ALÉM DA TITULAÇÃO

Formação, carreira e protagonismo acadêmico

Francisco José da Costa



Editora UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins
Reitora

Mônica Nóbrega
Vice-Reitora

Editora UFPB

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento
Diretora Geral da Editora UFPB

Aline dos Santos Deiró
Vice-Diretora da Editora UFPB

Rildo Coelho
Coordenador de Editoração

ALÉM DA TITULAÇÃO

FORMAÇÃO, CARREIRA E PROTAGONISMO ACADÊMICO

1ª Edição – 2026

Esta obra integra a publicação de livros digitais (e-books) do Edital 01/2025 da Editora UFPB, em regime de fluxo contínuo. A chamada pública visa fomentar a divulgação da produção científica, literária, artística e didático-pedagógica da comunidade acadêmica da Universidade Federal da Paraíba, contemplando obras de autoria individual, coautoria ou coletâneas.

Direitos autorais 2026 - Editora da UFPB



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitada a Licença Creative Commons indicada.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:

Editora UFPB

Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
Site: ufpb.br/editora
Instagram: @editoraufpb
E-mail: atendimento@editora.ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

CONSELHO EDITORIAL – Editora UFPB
Portaria N° 202, de 08 de agosto de 2025 – Reitoria

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento – Presidente | Editora UFPB
Alexandre Coelho Serquiz | Ciências da Saúde
Daniel Araújo de Macedo | Engenharias
Eduardo Rodrigues Viana de Lima | Ciências Exatas e da Natureza
Franklin Kaic Dutra-Pereira | Ciências Biológicas
Gustavo Barbosa de Mesquita Batista | Ciências Humanas
José Ferrari Neto | Linguística, Letras e Artes
Maurício Rombaldi | Ciências Humanas
Milton César Costa Campos | Ciências Agrárias
Tiago Bernardon de Oliveira | Ciências Humanas
Márcia Félix da Silva | Interdisciplinar
Viviane da Costa Freitag | Ciências Sociais Aplicadas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal da Paraíba | Editora UFPB

C837a Costa, Francisco José da.
Além da titulação : formação, carreira e protagonismo acadêmico [recurso eletrônico] / Francisco José da Costa. - Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF, 210 p. : il.). - João Pessoa : Editora UFPB, 2026.

Modo de acesso: https://www.editora.ufpb.br/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1395
Bibliografia: p. 206-208.
ISBN 978-65-5942-349-1 (recurso eletrônico)
DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1395

1.Protagonismo acadêmico. 2. Pós-graduação. 3. Formação acadêmica. 4. Carreira acadêmica. 5. Ensino Superior. I. Título.

UFPB/EDITORA CDU 378.046-021.68

Elaborada por Edilson Targino de Melo Filho CRB-15/686

COSTA, Francisco José da. **Além da titulação**: formação, carreira e protagonismo acadêmico. João Pessoa: Editora UFPB, 2026. ISBN: 978-65-5942-349-1. Disponível em: _____. Acesso em: __ ____ ____.

Francisco José da Costa

ALÉM DA TITULAÇÃO:

FORMAÇÃO, CARREIRA E PROTAGONISMO ACADÊMICO

Editora UFPB

João Pessoa

2026

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL 8

CAPÍTULO 1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO 11

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS ACADÊMICOS 22

CAPÍTULO 3 – O PROTAGONISMO INTELECTUAL 32

CAPÍTULO 4 – UNIVERSIDADE E PROTAGONISMO ACADÊMICO 49

ANEXO DO CAPÍTULO 4 - UM PASSEIO (DES) PROPOSITADO PELO MITO E PELA POESIA 70

CAPÍTULO 5 – PROTAGONISMO ACADÊMICO EM EXTENSÃO 82

CAPÍTULO 6 – PROTAGONISMO ACADÊMICO EM FORMAÇÃO 103

CAPÍTULO 7 – PROTAGONISMO ACADÊMICO EM PESQUISA 134

ANEXO DO CAPÍTULO 7 - PROTAGONISMO ACADÊMICO EM PESQUISA – ALGUNS AFORISMOS 158

CAPÍTULO 8 – PROTAGONISMO PROFISSIONAL 183

REFERÊNCIAS 206

SOBRE O AUTOR 209

INTRODUÇÃO GERAL

Apresentamos neste texto um conjunto de conteúdos que visam contribuir para a reflexão dos estudantes de pós-graduação, principalmente os de doutorado, que serão futuros profissionais com uma missão diferenciada definida por sua titulação e pelas competências que são adquiridas. Antes de seguir para os conteúdos centrais, optamos por expor algumas informações para dar contexto e tentar estimular os leitores.

- Origem e desenvolvimento do conteúdo

O que apresentamos vem do desenvolvimento de anotações e reflexões que foram sendo pontuadas e vivenciadas desde o ano de 2013, quando iniciamos no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB) a implementação da disciplina de Estágio de Docência II, componente obrigatório para o curso de Doutorado em Administração. Este componente foi posto no curso por duas razões: a primeira, de natureza regulamentar, foi para atender à obrigatoriedade imposta pelas agências de financiamento de estudos com bolsas, regulamentada internamente pela UFPB; a segunda, e principalmente, por ser um componente que entendemos ser providencial para a formação para docência, uma das cinco competências globais que o PPGA usou como referência de seu projeto formativo.

O Estágio de Docência era requerido pelas agências que forneciam bolsas apenas aos discentes bolsistas, mas entendemos ser algo necessário a todos os discentes e tornamos o componente obrigatório. O problema que veio foi sobre o que faríamos nesse componente de modo a não apenas replicar o que já era feito para discentes de mestrado (jamais cogitamos a ideia, já então recorrente, de aproveitar discentes de doutorado como professores de disciplinas de graduação da universidade, algo que parecia ser comum em outros programas). Precisávamos de um projeto diferenciado, específico para os doutorandos.

Ora, estudantes de doutorado costumam ser pessoas já com experiência docente. Raramente, na vivência que acumulamos, encontrávamos algum doutorando que não houvesse ministrado aula em algum momento recente. Ao contrário, ao longo do tempo, mais comum era termos a grande maioria dos discentes mestres 'vivendo (d)a docência'. Ser professor, vivenciar as

competências requeridas para sala de aula de graduação (fazer plano de curso e de aula, elaborar avaliações, ministrar aulas...), isso já não era novidade e pouco restava a ser aprendido. Precisávamos de um projeto diferente, o que veio fácil em nossa construção da época.

O PPGA da UFPB sempre foi um programa arrojado em inovar nas práticas formativas; o próprio senso de um modelo de formação por competências mostra isso (ver Silva & Costa, 2014). Em vez de fazermos aquilo que era a prática conhecida de vários programas de pós-graduação – PPGs (de aproveitar bolsistas de doutorado para ganhar um suporte laboral para reduzir o encargo de graduação dos docentes da Instituição de Ensino Superior – IES), redirecionamos o componente naquilo que foi ficando claro como um problema que a maioria dos docentes do próprio programa tinha vivido. Essas eram as perguntas: afinal, o que diferencia um docente doutor em relação a um docente mestre? Qual a experiência de docência que um mestre não pode ter, mas que é requerida ou recomendada a um doutor? Mais ainda: se alguns doutores são mais produtivos e diferenciados, por qual razão são assim? De que forma podemos configurar nossa performance doutoral de alto desempenho quando terminarmos o curso?

Os próprios professores do Programa, um e outro com quem falávamos, sempre diziam que levavam para sua prática o que tinham visto dos seus professores mais admirados. Todos tínhamos grandes modelos, parecia fácil, então.

Ora, fácil, talvez fosse, mas seria isso apropriado? Nosso entendimento foi que não, com boas justificativas teóricas (as limitações do isomorfismo mimético são bem conhecidas para organizações, e a imitação de práticas pessoais seguem a mesma lógica de fragilidades) e práticas (queríamos formar uma geração de renovação, não de continuidade e repetição). Foi daí que vieram as ideias de conteúdos a serem debatidos, atividades a serem demandadas, e disposições a serem incentivadas.

Quando escrevemos esta introdução, a disciplina já havia mudado muito em relação àquela que implementamos inicialmente, mas a mudança foi de melhoria incremental. O senso inicial foi sendo aprimorado e a disciplina também: passamos de uma construção de 4 encontros (16 horas) presenciais para 8 encontros (32 horas), aumentamos e atualizamos os textos e trouxemos variações e novas visões nos conteúdos. Mas o pressuposto, que indicamos a seguir, jamais mudou.

- Sobre o pressuposto do conteúdo

Este texto versa sobre a educação em nível de pós-graduação, particularmente aquela desenvolvida em escolas de mestrado e doutorado. Estruturado a partir da visão construída em mais de uma década, o conteúdo apela para um senso, que ficará mais bem explicado no texto. O senso é o seguinte: **o doutor tem oportunidade e um chamado (quase uma obrigação moral, se assim se quiser) de ser protagonista em atividades alinhadas à sua especialidade.**

Reforçamos o entendimento: **doutores jamais devem ser meros 'fazedores de artigos' e 'ministradores de aulas' (nem servidores públicos com salários altos fazendo trabalho de mestres)**. Doutores são as pessoas com a formação mais avançada, aqueles que a sociedade pagou uma fortuna para capacitá-los e cujas competências são, espera-se, superiores às de qualquer outra pessoa supostamente apta a realizar suas mesmas tarefas.

- Leitura, debate e exercício

A esperança é de que o conteúdo aqui exposto seja lido, debatido e que, no todo, seja bem assimilado; mas o conteúdo não para na sua leitura.

A leitura por si, lenta, atenta, anotada, refletida, com contestações e concordâncias, é fundamental. Reiteramos o ditado: *legere et non intellegere, neglegere est*, ou seja, efetivamente afirmar que se 'ler' requer 'entrar na leitura' (*intellegere* vem de *intus legere*, ler dentro); caso contrário, não se está lendo, é negar a leitura (*neg legere*). Tentamos fazer o texto se tornar atrativo fazendo apontamentos e comentários práticos, realçando uma vez ou outra algumas posições polêmicas, contestando práticas e crenças e buscando expor fragilidades dos 'paradigmas vividos' na universidade e nos espaços de ação dos doutores.

