundo o que trouxe a análise dos documentos, a lógica empresarial e de mercado ganha ênfase nesse contexto e se com ela aprendemos a viver pelo sucesso, como conseguir o sucesso? O que passa a ser sucesso? Como formar continuamente o professor de sucesso?

O sucesso do professor passa a ser medido pelo alcance de bons índices de aprovação (pelos alunos) nos processos de avaliação institucional; pela consideração (novamente pelos alunos e também pelos pares) de que seja um professor empreendedor de si, inovador – no sentido de que adote metodologias inovadoras, centradas na aprendizagem, nos interesses e demandas dos alunos e da sociedade (especialmente o mercado), pautadas em tecnologias de educação, diversificadas, inclusivas, que articulem teoria e prática, conteúdo e método e ainda ensino, pesquisa e extensão; pela alta produtividade acadêmica (pesquisas, produções de materiais, publicações) e que demonstre competências humanísticas e relacionais (tais como responsabilidade social, compromisso com a ética e a cidadania).

Empreendedorismo: imperativo à docência

Trago, para este momento do texto, excertos contidos nos documentos institucionais que formam a superfície de análise e que enunciam a presença de uma racionalidade empresarial que se insere em um tempo marcado pela lógica neoliberal, referenciando um modo de ser professor que tem, entre suas qualidades, o empreendedorismo. A presença deste movimento de *empresariamento da educação* no contexto da docência universitária traz implicações diretas à formação continuada de professores uma vez que as práticas pedagógicas terão,

neste cenário, que mobilizar estratégias capazes de “[...] atender as demandas de formação advindas do processo socioeconômico” (PPI II, 2013, p.40)

Presente neste contexto, a universidade, por sua vez, deveria “formular e implementar processos inovadores e ágeis [...] e capacitar e gerir os recursos humanos através de gestão do conhecimento” (PPI IV, 2012, p.28). Os documentos evidenciam ainda a preocupação das universidades em atender as demandas do mercado de trabalho, uma vez que o aluno deverá “ser capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade diária quando engajado no mercado” (PPI IV, 2012, p.81). Neste mesmo sentido, o aluno precisa ser preparado para “agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais [...] vinculada à ideia de solucionar problemas” (PPI IV, 2012, p.53-4).

As manifestações institucionais seguem indicando a percepção da universidade enquanto uma organização que presta serviço à sociedade (neste caso com acento na dimensão produtiva da sociedade) e que tem com o aluno e com a sociedade/mercado uma relação de clientela uma vez que cabe à universidade e aos professores “compreender e atender as necessidades e expectativas dos alunos” (PPI IV, 2012, p.74). A preocupação com que os professores desenvolvam processos ensino-aprendizagem eficientes (PPI I, 2006) vem acompanhada da compreensão de estes processos visem a “promover e subsidiar o atendimento das necessidades sociais e da diversificação do mundo do trabalho” (PPI I, 2006, p.20). Esta relação universidade/mercado que se organiza pelo atendimento, pela primeira, às demandas do segundo, também possui no estabelecimento de parcerias com empresas uma de suas formas de manifestação. As parcerias são entendidas como positivas e necessárias uma vez que “além de contribuírem para a qualificação profissional [...] captam novas demandas nos currículos para a garantia de uma formação inovadora, atenta às transformações contemporâneas” (PPI III, 2011, p.20). Nesta lógica, o mercado funciona como orientador dos currículos, indicando as necessidades e focos de formação já que “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento” (PPI IV, 2012, p.53).

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

A noção de empreender, de ser empreendedor ou de ter como objetivo o empreendedorismo, se manifesta em todos os PPIs analisados em relação ao perfil do egresso. Também se apresenta como orientadora da concepção de ensino e de aprendizagem e, claro, acaba por impactar a docência uma vez que o professor, para estimular e desenvolver o empreendedorismo no aluno, precisa ele também ser possuidor dessa qualidade. Vemos manifestações disso nos trechos que defendem a necessidade de a “ação acadêmica contemplar desafios que ensejem o despertar do espírito inovador e empreendedor do estudante” (PPI I, 2006, p.20); do egresso como alguém “pró-ativo na resolução de desafios, respondendo-os com conhecimento e empreendedorismo” (PPI II, 2013, p.40) e com conhecimentos “transponíveis de forma empreendedora” (PPI II, 2013, p.51); de um egresso “capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar” (PPI III, 2011, p.15).

É entendimento deste texto o fato de que a docência se vê impactada por este posicionamento institucional que tem a lógica empresarial como um de seus estruturantes e movimenta estratégias, entre elas a da formação continuada, de

modo a potencializar o professor para que este possa atender aos compromissos da universidade, tornar concretos e alcançáveis seus objetivos, formar os egressos e com tudo isso contribuir para o atendimento das demandas crescentes e em movimento que se colocam à universidade nesta lógica de atendimento, via prestação de serviço, ao que dela espera o mercado – o que em alguma medida acaba por indicar possibilidades de sustentabilidade e viabilidade para a instituição em tempos em que a mesma lógica empresarial que coloca à universidade suas demandas de mercado, também lhe impõe o imperativo da concorrência.

As iniciativas de formação continuada são apontadas pelas universidades como “investimento institucional” e necessidade de “qualificação”, por parte do professor – e aqui vemos dois termos amplamente utilizados na linguagem empresarial, investimento e qualificação. A IES cabe o investimento “na formação continuada de seu quadro de docentes e pesquisadores assegurando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho em conformidade com o projeto da Universidade” (PPI IV, 2012, p.65). Além disso, os resultados da avaliação institucional (assim como as avaliações de desempenho nas empresas), são indicados como a serem considerados “nos processos de ingresso e ascensão na carreira docente” (PPI I, 2006, p.21).

A potencialização do professor por meio da formação continuada reconhece a necessidade de “desenvolver competências para a realização do trabalho pedagógico” (PPI II, 2013, p.90), o que pressupõe que o professor precisa ser conduzido de modo a se tornar tal qual deva ser já que a universidade, pela formação continuada dos professores, busca “formar docentes para intervir de forma criativa, crítica e produtiva nas suas atividades acadêmicas” para o que é preciso “normalizar a participação dos docentes [...] em cursos internos e externos de acordo com as políticas institucionais” (PPI V, 2010, p.77). A considerar a presença da lógica empresarial na educação superior e o que expressam dessa lógica, os materiais de análise, a constituição do professor, pela formação continuada estará orientada por um ideal de professor ao qual é preciso conduzir todos. Este “tal qual se deve ser” considera, segundo o que indicou o material analisado, uma formação continuada orientada à edificação do tipo-sujeito

Educação superior, docência e formação docente: empreendedorismo como imperativo

professor que possua entre outras adjetivações, ser inovador, flexível, atualizado, criativo, capaz de dar respostas rápidas aos problemas, de lidar com conflitos e liderar equipes, empreendedor de si e capaz de potencialização (de si e do outro).

(In) Conclusões

Na contemporaneidade, pensar a docência na educação superior e a formação continuada dos professores para esta docência implica considerar as verdades que a constituem como uma docência de atuação intervalar, ou seja, que opera no intervalo entre uma proposta de formação e aquilo/aquele a ser formado (PENSIN, 2019). Há, pois, uma idealização em jogo; sinais da presença de uma perspectiva humanista de educação que vê na educação (e na ação dos professores, por extensão) uma potente ação de aprimoramento do homem, de condução do homem para que ele se torne mais humano segundo o que, em cada tempo, temos construído como referência de humano. Esta mesma lógica se aplica aos processos de formação dos professores; também eles ações organizadas de condução das condutas pautadas pela existência de uma referencial de professor, de um “lugar” onde devem chegar todos os professores.

A análise dos materiais tomados como materialidade pela pesquisa que sustenta este artigo reforçou a presença da educação superior em um contexto cada vez mais marcado pelo empresariamento e a mercantilização das IES e dos processos formativos por elas promovidos. Este cenário coloca ao professor o imperativo de potencializar-se e se deixar potencializar, de ter em si mesmo, em sua potencialidade (produtiva, claro) o diferencial competitivo a apresentar ao mercado e de encontrar na própria potencialização as ferramentas necessárias para sua sobrevivência profissional. A imersão da educação superior nas águas de uma racionalidade neoliberal traz às instituições e aos indivíduos uma lógica organizativa e de funcionamento que toma a empresa como referência implicando a formação continuada dos professores que assume o papel de imperativo à docência na contemporaneidade. O professor “potente, potencializado”, é o sujeito responsável por si, por seu sucesso (ou não), por suas escolhas e condutas. É o professor subjetivado — pela formação continuada, pelas práticas pedagógicas, pelos discursos institucionais, pela atmosfera em que se inscreve enquanto profissional e indivíduo — por estratégias múltiplas e diversificadas que tomam em consideração

o imperativo do empreendedorismo. Numa perspectiva maior, é o professor que se autorregula e autogoverna segundo o padrão idealizado (e tornado verdadeiro) de bom professor que conta, nessa lógica com a noção empresarial de eficiência (técnica, ética, política, humana, acadêmica, de pesquisa...).

A formação docente, compreendida enquanto invenção de um tipo-sujeito professor para este tipo singular de docência, traz ações pontuais, recorrentemente pragmáticas e orientadas às metodologias ativas, ao atendimento de demandas de mercado, ao produtivismo e à performance docente. É, sob as lentes analíticas deste texto, uma formação docente cujas práticas fazem mais do mesmo e reforçam o silenciamento em relação à formação para as humanidades, colocando em risco as possibilidades de rotas de fuga e movimentos de resistência por parte dos professores da educação superior.

Referências

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

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

CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, Set. 2013.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Docência Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. Vol 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GALVÃO, Bruno Abílio. Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. **Ideação**. Feira de Santana, Edição Especial, 2017, p.257-284.

MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. Vol 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

Educação superior, docência e formação docente: empreendedorismo como imperativo

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**. Ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PENSIN, Daniela Pederiva. Educação superior e agenciamento: a constituição singular do professor da educação superior no presente. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v.4, n.1, jan-abr, 2018, p. 74-94.

PENSIN, Daniela Pederiva. **A constituição da docência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2019.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Porto Alegre, Reitoria. 2011.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RISTOFF, Dilvo. Projeto Pedagógico Institucional. In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. Vol 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores**. 2006. 176 f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Novo Hamburgo, Reitoria, 2012.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo, Reitoria, 2013.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cruz Alta, Reitoria, 2010.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto Pedagógico Institucional**. Passo Fundo, Reitoria, 2006.

Nota

ⁱ Consideradas as grandes aproximações existentes na caracterização das IES (universidades, privadas, localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, com tempos de existência semelhantes, com número expressivo de alunos e cursos, com diversificação nas áreas de formação/cursos de graduação) cujos PPIs constituem superfície analítica para a pesquisa que sustenta este texto, opto por não identificar nominalmente cada uma das IES em cada um dos excertos. Os documentos foram identificados como: PPI I; PPI II; PPI III; PPI IV e PPI V.

Sobre a autora

Daniela Pederiva Pensin

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

E-mail: daniela.pensin@unoesc.edu.br

Orcid: 0000-0002-7591-9922

Recebido em: 17/06/2019

Aceito para publicação em: 15/07/2019