CAPÍTULO 1

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

1 A motivação da escrita

Este conteúdo versa sobre a educação em nível de pós-graduação, particularmente aquela desenvolvida em escolas de mestrado e doutorado. Estruturado a partir da visão construída pela experiência de mais de 20 anos do autor na atividade universitária, aqui foi tomado como foco inicial e preponderante as formações (mestrado e doutorado) para a área de Administração. No entanto, parece possível crer que as reflexões aqui apresentadas transbordam facilmente a especificidade de um campo, podendo sinalizar desafios de quaisquer campos acadêmicos com projetos de formação avançada, ainda que com riscos ou necessidade de ajustes.

Escrevemos estes apontamentos a partir da primeira metade dos anos 2020, já quando estava, aparentemente, restaurada certa normalidade da vida e do trabalho após indefinições, inseguranças e disputas de opiniões as mais diversas que marcaram o início desta década e o final da anterior[1]. A motivação veio da necessidade de aproveitar toda uma experiência vivida, que permitiu discernir uma nova configuração do contexto formativo a partir de vários ajustes institucionais ao longo de duas décadas (em âmbito de Brasil). Essa nova configuração nos fez aceitar que há necessidade de mudança nas cosmovisões sobre educação avançada e necessidade, portanto, de registrar visões pessoais e proposições.

Portanto, aqui apresentamos ideias fundamentadas em vários anos de envolvimento em projetos (tentativamente inovadores) de formação, em particular durante os mais de 10 anos de condução da disciplina de Estágio de Docência II na UFPB, disciplina que era obrigatória para discentes de doutorado e cujo foco era a reflexão sobre trabalho docente e academia, assim como o exercício de elaboração de projetos para a carreira após a titulação.

A própria disciplina (Estágio de Docência II) mudou muito ao longo dos anos, o que viabilizou o acúmulo de uma grande experiência. Nesse tempo, foi possível experimentar visões, proposições e projetos diversos em diferentes momentos e cenários institucionais internos e externos, e o que aqui

1 Para fixar melhor a referência temporal, a escrita deste texto foi do começo da década de 2020, mas veio refletindo mudanças que remontam ao menos até o início da década de 2000, e reflete ainda um exercício docente que vem do início dos anos 2010, quando se iniciou um novo projeto de formação no PPGA da UFPB.

apresentamos resume muito de tudo isso[2]. Em cada momento, adaptamos a disciplina aos desafios mais evidentes e no item seguinte comentamos, brevemente, o que parece ser a consolidação de muito do que a visão de pós-graduação amadureceu em 20 anos; no item seguinte, fechamos mais o nosso escopo e, em seguida, apontamos uma problematização preliminar frente às definições anteriormente apresentadas ou assumidas. Será na última parte que apresentamos uma visão sobre o protagonismo acadêmico, visão esta que motivará toda a construção do texto subsequente.

2 O desafio renovado do impacto

Pensando na configuração institucional da formação de pós-graduação na primeira metade dos anos 2020, podemos compreender que foi um período em que já haviam ficado bem claras as evidências e os impactos das grandes mudanças no campo acadêmico acumulados desde o início dos anos 2000. Especialmente importante, por ser materialização e, também, consolidação dessas mudanças, foram os ajustes regulamentares e avaliativos impostos/definidos pelo organismo federal de regulação e avaliação da formação *stricto sensu* no Brasil (a CAPES) no final dos anos 2010.

Refletindo, certamente, mudanças diversas dos contextos nacional e internacional, a CAPES, na virada do período de avaliação que se iniciou em 2017, trouxe diversas renovações de prioridade para os projetos formativos, a principal das quais, para este texto, a mudança relativa ao foco (antes fortemente demandante) na 'produção científica'[3]: se até 2017 as publicações pesavam intensamente, desde então entrou em cena um novo conceito e/ou um uma nova prioridade, que veio a ser chamado 'impacto'.

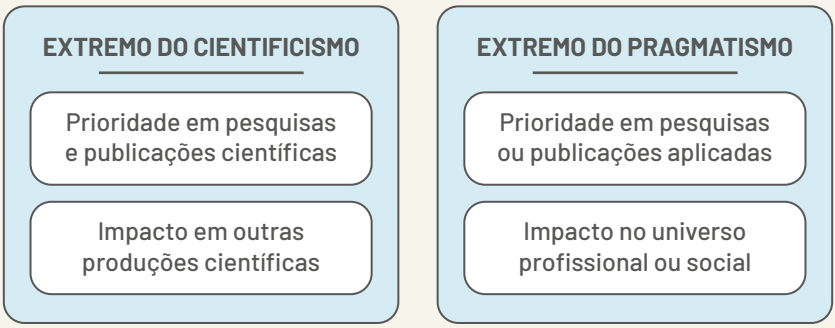
Esta mudança de referência tem efeitos realmente grandes, e parece requerer um pouco mais de atenção. A própria ênfase nesse 'impacto' já vem também com potenciais imprecisões, como é próprio de conceitos aplicáveis em situações complexas, de modo que a mudança de referência

2 Resgato, por curiosidade, memória de uma produção de coautoria deste autor com um amigo em que o artigo foi produzido em uma semana. Aparentemente rápido, mas a escrita fora na verdade o relato de algumas reflexões relativas à materialização de um projeto que se desenvolveu em dois anos. A leitura do amigo foi: "Fizemos este artigo em dois anos, mas o escrevemos em apenas uma semana". Em alguma medida, este conteúdo tem semelhança, podendo ser entendido como tendo construção de 10 anos, e escrito em algumas semanas.

3 Leia-se, talvez melhor, 'a obrigação de publicação'. Embora seja a expressão de uso mais oficial, 'produção científica' é quase que como uma expressão mais suavizada para a famosa e internacionalmente alardeada imposição do 'publique ou pereça'; ou seja, o regramento anterior a 2017 praticamente definia o 'publique ou pereça' como critério de vida (ou morte) acadêmica para docentes e para os programas de formação.

tem tantas repercussões quantas se queira. E para o contexto multifacetado da formação avançada, parece-nos que 'impacto' cai naquela categoria de construto em que sabemos reconhecer quando vemos, mas temos enormes dificuldades de caracterizar de forma precisa. Com efeito, de tudo o quanto se discutiu, se publicou ou se difundiu sobre esse tal 'impacto', certo é que aí passou a caber tanto (1) o foco anterior (ou seja, publicações e mais publicações, considerando seus 'impactos' sobre outras publicações, bem medidos, aliás, nos ditos 'fatores de impacto'(!) das revistas) quanto (2) um foco bastante reduzido em publicações com maior valorização de atividades e pesquisas envolvendo aplicações reais de resultados acadêmicos no universo de vida (e de organizações) fora do circuito acadêmico (de eventos e revistas). Chamemos o primeiro entendimento como 'extremo do cientificismo' e o segundo de 'extremo do pragmatismo', ilustrados na Figura 1.1.

Figura 1.1 – Extremos de impacto



Ainda que não seja nosso interesse aqui refletir sobre todas essas questões e configurar em detalhes cada extremo[4], reconhecemos que essa é uma discussão de partida e sobre a qual será demandada atenção dos docentes nos PPGs. Além disso, é uma questão que repercute de forma direta nos discentes atuais, estes que serão os futuros protagonistas de ações formativas.

O estabelecimento desse tema de debate, presumimos, é não apenas necessário, mas também oportuno, uma vez que resgata a disposição a revisitar práticas e pressupostos que, para os discentes de tempos mais recentes, são totalmente desconhecidos. Admitindo que os cursos de mestrado e doutorado são os espaços privilegiados de formação das grandes lideranças intelectuais e acadêmicas em cada campo (apenas 'admitimos' pois já não absolutizamos esse entendimento para não sermos injustos com grandes lideranças intelectuais que nunca se preocuparam com titulações),

4 Isso está bem debatido por diversos pesquisadores brasileiros e bem contextualizado, inclusive com proposições, como em Costa, Machado e Câmara (2022).

aceitaremos, então, o entendimento de que (1) **a formação avançada deve privilegiar impacto** (como impõe/requer a avaliação da CAPES, mas não apenas por isso); e de que (2) **é necessário um modelo que permita um contínuo de liberdade e prioridade de docentes e com amplitude que vai do extremo do cientificismo ao extremo do pragmatismo**. Sendo assim, fica cada perspectiva extrema da Figura 1.1 com suas vantagens, mas, como é comum, poderá ser nas posições intermediárias que esteja a melhor contribuição (contextualmente, claro, considerando prioridades das IES, dos programas e dos próprios acadêmicos).

3 O que pretendemos

O desafio do impacto seguirá nos demandando reflexão e novos experimentos. Estamos, quando escrevemos estas notas, iniciando o entendimento do conceito. Mas não restam dúvidas de que, uma vez que esta preocupação entra no radar das prioridades acadêmicas, entenderemos que não se trata de uma questão isolada de um componente, de um docente ou de um projeto específico.

Talvez o imperativo do impacto seja como um daqueles princípios de ação que se assemelham a um caminho em 'trilho' que nos condiciona na trajetória formativa[5]. Seria então um princípio que, sem castrar a liberdade de docentes e instituições, como um trilho nos fixará mais o caminho para se alcançar a finalidade formativa de alto nível, sem deixar de lado a explicitação do que é requisito de partida e de chegada.

No que definimos para este manuscrito, destacamos dois aspectos: (1) a preocupação dos programas de formação com o impacto na carreira dos discentes, e (2) a necessidade de esse futuro docente também se preocupar com seu impacto. Sobre o primeiro aspecto, admitiremos que o cenário empregatício de egressos de programas de mestrado e doutorado mudou, sofreu retração e talvez não retorne ao que foi nas duas primeiras décadas do sec. XXI antes de mais uns 20 ou 30 anos. Isso posto, os programas fazem bem em ter projetos formativos que consigam manter um foco acadêmico, mas que não se restrinjam, como forma tanto de preparar o futuro docente para uma visão mais ampla, quanto para ser um espaço de preparação de quem quer ter na docência uma atuação secundária. Em nossa visão, um

5 Para deixar os créditos, informo que essa metáfora vem do Prof. Felipe Aquino, intelectual e apologista católico que usou a ideia do trilho para justificar a necessidade do dogma de sua religião. A nós e ao nosso contexto, parece uma boa metáfora, pois, se pensarmos um pouco, será apenas mais um dentre os vários que seguimos, como os *frameworks* intelectuais e metodológicos, como as normas institucionais, como a cultura de nossas instituições.

PPG acadêmico sempre gera a formação para a atuação acadêmica como prioridade, mas não como exclusividade ou totalidade.

Sobre o segundo aspecto, entendemos que os discentes em formação poderão levar para sua prática uma contribuição melhor se levarem, desde seus cursos de mestrado ou doutorado, um paradigma mental que consegue aliar academicismo a pragmatismo. A opção de prioridade de cada um pode então ser definida em termos de momento de vida e de carreira ou de contingências institucionais. Isso, inclusive, deixa opções para esses discentes empreenderem projetos mais atrativos para seus futuros alunos de graduação ou pós-graduação[6].

Em suma, pretendemos com essas notas providenciar elementos de reflexão e possibilidades de ação relativos à atuação de mestres e doutores em Administração (talvez, não apenas desse campo), com fundamento na experiência oriunda do exercício de mais de uma década de envolvimento com a disciplina voltada à reflexão e a exercício de projeto de carreira, e enfatizando a questão mais recentemente associada ao impacto. Tomamos por pressuposto de que 'a meta da formação é gerar impacto' na carreira dos egressos e no seu próprio impacto quando estiver liderando seus projetos acadêmicos. Ao longo do texto refletiremos de forma contínua, não necessariamente profunda, sobre o que seria esse impacto, e deixaremos sempre posta a questão (nosso trilho mental) sobre como o que se projeta para a carreira vai efetivamente promover impacto.

4 Problematizando em contexto

Fazemos aqui uma construção relacionada a projetos formativos. Inicialmente, apresentamos a visualização global que norteia nossa exposição. Em seguida temos algumas questões que consideramos necessárias para estimular uma construção produtiva, com respostas preliminares. No final, delineamos uma proposição dos quatro protagonismos do acadêmico, em uma visão que nos permitirá pensar, de forma mais estruturada, em uma formação centrada no impacto.

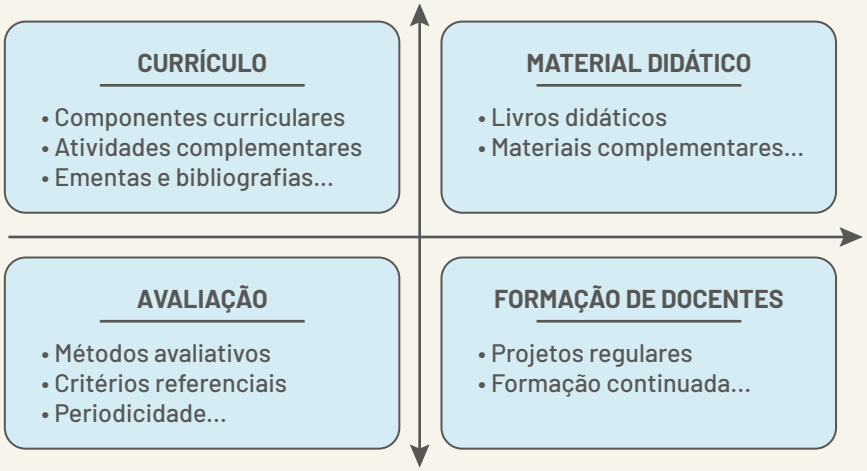
6 Não presumimos que seja uma realidade universal e de todos os egressos de pós-graduação, mas é fácil imaginar que um futuro mestre ou doutor cuja principal competência acadêmica seja de ensino ou de produção de artigos não alcançará condições profissionais mais favoráveis quando o mercado de demanda desse perfil estiver saturado. Essa parece ser, assim pensamos, uma das razões do retrocesso da demanda de PPGs que se verificou nos primeiros anos da década de 2020, quando as competências de egressos não tinham valor fora do mercado de trabalho de universidades e faculdades, mas nas quais já não havia mais demanda suficiente para absorver todos os discentes que estavam se titulando.

4.1 Dimensionamento da preocupação formativa

Para construção de uma visão estruturada e bem articulada, utilizaremos a ideia de política educacional, que pode ser visualizada em quatro dimensões principais. Assim, assumindo que já é bem assimilada a necessidade de projetos formais de educação e considerando que as questões de financiamento, regulação e infraestrutura são de outro nível de debate, entenderemos que compete a quem pensa sobre educação definir especificidades e tomar decisões relacionadas: (1) ao currículo, (2) às definições de práticas e de material didático, (3) à formação de docentes, e (4) ao processo de avaliação[7].

A Figura 1.2 ilustra essas dimensões, com indicação de alguns tópicos comumente relacionados nos projetos e práticas institucionais. Sendo esta uma visualização que mantém uma boa articulação lógica e dado que integra quatro componentes que são preocupações correntes, o realce mais relevante que achamos oportuno pontuar é que a avaliação é apenas uma das preocupações, e não a única, nem a mais importante e nem anterior a tudo o mais.

Figura 1.2 – Preocupações de formação



Assumiremos, desta forma, que não devemos partir da avaliação, mas considerá-la de forma integrada com os demais tópicos. Em particular na pós-graduação, essa visão mais ampla é necessária, posto que este é um contexto em que, em geral, a avaliação vem sendo a grande definidora de

7 Temos clareza de que aqui nosso intento não tem como alcançar esses quatro componentes, que têm possibilidades de exploração que vão muito além do que fixamos como escopo de nosso conteúdo. Tomamos então a referência pelas dimensões globais e temáticas de uma política educacional, que, assim entendemos, nos ajudarão a situar melhor os problemas e as decisões, desde uma visão de política pública até a definição da ementa de um componente curricular.

todas as demais práticas (mais adiante esta afirmação, que aparentemente é conhecida de quem está no universo acadêmico há alguns anos, será mais bem esclarecida à luz de experiências e proposições já desenvolvidas por diversos acadêmicos).

4.2 Questões relevantes

Sem arriscar sermos exaustivos na problematização das temáticas que temos até aqui exploradas, pensamos que há três questões fundamentais (no sentido de serem fundamento mesmo, aquilo que precisa ser fixado antes de qualquer construção posterior) sobre as quais não se pode deixar de refletir:

1. Qual visão de campo profissional (não apenas de campo de trabalho) e de protagonismo do futuro egresso deve ser construída e/ou enfatizada na formação de um mestre ou de um doutor?
2. Nos programas de pós-graduação, qual deve ser então o perfil do discente, que entra e que sai, em termos de bagagem, disposições e potenciais de promover os impactos que decorrerão da formação?
3. Em articulação com as duas acima, qual o melhor modelo de cursos, em termos de competências previstas, além das atividades ou componentes curriculares envolvidos?

As duas primeiras questões são claramente antecedentes e têm associação direta com a terceira, que está relacionada ao currículo. Sem considerar as demais dimensões indicadas no item anterior, é bem evidente que a preocupação curricular é a primeira grande preocupação quando se pensa na formação enquanto realização de uma política de formação. Ou seja, quando respondemos a essas duas questões, traremos a base de referência para fundamentar a decisão curricular, mas não apenas, pois com uma decisão bem delineada nesta fase já se introduzem os elementos facilitadores para considerar as demais dimensões.

Nossa finalidade será então tentar demarcar duas possíveis respostas para as duas primeiras questões, que aqui antecipamos de maneira resumida, mas que retomaremos ao longo do texto:

1. Sobre primeira questão (relativa à visão de campo e ao protagonismo do egresso), respondemos: **o profissional com formação avançada, seja de mestrado ou, principalmente, de doutorado, deve ter uma visão consistente, ampla e, tanto quanto possível, com experiência real do que faz um profissional de Administração dentro e fora da academia**.

2. Sobre a segunda questão (relativa à bagagem e às disposições dos discentes) respondemos: **o discente desses cursos deve trazer e/ou desenvolver densa capacidade analítica, teórica e intelectual, assim como (ao menos disposição de) prática real a respeito do que fazem profissionais na vida não acadêmica**.

A priori, as justificativas para tais respostas são tomadas como óbvias e diretas[8]: mestres ou doutores, em geral, seguem para atuação como docentes tanto na produção intelectual quanto na formação de pessoal. São esses egressos que formarão, portanto, futuros profissionais, acadêmicos ou não. Julgamos não ser necessário esclarecer muito a esse respeito, bastando reconhecer que um futuro egresso de cursos de graduação (Administração ou outros), de qualquer área (em Finanças, por exemplo) deverá ser um líder especializado na prática daquela área (como um gestor financeiro), sendo esperado que seus professores tenham condições de formar esse futuro profissional com a perspectiva adequada a respeito do que será vivenciado.

Essa justificativa, se aceita, faz ver um dos problemas que passou a ser vivenciado nos projetos formativos desde o início dos anos 2000 ao menos até o ano de 2020 (cf. Costa, Machado & Câmara, 2022). De fato, o foco muito concentrado na produção científica gerou uma prioridade para discentes com pouca, se alguma, experiência profissional não acadêmica, mas com grande potencial de desenvolver e implementar habilidades de produção de textos científicos (domínio metodológico, prática de pesquisa de campo, construção de revisões de literatura etc.). Quando escrevemos essas notas, a comprovação disso era facilmente verificável pelas simples análises de conteúdos de sites de PPGs, principalmente das atividades curriculares envolvidas e dos trabalhos finais desenvolvidos. E se isso não foi problema antes para esses discentes durante (ao menos duas) décadas, parece ser um problema se houver (como houve) uma retração na demanda de profissionais com esse perfil (do sujeito com elevada formação, mas com foco estritamente científico).

4.3 Os protagonismos de um acadêmico

Reafirmamos, para não haver dúvidas: competências científicas são indispensáveis, e se um programa é de natureza acadêmica, talvez deva ser, sempre, uma prioridade central. No entanto, como dito anteriormente, talvez não sejam, como assumimos, suficiente para promover impacto (prin-

8 Fixamos aqui respostas parciais e, como indicado, a priori. Sabemos que não é oportuno limitar questões tão relevantes a respostas e justificativas tão curtas. Por isso, dedicamos o próximo capítulo a uma reflexão mais detida (talvez mais inspirada) sobre a necessidade de expandir nossa visão de competências necessárias aos egressos de PPGs.

cipalmente na própria carreira do discente). Novamente com base em Costa, Machado e Câmara (2022), entendemos que há, nos projetos formativos, a necessidade de um foco ampliado, mas não necessariamente um distanciamento total do foco científico. E isso tomamos quase como pressuposto (novamente, assumindo que as respostas dadas nas questões acima são bem recepcionadas), mas precisamos fortalecer esse argumento com mais e melhores evidências e construir referências de ação bem articuladas.

Com base nessa visão, apresentamos então as quatro referências de reflexão de um protagonismo ampliado dos futuros mestres e doutores. Optamos por refletir essas referências no que chamamos de 'protagonismos', que são: protagonismo acadêmico, protagonismo intelectual, protagonismo profissional e protagonismo social. Na Figura 1.3 apresentamos esses quatro protagonismos, que comentamos mais em seguida.

Figura 1.3 – Protagonismos dos acadêmicos



O **protagonismo acadêmico** consiste em desenvolver ações de alto nível nas três atividades principais dos docentes universitários que são o desenvolvimento de atividades de **pesquisa**, o **ensino** e a colaboração externa (comumente chamada **extensão**). Já o **protagonismo intelectual**, diretamente associado ao primeiro, concerne ao desenvolvimento de um pensamento próprio, alinhado **ao seu campo** de pesquisa e de trabalho acadêmico, e com potencial de enriquecer e fazer avançar o pensamento e as ideias nesse campo ou chegando até ao debate mais ampliado, **além do**

campo. Estes dois primeiros protagonismos são mais vinculados à atuação acadêmica, com segundo não necessariamente (ou desejavelmente) restrito às instituições acadêmicas.

Mas a contribuição do acadêmico pode/deve transbordar o espaço específico da academia, vindo a se ligar ao que chamamos de **protagonismo social**. Esse protagonismo associa-se à presença (potencial) do acadêmico no **debate público** (em que suas ideias podem ressoar, como na mídia, em canais de redes sociais...), ou ainda com a **liderança de projetos sociais** relevantes (por exemplo, atuação em organizações sociais, públicas, em organizações de classe ou políticas...). A ação nestas esferas pode ser apenas aporte de 'base intelectual', mas pode chegar mais longe, com o envolvimento do acadêmico em atividades profissionais propriamente ditas, ou seja, exercendo atividades de gestão e liderança de projetos profissionais. Quando o acadêmico assume esses desafios e experiencia a realidade da gestão, seja em uma **carreira de gestão** (sem necessariamente se desligar da ação acadêmica), seja em **projetos acadêmicos aplicados**, vivencia o que chamamos de **protagonismo profissional**.

5 Outras considerações

Temos bons desafios, ao que parece! Mas nada que não tenhamos bons 'lugares de onde partir'. De fato, se analisarmos a história da atuação de docentes de Administração ao menos desde os anos 1970, observaremos que os egressos de formações mais avançadas em Administração oscilaram nesses protagonismos, de forma mais evidente entre o profissional e o acadêmico. Essa é, por certo, a realidade de vários campos.

Ou seja, ao menos nesses dois protagonismos, já temos relatos de experiências. Os protagonismos intelectual e social não têm sido referências muito constantes e significativas, comparados aos outros dois. Talvez sejam definidos para determinadas trajetórias particulares e de exceção, sobre as quais falaremos adiante, mas não são, assim defenderemos, secundários em relação aos outros dois.

A concentração mais recente (desde os anos 2000) em produção científica certamente foi das mais nefastas para toda uma geração de acadêmicos, visto que se manteve foco quase exclusivo no protagonismo acadêmico deixando de lado os demais[9]. Até os anos de 1990, o foco exagerado pare-

9 Vale reiterar: temos doutores em Administração responsáveis por ensinar outras pessoas a administrarem finanças, marketing, recursos humanos etc., que nunca tiveram qualquer experiência administrativa nessas atividades. Apenas isso pareceria suficiente para se reconhecer que houve falhas nesse processo formativo.

cia ser o profissional, em que havia pessoal de larga experiência e muito pouca capacidade para se formar e se dedicar à produção e transmissão de conhecimentos.

Mas talvez por termos 'limitado o escopo' a apenas duas opções, caímos na situação da clássica frase latina: "*incidis in Scyllam, cupiens vitare Charybdis*"[10]. De fato, o 'desejo' de termos pesquisas metodologicamente rigorosas para serem 'científicas' fez com que fôssemos 'tragados' pela irrelevância. A nossa defesa é que não percamos a moderação entre os protagonismos, individualmente e em conjunto, muito menos em uma perspectiva que nos limita a sermos ou acadêmicos ou profissionais[11].

Pretendemos explorar cada estes protagonismos, no que podem ser vivenciados dentro da universidade, e trataremos, ordenadamente, dos protagonismos intelectual e acadêmico, que são mais comumente associados aos docentes, mas falamos, de forma breve, sobre o protagonismo profissional, por ser também exercido na gestão universitária. Mas, antes, refletimos, no próximo capítulo, sobre os caminhos e o projeto pessoal dos acadêmicos.

10 A expressão é clássica, não parece tão necessário achar autoria. Significa "caiu em Cila tentando evitar Caríbdis", e remete a 'monstros marítimos' presentes em diferentes aventuras épicas (ao menos na Odisseia, de Homero, na Eneida, de Virgílio, e n'As Argonáuticas, de Apolônio de Rohdes). O senso é conhecido: evitando um precipício (Caríbdis), caímos nas mãos de um monstro (Cila).

11 Veja-se que, quando escrevemos estas notas, essa discussão já era em alguma medida 'saturada' havia mais de 20 anos. Mas seguimos ainda essas duas décadas nesse mesmo vício de achar que mais temos que 'ser ciência e fazer ciência; a relevância é um problema de quem quiser usar esse conhecimento valoroso que produzimos'. A cegueira foi tamanha que, quando se falava no vício de nossos projetos antes do ano de 2020, parecia uma heresia entender que 'havia vida fora' do produtivismo. E já que falamos de ditados latinos acima, há outra frase famosa da Eneida, de Virgílio, que relembramos: *"Facilis descensus Averno; Noctes atque dies patet atri ianua Ditis; Sed revocare gradum superasque evadere ad auras, Hoc opus, hic labor est"*, ou seja: "é fácil a descida ao inferno, dia e noite está aberta a porta sombria do Dite. Mas tornar atrás os passos e escapar aos ares, este é o trabalho, aqui está o sacrifício" (versos 127-129). Trabalhoso, sim, mas possível (se "este é o trabalho, aqui está o sacrifício", invistamos esperança!)

CAPÍTULO 2

CAMINHOS ACADÊMICOS

1 Considerações iniciais

Na proposição que aqui esboçamos seguimos tomando nossa experiência como base, e acrescentamos ainda algumas ideias bem fundamentadas em alguns pensadores já clássicos da área de Administração. Em particular, trazemos uma visualização alinhada às recomendações de Hamel e Prahalad, a partir de sua obra clássica intitulada "*Competindo pelo Futuro*" (cf. Hamel & Prahalad, 1995). Nesse livro (que é um dos que tiveram maior impacto nas ideias e visões gerenciais desde quando foi lançado, ainda nos anos 1990), os autores defendem a necessidade de um foco da gestão no futuro. Para tanto, apresentam reflexões e algumas recomendações práticas para direcionar esse foco.

Projetar o futuro requer, antes de tudo, o interesse definido no presente. Em outras palavras, a definição de uma posição no futuro depende do interesse atual a respeito do que se acredita que será esse futuro. As posições genéricas são bem conhecidas do mundo gerencial e do pensamento administrativo, e em geral as organizações querem: liderança setorial em lucratividade, liderança em qualidade, maior participação de mercado, fidelidade dos clientes, ser referências em responsabilidade socioambiental etc. Posições genéricas como estas são, quase que por lógica, sempre desejáveis. Não eram posições genéricas as preocupações de Hamel e Prahalad, mas sim aquelas posições concretas, específicas de cada organização, ou seja, aquelas que consideram as generalidades, mas ponderam o contexto e os interesses dos envolvidos.

O foco tão insistente dos autores no futuro é bem justificado e, obviamente, necessário. Quando se pensa no futuro, é fácil dispersar a atenção por conta das prioridades presentes, e são essas mesmas prioridades que eventualmente nos cegam para os movimentos maiores e as melhores oportunidades. Assumindo, como Hamel e Prahalad, que o futuro não pode ser deixado para quando acontecer, mas sem torná-lo uma obsessão (o que é potencialmente arriscado frente às demandas emergenciais de cada momento), os próprios autores sinalizam posições intermediárias, entre as definições muito específicas e as generalidades já correntes.

Tomamos aqui, então, essas mesmas ideias que Hamel e Prahalad desenvolveram para empresa e as projetamos na reflexão de carreira. Assim procedendo, partimos, em suma, dos seguintes princípios: (1) precisamos

ter foco no presente, frente às demandas correntes da vida, mas também no futuro; (2) temos, quase sempre, algumas definições bastante genéricas, mas não são, provavelmente as mais adequadas, sendo necessário buscar maior especificação de nossos interesses.

Acreditamos que a projeção da carreira futura poderá ser facilitada se tivermos algumas opções 'gerais' em mente, e no item seguinte fazemos uma proposta neste sentido (de organizar possibilidades 'genéricas' de atuação). E, em complemento, apresentamos no terceiro item uma metodologia, igualmente genérica, para facilitar a construção do projeto de carreira. O último item traz a proposta de um exercício de criação de um mecanismo institucional de efetivação da ação do acadêmico, na forma de um grupo de estudo e pesquisa.

2 As cinco performances de carreiras de acadêmicos

Por nossa experiência e após diálogos com outros pesquisadores, pudemos visualizar cinco caminhos metafóricos possíveis. Antecipamos a informação de que nosso foco neste texto é para o futuro profissional acadêmico, mas, em coerência com as posições indicadas nos capítulos anteriores, pensamos tanto nos acadêmicos com 'dedicação exclusiva' quanto naqueles que atuam na academia, mas que têm atuação regular extra-acadêmica.

- O Caminho dos Arquitetos

O primeiro caminho é o do "Arquiteto". Como é bem reconhecido, o arquiteto é o projetista que, quando competente, alia inspiração e sensibilidade artística a conhecimentos de história e de tendências de cada contexto, e ainda as mobiliza em conjunto com as indicações de interesse e de preferências de seus demandantes. Com isso definido, o arquiteto é quem desenha o objeto demandado (uma cidade, um edifício, uma residência), definindo contornos e características do que ainda ganhará existência. Nestes termos, é o arquiteto que, além de entender as tendências, também entende como pode definir ou influenciar uma tendência, por mais desafiadora que seja.

Com base nessa caracterização, o acadêmico arquiteto do futuro é aquele que vê antecipadamente e fixa o paradigma intelectual (conceitual ou metodológico) que será a base dos demais envolvidos no campo. Para deixar uma referência do campo gerencial mais aplicado, poderíamos citar pensadores e autores como Peter Drucker (Administração Geral), Philip Kotler (Marketing), Michael Porter (Estratégia), Abraham Maslow (Gestão de Pessoas), Peter Senge (Aprendizagem organizacional) e Thomas Davenport

(Gestão da informação). Qualquer desses autores, uns mais outros menos, talvez, serão sempre lembrados quando emergir alguém interessado nas suas temáticas e disciplinas. Sem dúvidas, esses pensadores demarcaram tendências e paradigmas que, mesmo sem percebermos, sempre utilizamos.

De nossa experiência, em todos os lugares, no mundo e no Brasil, os arquitetos são muito raros (e no Brasil, mais raros ainda quando comparados aos definidores de tendências com repercussão internacional). Sem dúvidas, esse caminho é para poucos, ou seja, ser arquiteto do campo é um status que apenas pouquíssimos acadêmicos terão. Requer os elementos convencionais do mérito (muito trabalho, reputação e oportunidade etc.), mas, acima de tudo, requer intenção de assim se posicionar.

É obviamente possível a qualquer um (as biografias dos citados mostram isso). Mas é, certamente, o caminho mais trabalhoso, e, em geral, requer uma dedicação mais forte ao universo acadêmico (para viabilizar o desenvolvimento de reflexões e de pesquisas) juntamente com uma articulação intensa com o setor produtivo (todos os exemplos de arquitetos dados anteriormente são de pessoas com forte interação com organizações e gestores). Além disso, os arquitetos costumam ter presença próxima no debate público, e alguns seguem (ao menos nos estágios mais avançados de carreira) para uma aproximação com organizações e causas sociais. Ou seja, frente aos protagonismos no Capítulo 1, vê-se que o arquiteto precisará vivenciar cada um deles, e em grande intensidade (novamente, reiteramos, é um caminho muito trabalhoso!).

- O Caminho dos Engenheiros

O segundo caminho é o que chamamos de "Engenheiro". No universo profissional, o arquiteto projeta, mas não é ele necessariamente que lidera a execução da obra. São os engenheiros que, efetivamente, fazem os cálculos, lideram a equipe de execução, gerenciam a operacionalização dos projetos e, inclusive, propõem ou executam ajustes para torná-los viáveis. O engenheiro recebe o projeto, entende-o, até opina, mas tem função principal de 'botar as máquinas na rua'; ou seja, constrói, mas não necessariamente concebe o projeto.

Na academia, são os engenheiros que fazem a exploração dos temas, realizam as pesquisas, comparam resultados de diferentes métodos, propões particularizações dos construtos etc. E como qualquer engenheiro, nos estudos (assim como na construção), o acadêmico engenheiro condiciona muito a configuração do campo, inclusive redimensionando aquilo que a concepção inicial não alcançou condições de efetivação. O acadêmico

engenheiro é tão importante para que as tendências se realizem que, sem eles, não há efetivação de tendência alguma. Esse acadêmico tem muito trabalho e deixa grandes legados (assim como no mundo, engenheiros e arquitetos são igualmente respeitados): é quem distribui as ideias em seus livros, materiais didáticos, cursos, artigos, trabalhos orientados...

De nossa experiência, esse é o caminho de docentes mais destacados nos vários campos acadêmicos no Brasil. Segundo entendemos, levando em conta os diferentes níveis de especialidade e reputação, se não encontramos grandes arquitetos na academia nacional, certamente encontramos diversos 'engenheiros'. Em geral, essas pessoas resgatam as grandes ideias já em circulação e implementam as inovações conceituais, os modelos e os paradigmas desenvolvidos em outros países.

E pela variação de reputações, ainda assim, observáveis, temos uma larga diversidade de possibilidades, desde aquela que alça o sujeito a posições de visibilidade nacional, até aquela que os limita a atuações mais localizadas. Mesmo nesse caminho, alguma reputação será sempre difícil, ou seja, é um caminho trabalhoso, certamente mais fácil que o primeiro, mas nem por isso é um caminho que qualquer titulado seguirá (apenas por ter um título).

É um caminho que, assim como o anterior, requer forte adesão ao universo acadêmico (para intensificação da produção intelectual, da pesquisa e do magistério), mas que requer também alguma interação com um mundo não acadêmico (nem que seja para viabilizar melhores condições de pesquisa). Os protagonismos intelectual e social nos parecem também desejáveis, certamente com condicionamento da esfera de liderança ou evidência desejada (por exemplo, para liderança nacional, a mobilização desses protagonismos será sempre mais necessária).

- O Caminho dos Motoristas

Particularizando agora uma visão de arquitetura e engenharia de construção de vias, temos como nosso terceiro caminho aquele dos 'Motoristas'. Comparado aos arquitetos e engenheiros, o motorista não define muita coisa, salvo a rota. Em geral, escolhe os caminhos mais convenientes, até consegue definir caminhos superiores em relação a seus pares, mas, efetivamente, não projeta, não define como será a via, não constrói a estrutura de seu trajeto. Até influencia, mas principalmente segue tão bem quanto os arquitetos e engenheiros viabilizarem as construções nas duas etapas anteriores (projeto e execução).

Em nossa metáfora, os acadêmicos motoristas são aqueles que se limitam a escolher os caminhos paradigmáticos, teóricos ou metodológicos à disposição, e os seguem conforme suas preferências e conveniências, mas sempre nos caminhos possíveis já traçados por outros acadêmicos. Claramente, é o acadêmico que percorre os caminhos mais profundos (em termos de presença geográfica) e de forma mais contínua (nas ações educativas que constituem o ciclo de formação de pessoal). Esse acadêmico está, em geral, atuando na formação de pós-graduação, junto e/ou em colaboração com os arquitetos e os engenheiros, mas em uma agenda acadêmica diferente.

No Brasil, esta é a realidade da grande maioria dos docentes que atuam nos programas de pós-graduação. Como são centenas de PPGs e milhares de docentes, há certamente um volume muito grande de motoristas acadêmicos, que fazem um trabalho extremamente importante (como é o dos motoristas): conduzem os discentes (mestrandos e doutorandos) na sua inserção no universo acadêmico; dinamizam e retroalimentam o sistema de produção intelectual; e suprem as demandas de ensino ou de atividades administrativas das universidades.

Ser motorista é o menor dos três primeiros status, e é mais relevante apenas que os caminhos seguintes. E, justamente por isso, é um caminho relativamente fácil (em certas circunstâncias, o requisito de credenciais para esse caminho é apenas o de produção científica, ou pouco mais). Assim como no caminho dos engenheiros, o de motoristas requer presença acadêmica intensa (o protagonismo acadêmico, frequentemente, o único a que se dedicam os motoristas).

- O Caminho dos Passageiros

Como relatado no caminho acima, o motorista conduz o veículo, usando as estradas feitas e concebidas pelos engenheiros e arquitetos. Mas o caminho do motorista não é necessariamente solitário, sendo comum que seja acompanhado por outras pessoas que, mesmo não tendo muitas possibilidades de influenciar a trajetória, estão presentes garantindo o processo inteiro da viagem. São os "Passageiros", aqueles que 'seguem juntos' do motorista, inclusive, que assumem alguns cuidados com preocupações que, eventualmente, poderiam dispersar o cuidado dos motoristas nas escolhas mais apropriadas na sua viagem.

Essa metáfora, quando falamos de acadêmicos, faz lembrar àquelas pessoas que optaram por não ter maiores intenções e desejos além de seguir contribuindo com o sistema formativo e garantindo um bom resul-

tado. São, em nossa construção, aqueles docentes que se responsabilizam pela formação de graduação, que lideram os projetos anuais de iniciação científica, extensão ou monitoria, que orientam trabalhos de conclusão de curso ou estágio supervisionado, que participam de comissões e assumem as assessorias administrativas mais demandadas. Esses acadêmicos, como indicado, são importantes para que os demais caminhos previamente indicados possam ser uma opção real (e, com efeito, todas essas demandas dos passageiros são indispensáveis nos serviços das organizações acadêmicas, de modo que, se estes não as fazem, os motoristas, engenheiros ou arquitetos teriam que as fazer).

No contexto brasileiro, os passageiros são a maioria dos acadêmicos. São pessoas que seguem contribuindo, alguns mais, outros menos. A maioria desses profissionais sequer se interessa por estarem em programas de pós-graduação e alguns nem mesmo têm interesse em titulações mais elevadas (salvo por vantagens salariais). Raramente encontram espaços em PPGs, inclusive porque, em geral, não estão dispostos a 'pagar o esforço adicional' de ter produção científica, de ter que se atualizar sobre as novas tendências etc. Claramente, é por essas razões que ser um acadêmico passageiro é uma opção tão atraente para a maioria dos docentes.

Em termos de presença acadêmica ou extra-acadêmica, esse caminho permite que o sujeito possa ter mais presença externa à academia, ou mesmo (como é usual) se dedicar às tarefas administrativas nas próprias instituições onde atuam. Outros protagonismos (como social e intelectual), são eventuais ou se realizam em campos fora ou distantes de sua performance acadêmica (como é o caso, por exemplo, de certos acadêmicos que se tornam líderes religiosos ou agentes políticos em atuações desconexas com sua ação acadêmica).

- O Caminho dos Aposentados por Antecipação (ou Zumbis Ativos)

O último dos caminhos é o que chamamos de 'Aposentados por Antecipação' ou, talvez em casos mais extremos, dos 'Zumbis Ativos'[12].

12 Ressaltamos que não há qualquer preconceito contra aposentados (nem muito menos a ideia de associá-los como zumbis), mas, como será mostrado, entendemos que parece ser uma boa metáfora quando pensamos em vários docentes que, mesmo na ativa, têm produtividade acadêmica quase nula, afora as obrigações de sala de aula (e, por vezes, nem estas cumprem com zelo). Essa metáfora veio da fala de uma colega que, ao comentar sobre profissionais dos quais havia ouvido falar, disse algo como: "É impressionante, são tão jovens, alguns com menos de 40 anos, e já tão improdutivos; pelo que parece, quando assinaram o 'contrato de trabalho', leram 'contrato de aposentadoria'".

Comumente, um aposentado é o sujeito que, tendo transcorrida uma longa contribuição profissional, ganha o direito de se afastar da vida produtiva com uma remuneração assegurada a partir de suas contribuições previdenciárias ao longo dos anos. O aposentado, então, se desobriga de qualquer trabalho ou responsabilidade acadêmica. O zumbi ativo é caso mais radical do sujeito que morreu (simbolicamente, claro), mas ainda tem ainda algum ânimo e vive a perambular no mundo, ou seja, é o sujeito sem rumo, sem caminho, que tem algum vínculo institucional, mas que por vezes sequer assume as responsabilidades, mais básicas.

As duas denominações caberiam aos níveis de performance potencial de acadêmicos que se titularam, conseguiram seus empregos e, eventualmente, estabilidade nos empregos, mas que se limitam a cumprir pelo mínimo suas obrigações (por vezes, ministrar duas ou três disciplinas de graduação por semestre). Seguem, portanto, sem qualquer atividade produtiva além daquela necessária para manter a renda sem riscos de demissão. Afora a obrigação de ministrar aulas, tem-se a produtividade acadêmica equivalente àquela de um aposentado (talvez pensássemos no caso mais extremo do zumbi ativo como aquele sujeito que apenas perambula nos corredores das substituições, sem qualquer vitalidade, sem qualquer interação, nem mesmo cumprindo de fato a obrigação do ensino, embora mantendo o registro formal da responsabilidade).

Felizmente, esse é um caso tão raro quanto (pensamos que até mais) os arquitetos. Presumindo, como bem defendia o grande arquiteto acadêmico Douglas McGregor (respeitado por seu pensamento e por sua obra não acadêmica), que os profissionais sempre querem fazer o melhor possível, mas os sistemas eventualmente os impedem, guardamos a convicção (ou a esperança) de que esses tipos apenas existam quando os sistemas forçadamente os obrigam a assim serem. E, justamente por não ser, talvez, um caso extremo indesejável, nem nos cabe supor que alguém queira seguir esta trajetória. Em termos de lócus de atuação, esse caminho é típico de quem não tem muita definição de preferência (e talvez suas preferências não sejam definidoras de qualquer atuação interna ou externa à academia).

3 Alternativas para definir um protagonismo

No item anterior, indicamos cinco caminhos possíveis quando pensamos no sujeito que faz uma trajetória acadêmica, e arriscamos algumas considerações sobre os protagonismos envolvidos em cada um desses caminhos. A simples leitura até aqui já realça que os caminhos são, cada um deles, caracterizados por sua relevância e pelo padrão de demanda que impõe (e, claro, quanto mais relevante, mais esforço requer).

Assumiremos que o último dos caminhos não é desejável (salvo em circunstâncias muito infelizes da vida de cada um) e que o quarto é um caminho louvável, mas, certamente, indesejável frente aos três primeiros. Refletimos aqui, portanto, como seria possível projetar algum dos três caminhos iniciais. Novamente, tomaremos por inspiração a proposição de Hamel e Prahalad, como falado anteriormente, considerando suas sugestões sobre como se deve, no presente, iniciar a construção da liderança futura. Pela apropriação (e adaptação) que fizemos, são quatro as preocupações centrais a serem pensadas: predição, arquitetura estratégica, intenção e competências.

– Predição

A predição é a preocupação em definir como será o futuro. Trata-se de uma demanda corrente e não há muito o que acrescentar quanto à sua relevância. Para efeito de operacionalização, o que mais interessa por agora é a ideia de pensar na predição a partir da metáfora de um 'farol'. Esse equipamento (o farol) tem como característica a iluminação em margem progressivamente ampliada a partir do ponto de origem, e tão mais ampla quanto mais distante se projeta a luz.

A ideia de uma predição como um 'farol do futuro' é o que permitirá, então, olhar adiante e em faixa ampliada, alcançando e discernindo o que está, em geral, claro ou perceptível para muitos, mas despertando interesse para poucos. É nas laterais iluminadas pelo farol que poderão estar as grandes oportunidades dos arquitetos do futuro.

Uma expressão complementar aqui é aquela que propõe Israel Kirzner sobre o diferencial do empreendedor: o empreendedor alcança êxito 'mantendo o radar ligado' e em constante 'estado de alerta'. No que vêm a ser diferencial e êxito no futuro, grandes evidências já estão sempre presentes[13]. O desafio dessa etapa de predição é, portanto: (1) lançar o farol com foco aberto; (2) acionar o radar; (3) manter o estado de alerta em busca de oportunidades; (4) detectar o que será valorizado no futuro e configurar o caminho de quem será definidor de tendências ou de quem serão os retardatários.

- Arquitetura estratégia

As tendências são globalmente delineadas na etapa de predição, mas a sua simples detecção não ajuda muito, sendo necessário, portanto, uma exploração mais detida do que será necessário frente à opção de ação

13 Dispensamos até os exemplos, de tão comuns que são; mas esse é caso comum que vivenciamos mudanças e dizemos que "a mudança já estava sinalizada bem antes, mas não conseguimos perceber o que estava ocorrendo".

definida. A etapa, que vem logo após esse delineamento de tendências é, portanto, de fazer a arquitetura estratégica.

As questões envolvidas nessa etapa não são necessariamente a respeito do detalhamento do que será feito (isso vem com o plano de carreira de cada um), mas requer ao menos uma descrição breve dos seguintes tópicos: (1) definição de caminhos possíveis de serem seguidos (ou seja, das diferentes formas de se chegar ao objetivo de protagonismo definido); (2) identificação genérica das competências a serem geradoras de diferenciais; e (3) principais ações necessárias para garantir posição (incluindo as parcerias requeridas, os estudos demandados etc.).

- Intenção

Dissemos anteriormente que projetar o futuro requer, antes de tudo, o interesse manifesto ainda no presente. Os três primeiros caminhos do item anterior, como narrados, não são uniformes (nem entre si nem dentro de cada um), havendo diferentes formas de se posicionar (para usar uma expressão de marketing). Hamel e Prahalad usam a expressão 'intenção estratégia', que tem um paralelo com a clássica 'missão estratégia' (ou seja, o que deseja ser no futuro), diferenciando um ponto importante: a preocupação da intenção não é, em si, definir um enunciado (como é próprio das visões), mas fixar a intenção mais a clareza da articulação de meios para alcançá-la.

Ou seja, esta etapa do projeto acadêmico envolve a indicação clara de que é o propósito do acadêmico (como o de ser um arquiteto em inovação no campo de gestão de informação, por exemplo), do que será ofertado de diferencial em qualquer dos caminhos (afinal, é provável que cheguemos em um 'terreno já habitado'), além da clareza de caminho específico a ser seguido, e das articulações que serão necessárias, inclusive dos requisitos (físicos, emocionais e instrumentais) envolvidos. Por essa razão, é nessa definição (da intenção) que temos as indicações de quais projetos, parcerias, ideias e ações serão requeridos.

- Competências

Na etapa de arquitetura, falamos a respeito da previsão das competências. Ou seja, previamente, é possível prever o que será necessário em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes dos sujeitos interessados em explorarem as oportunidades abertas no futuro. Naquela fase, essa descrição será, necessariamente, genérica (pois ela é necessária para construir o quadro global do que será e de algumas peculiaridades do futuro).

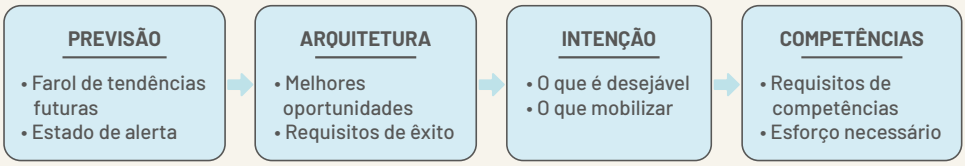
Nesta etapa atual, após deliberada a intenção de cada um, temos que ir mais além da mera indicação.

Ou seja, chega um momento em que precisamos detalhar as competências a serem mobilizadas, incluindo os conhecimentos, as habilidades (temáticas e metodológicas), as articulações institucionais e pessoais etc., ou seja, precisamos identificar o que é necessário para se colocar adiante a busca da intenção já delineada. É nesta fase também que o futuro acadêmico terá uma evidência clara de suas limitações e potencialidades, e terá clareza do tamanho do desafio que assumirá.

- Fechando as quatro atividades

A Figura 3.1 ilustra essa proposição. Conjuntamente, essas quatro atividades definem, na verdade, não um exercício pontual, mas uma referência de processos que se fazem e se revisitam de forma continuada ao longo da carreira. Com isso em mente, dadas as configurações de caminhos e uma forma de definir uma trajetória pessoal, parece oportuno adentrarmos nos protagonismos anteriormente apresentados.

Figura 3.1 – Caminho do protagonismo



As questões que emergem são várias e certamente envolvem conteúdos que podem transbordar a disponibilidade de espaço que imaginamos para este manuscrito. Ficam como temas de discussões complementares. Nos próximos capítulos (terceiro ao oitavo), falamos, ordenadamente, dos protagonismos referidos no capítulo anterior (como sinalizando antes, não trataremos do protagonismo social, posto que nossa finalidade está voltada a refletir sobre atuação dos futuros doutores nas IES.

CAPÍTULO 3

O PROTAGONISMO INTELECTUAL

1 Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos algumas ideias que entendemos serem necessárias para melhor configurar o que chamamos de 'protagonismo intelectual' do acadêmico, conforme o dimensionamento de protagonismos anteriormente indicados Pela natureza da formação universitária, entendemos que o próprio ofício acadêmico, mesmo daqueles docentes com dedicação menor (como o de docentes que atuam apenas no ensino), já é por si um ofício de protagonismo intelectual. Com efeito, o conteúdo principal da atividade acadêmica é o conhecimento, e mesmo os estudos mais introdutórios de qualquer disciplina serão baseados em uma larga tradição intelectual anteriormente produzida.

Mas pensamos que o protagonismo definido apenas pela essência do trabalho universitário precisa ser observado em uma perspectiva melhor quando consideramos uma faixa mais ampla de ativismo intelectual. Sem tentar estabelecer critérios rígidos de classificação ou intensidade desse protagonismo, pensamos que a atividade de quem se limita a transmitir conteúdos de certo cânone disciplinar ou quem se limita a se apropriar de construtos e de paradigmas de pesquisas de outros autores é muito diferente do protagonismo de quem cria esses conteúdos ou paradigmas.

A opção pela condição de ser um seguidor (tomando as metáforas do capítulo 3, sendo apenas um passageiro ou motorista) é aquela que, pensamos, pode ser pressionada a partir de um desafio saudável de 'construir e deixar um legado' intelectual. Com isso em mente, desenvolvemos este capítulo com a intenção de, supondo que esse desafio é aceito e desejável, indicar uma forma mais completa de entender a real natureza desse desafio.

Iniciamos então, no item seguinte, fazendo uma tentativa de aproximação conceitual, evitando excesso de precisão, para então organizarmos alguns elementos já bem disseminados a respeito do tema. Em seguida, discutimos os dois contextos de impacto (no campo e extracampo), e depois apresentamos dois 'casos' a partir de um breve relato sobre o impacto intelectual de dois relevantes autores. Fechamos o capítulo com algumas considerações complementares.

2 O protagonismo intelectual: conceito e primeiro exemplo

Por '**um intelectual**', compreendemos, em uma perspectiva inicial, **a pessoa que assume a reflexão sistemática e mais ou menos continuada sobre temas relevantes da vida profissional, da vida acadêmica ou da vida pública, exprimindo e difundindo suas ideias de maneira inovadora, expressiva e gerando reconhecido impacto por suas ideias**. Comumente, a condição de intelectual está associada às questões típicas do campo das ciências humanas e sociais, e os intelectuais mais comuns são os filósofos, os cientistas sociais, os teólogos, alguns juristas ou economistas, além dos pensadores da literatura, das artes, dentre outros.

Embora sejam raros, também há intelectuais vinculados à área de Administração e Negócios que se arriscam em empreitadas de pensamento com reflexões associadas ao seu campo especializado ou mesmo falando de temáticas mais genéricas. Tomamos aqui um exemplo, que é certamente o principal do campo de Administração: trata-se de Peter Drucker, pensador que era considerado na literatura profissional 'o grande guru de negócios', com contribuição reconhecida nesse campo, mas que manteve intensa atividade intelectual para além de uma especialidade gerencial mais restrita.

Comentário 1

Cabe deixar um registro a respeito desta palavra 'guru'. Segundo a experiência do autor destas notas, este foi um termo muito usado na década de 1990, quando se consolidaram, ou mesmo despontaram, diversas novas ideias e correntes de pensamento gerencial.

O termo, ao que parece, foi se desgastando, e alguns dos antigos gurus tiveram parte de suas ideias associadas a verdadeiros problemas (e, ao que pareceu, outros foram vitimados por questões políticas exteriores, principalmente nas campanhas midiáticas contrárias, provavelmente em alinhamento com organizações sindicais ou com 'concorrentes intelectuais'). Houve ainda as confusões entre ideias sérias e ideias problemáticas, e um caso dos mais conhecidos foi o da associação entre reengenharia e *downsizing*, em que, frente à antipatia que se criou pelo movimento de *downsizing*, foi desenvolvida também uma antipatia à reengenharia (certamente, quem ajudou a promover essa antipatia não conhecia nem uma nem a outra).

O fato é que alguns reais intelectuais/gurus, como Michael Hammer (o guru da reengenharia), por exemplo, 'caíram em desgraça', e com eles foi a simpatia e o respeito pela ideia de guru. E como toda antipatia e preconceito são muitas vezes pouco justificados, e muitas das vezes são tomados como dados e aceitos sem conhecimento da realidade dos fatos, muito se propagou (e ainda hoje há propagação) dessa antipatia contra o termo ou quem assim se categorize.

Por vezes, nos pareceu, o fato foi tão longe que se chegou a enquadrar pensadores da estatura intelectual de Philip Kotler, Michael Porter, Tom Peters e mesmo Peter Drucker como 'vendedores de panaceia', sem rigor, sem impacto além dos livros que vendem ou das palestras (caras) que dão. Seriam então nomes e citações a serem evitados no universo mais límpido da academia de Administração. Sempre que ouvimos isso, a pergunta "você leu algo dele?" vem naturalmente; a resposta é, quase sempre algo como "não, nunca li'; outros até sinalizam maior satisfação com a ignorância, afirmando algo como "fiz bem em não ter lido e farei melhor se nunca ler". E assim seguimos; não há mais o que dialogar.

Vários desses gurus são 'pensadores' reais, com literatura acadêmica sólida, mas são mais conhecidos por sua literatura de mercado. O seu sucesso enquanto protagonistas intelectuais não é muito diferente nem dissociado de seu protagonismo social e profissional; suas contribuições intelectuais são valorosas, algumas mais acadêmicas, outras menos. A visita ao currículo dos nomes citados aqui demonstra facilmente que o 'preconceito' é somente um 'pré-conceito' (ou seja, um conceito prévio, que precisa ser adequadamente construído).

O sucesso de mercado de muitos deles incomoda principalmente aos acadêmicos, se não porque são mais bem sucedidos no 'mercado' de ideias (e com o consequente impacto econômico para cada sujeito bem-sucedido desse mercado que vende mais livros, cursos ou ministra mais palestras), mais provavelmente porque muitos não parecem muito preocupados com certos requisitos acadêmicos que mais distanciam os pensadores do real receptor (desejado) do que ajudam na propagação de suas boas ideias. Fechando esse (longo) comentário, registramos que, tendo efetivamente lido muitos desses gurus e tendo analisado a questão mais detidamente, não temos maiores preconceitos ou resistências nem à palavra nem aos nomes (ao contrário, admiramos muitos deles, como bem se vê e se verá nas citações correntes ao longo do texto).

Peter Drucker era conhecido por suas ideias gerenciais, e vários conceitos e temas amplamente estudados em Administração foram influenciados ou criados por ele, como, por exemplo, Administração por Objetivos (APO), Gestão do Conhecimento, Espírito empreendedor, dentre outros. Em Administração e Negócios, o impacto de suas obras é bem evidenciado no respeito que manteve junto aos seus contemporâneos e pelas diversas citações que recebia a partir de suas publicações em livros ou em artigos. Mas Drucker se arriscava para além da Administração ou das prescrições de práticas gerenciais. Vários dos seus livros eram divididos com seções longas sobre economia, sociedade, governo, e muitos dos temas que o autor abordava eram mais próximos de uma sociologia das organizações e da Administração do que de alguma prescrição sobre ação gerencial.

Provavelmente, essa construção intelectual do autor veio de sua formação inicial, uma vez que Drucker não teve formação nem atuação inicial na área de Administração e Negócios (sua formação foi em Relações Internacionais e em Direito). Por sua origem em um campo de ciências humanas e por uma passagem pelo campo jornalístico, Drucker parece ter tido mais facilidade em desenvolver conhecimentos profundos de te-

mas especializados, como História, Relações Internacionais, Demografia e Sociologia (não indicamos literatura específica, pois isso se verifica em grande parte de seus livros, bastando uma consulta para confirmação).

É certo que a sua formação inicial contribuiu para sua produção e sua visão, assim como o 'ambiente intelectual'[14] em que viveu. Conforme compreendemos, a capacidade de Drucker de transitar por tantos campos dá uma ideia melhor de quais desafios terá um acadêmico que queira se aventurar em uma oferta mais intelectual. Ou seja, aí fica a sinalização de que, para o acadêmico que quer desenvolver um pensamento próprio, precisará estudar mais profundamente as diversas disciplinas, não apenas como 'fundamento' para um trabalho ou artigo científico, mas como meta de apropriação da 'fortuna' intelectual dos vários campos relevantes.

Comentário 2

Em complemento ao Comentário 1 acima, aproveitamos para registrar o fato curioso que se observou sobre Peter Drucker a partir da experiência vivenciada em disciplinas de pós-graduação. Em certos momentos, se observava resistência de alguns discentes, até mesmo preconceitos explícitos sobre o autor por ser gerencialista, liberal, funcionalista ou outros adjetivos do mesmo campo semântico.

Curioso sempre foi observar que a escolha da maioria desses adjetivos, em lugar de serem depreciativos, sempre eram, na verdade, laudatórios. Dizemos isso porque, se o campo intelectual ou uma escola é de Administração e Negócios, ser gerencialista, funcionalista etc. não poderá ser, salvo haja alguma contradição lógica ou de inversão de sentidos, algo depreciativo. Entendemos que, em Administração e Negócios, mesmo alguém que tente se desvencilhar de alguma característica gerencialista (se isso é possível), ou funcionalista (com as inúmeras controvérsias conceituais aqui), apenas conseguirá se pensar somente em nível abstrato; na 'vida real', até conseguirá algum êxito, apenas circunstancial, ao citar alguns campos mais propícios a inovações (como o setor social ou o de economia criativa, por exemplo, no qual há alguma margem para projetos organizacionais e práticas de gestão 'não de todo funcionalistas'; mas, como indicado, são campos muito específicos).

As resistências ou aversões a Drucker sempre foram, pelo que pudemos compreender com o tempo, mais fruto de ingenuidade intelectual ou, para usar uma palavra que entrou em moda no início dos anos 2020, de 'colonização intelectual' (aqui entendida quando certas linhas intelectuais/ideológicas vêm 'de fora' e demarcam a nova forma de 'ver o mundo'). Não temos dúvidas de que, se qualquer pessoa conhecesse minimamente Drucker, poderia até discordar de muito do que ele diz, mas jamais deixará de reconhecer o valor de suas ideias.

14 Drucker era austríaco, nascido no início do século XX (1909), tendo convivido com uma geração de célebres intelectuais da mesma nacionalidade, como Ludwig von Mises (Economia), Joseph Schumpeter (Economia), Friedrick Hayek (Economia e Direito) e Hans Kelsen (Direito). Certamente, um ambiente intelectual que permitiu interação com pessoas desse nível facilitou sua carreira acadêmica e de mercado.

Duas observações que parecem explicar esse entendimento são: 1 – parte dos 'críticos' (nem seus professores) jamais havia lido nada de Drucker (e pesquisa feita pelo autor dessas notas não deixou de demonstrar que isso é o caso da maioria dos estudantes de alguns programas de formação avançada); 2 – parte seguia alguma 'literatura' de campos laterais (nossos colonizadores!), como Sociologia ou Antropologia, que fazem boas críticas (até merecem ser conhecidas), mas, quase sempre, sem qualquer conhecimento da realidade do campo intelectual e de prática de Administração.

Pensamos que as críticas oriundas de pesquisadores desses campos são como os de um vizinho mexeriqueiro que, por fidelidade à sua natureza, precisa olhar para falhas pontuais na pintura da frente de uma casa e daí concluir que a casa está totalmente deteriorada. Nosso campo ganharia muito mais se lêssemos mais de Drucker

Compreendermos que a estatura intelectual de Peter Drucker é um desafio aparentemente grande demais para um 'estudante comum', afinal, usando uma das metáforas dos caminhos anteriormente exposta, Drucker foi um verdadeiro 'arquiteto' do campo de Administração (e os arquitetos, como indicado, são sempre raros). Mas, se existem arquitetos, é porque é possível ser um deles!

Partimos então da suposição de que qualquer interessado com inteligência, leitura, disposição e disciplina, pode e faz bem se buscar a condição de 'um intelectual'. E embora qualquer pessoa possa tentar tal esforço, parece de bom senso pressupor que os mestres e, principalmente, os doutores são os mais credenciados para tanto. Segundo defendemos, mestres e doutores em Administração nada perdem se complementam sua vocação acadêmica, profissional e social com algum ativismo intelectual.

Para organizar melhor nossa visão, pensamos em duas formas de 'militância intelectual': (1) promovendo o diálogo do seu campo com o mundo externo ao campo especializado (ou, como propõe Alvesson (2012), 'dizendo algo pra além da tribo'); e (2) construindo uma referência 'autoral' dentro do próprio campo. As duas formas são exploradas nos itens 3 e 4.

3 Falando para o mundo externo

Quando pensamos em 'falar para o mundo externo' relativo ao protagonismo intelectual, podemos refletir em dois níveis distintos: um que chamaremos de 'diálogo universal'; e outro que chamaremos de 'diálogo com outros campos' acadêmicos.

3.1 Diálogo universal

Profissionais acadêmicos de vários campos são recorrentemente convidados a opinar sobre temas de sua especialidade ou de interesse no debate público. É o caso, por exemplo, dos cientistas políticos, filósofos ou

economistas que são chamados a traduzir suas ideias e fazê-las circular em diferentes canais. Quando tal ação é feita em canais de maior audiência, chega a ser expressiva a repercussão do pensador, sendo esta uma possibilidade de levar o conhecimento pesquisado, refletido e bem depurado para além do mundo interno da academia ou dos canais científicos (como as revistas e eventos que, praticamente, não são acessados por pessoas de fora do próprio campo).

É uma prática de várias décadas, no Brasil e no mundo, haver acadêmicos atuando como comentaristas de programas jornalísticos, alguns com repercussão nacional. Sem especificar nomes ou adentrar na análise profunda de seus conteúdos, podemos destacar as seguintes características desses agentes: são pessoas com especialidades (História, Economia, Filosofia etc.) que permitiam debater temas os mais diversos à luz de suas disciplinas; boa parte conseguia conduzir a exposição de modo a lançar modos de interpretação mais particulares, fugindo, portanto, de generalidades quase ao alcance do senso comum (o que, claramente, dispensaria o especialista); estas pessoas entraram em circuitos complementares de difusão de suas ideias (como participação como palestrantes em eventos, publicação de livros mais acessíveis), mas mantiveram sua atuação acadêmica.

Esse 'diálogo' com o mundo externo, que é também típico de um protagonismo mais social (conforme a configuração do Capítulo 1), pode alcançar a expressividade e o impacto em alinhamento ao que chamamos de protagonismo intelectual, mas não necessariamente. Em muitas dessas 'aparições', a experiência é restrita a comentários pontuais e informativos, ou mesmo para caber dentro de um escopo de determinada programação ou de pauta jornalística provisória[15].

Acadêmicos do campo de Administração também têm recorrentes demandas para interlocução com o mundo exterior à academia em canais de evidência mais universal. Os espaços mais 'ocupados' são aqueles dos chamados comentaristas de mercado ou de negócios, recorrentes em grandes canais de imprensa, além dos que são, vez ou outra, convidados a comentar assuntos mais específicos, como consumo de certos grupos,

15 Há outros casos, até mais distantes de um protagonismo acadêmico, em que fica evidenciada apenas a ocupação de espaços oportunos gerados a partir de relações sociais, políticas ou ideológicas. Exemplos nesse sentido são os dos 'intelectuais' que se prestam a apoios a grupos partidários ou, principalmente, a 'cavar' seu próprio espaço no campo político, o que se evidencia em algumas candidaturas que se verificam posteriormente. Não entendemos que isso seja um problema, e é algo que até incentivamos, mas que, reiteramos, se trata de um protagonismo social, não mais intelectual.

atividade empreendedora etc. Segundo entendemos, espaços dessa natureza bem poderiam ser mais frequentados por acadêmicos de Administração.

A inserção, nesse caso, depende da convergência entre o interesse do acadêmico e a agenda pública, assim como de sua capacidade de 'dizer algo' no embate e na concorrência pela atenção pública. Logicamente, para alguns campos especializados de Administração parece ser algo mais difícil, mas jamais é impossível, mesmo em áreas como Finanças, Ciência de Dados... Os desafios talvez sejam menores do que parecem, faltando, talvez, maior iniciativa.

3.2 Diálogo com outros campos

O reconhecido pensador da área de estudos organizacionais, Mats Alvesson, publicou um interessante artigo de questionamento sobre nossa relevância e nossas fronteiras disciplinares. Já o título do artigo colocava a questão que há muito se faz: nós temos alguma coisa para dizer?[16]. A questão é refletia a partir de uma séria de considerações interessantes (recomendamos a leitura do próprio texto de Alvesson), cujo desafio central é: como podemos falar para "fora da tribo', ou seja, como podemos impactar além dos nossos pares mais próximos (como os pesquisadores do mesmo tema ou da mesma subdisciplina)?

O desafio nesse sentido é realmente delicado (e bem reconhece Alvesson), pois a produção de publicações, por si, já é algo trabalhoso e envolve regras de 'competitividade' das pesquisas que acabam restringindo o universo de possíveis interessados. O investimento de energia intelectual e operacional para gerar competitividade de artigos para revistas é o que o autor chama de pesquisas voltadas ao *roi-search*. Isso seria algo como 'retorno sobre a pesquisa', que é visado como forma de, bem sabemos, 'enriquecer o currículo' e assim gerar os (supostos) retornos de capitalização científica, como bem definiu o sociólogo Pierre Bourdieu. Isso, em princípio, não parece ser algo em si ruim, se não houver, como sempre somos relembrados, o retorno para o que é a finalidade de pesquisa (*research*), que é produzir conhecimento de valor e de impacto.

Claramente, a opção por mais e mais atenção ao potencial de publicação (e não ao potencial de impacto) restringe a capacidade dos pesquisadores de irem além de seu subgrupo de interesse. E aqui é que parece estar o desperdício de esforço. Assim como Alvesson, há outros autores que

16 O título do artigo é *"Do we have something to say? From re-search to roi-search and back again"*. Em uma tradução, podemos ter algo como "temos alguma coisa para dizer? Indo da pesquisa tipo *research* para a pesquisa tipo *roi-search* e retornando".

ressaltam que, comumente, são feitos esforços enormes para resultados absolutamente inúteis. Por exemplo, na área de estudos organizacionais ou de gestão de pessoas não são incomuns estudos do tipo (os títulos meramente ilustrativos, não copiados de nenhuma pesquisa; se existirem, terá sido mera coincidência): "liderança e perseverança a partir da visão de técnicos de futebol", ou "gestão sob tensão e esperança em tempos de COVID-19, ou, talvez pior, "administração sem gestão: como fugir do gerencialismo" (Alvesson cita "Batman e a liderança" e "Organização em os Simpsons"). Não é difícil entender que esse tipo de construção tem impactos limitadíssimos, talvez até mesmo dentro do próprio campo.

Fazer um transbordamento para os campos especializados é algo realmente difícil. Dada a natureza dos campos acadêmicos e sua exigência (e mesmo o hábito de dialogar apenas com quem fala a mesma coisa), talvez seja até mais difícil que alcançar diálogo universal narrado no subitem acima. Mas temos alguns exemplos de estudiosos que aparecem, uma vez ou outra, como base de discussão (ou ao menos citação) em outros campos. Das leituras do autor deste texto (para ficarmos em experiências efetivamente vivenciadas, e não de 'ouvi dizer'), dois exemplos de autores citados (e respeitados) em outros campos acadêmicos ou da pesquisa gerencial são Peter Drucker e Michael Porter (novamente, vale reiterar, ter protagonismo intelectual é seguir o caminho dos arquitetos; é algo para poucos, mas, como dito, possível!).

4 Criando uma tradição no campo

Os acadêmicos, muito provavelmente, atuarão associados a um campo disciplinar especializado e específico no qual desenvolverão suas atividades mais operacionais (como a liderança de grupo de estudo e pesquisa, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, os projetos de disciplinas etc.). O escopo dessas disciplinas não é algo definitivo nem uniforme, e nem mesmo será sempre possível definir fronteiras claras entre diferentes disciplinas. Dessa forma, fixar os limites de uma disciplina de atuação já é em si algo desafiador por serem estas (as disciplinas) potencialmente muito abrangentes e, ainda, por serem demarcações que mudam ao longo do tempo[17].

A melhor alternativa para cada acadêmico é, portanto, dimensionar o que é mais sacramentado no seu campo de interesse. Para tanto, ajuda a estrutu-

17 Por exemplo, a disciplina de Gestão da Produção ganhou um dimensionamento muito maior quando passou a ser objeto da área especializada de Engenharia da Produção; já a antiga área de Administração de Materiais parece ter sido absorvida pela especialidade de Logística. Atualmente, em alguns espaços acadêmicos ou profissionais, essas disciplinas passaram a ser tomadas como parte de um só conjunto (de uma grande área chamada Administração da Produção, Operações e Logística).

ração que vigora externamente, como aquelas das organizações nacionais e internacionais (por exemplo, há organizações de estudos de Organizações, de Logística etc.), assim como os eventos temáticos (como existem, no Brasil, os eventos ou divisões da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, a ANPAD). Seja como for, dado o dimensionamento, maior ou menor, novo ou antigo, entendemos que o acadêmico deve ali buscar um protagonismo para além da mera participação ativa, como é o caso de quem se limita a ter publicados seus trabalhos de pesquisa ou mesmo a vivenciar atividades administrativas (como as coordenações temáticas de associações nacionais, por exemplo).

Entendemos que um desafio é os acadêmicos buscarem ser referências intelectuais ao menos em nível nacional em seu campo. Segundo defendemos, quando um acadêmico se posiciona no seu campo, se almeja ser um motorista, um engenheiro ou um arquiteto, precisa empreender a construção de uma 'obra intelectual' autoral, não necessariamente exclusiva, mas buscando ofertar uma mensagem diferenciada em relação aos demais agentes atuantes no campo.

Há, mais frequentemente, as lideranças que se notabilizam em um campo particular e desenvolvem sua contribuição de maneira mais focada (como é o caso dos dois exemplos posteriores), podendo ocorrer de sua contribuição alcançar outros campos, ou não. Os exemplos de pessoas que fazem essa trajetória são os mais diversos, e apresentaremos dois a seguir[18]. Em certos casos, é possível seguir ativamente mais de um campo temático, como foi o caso de Shelby Hunt, respeitado líder intelectual tanto nos estudos de Teoria de Marketing e, também, de Marketing Estratégico. Da mesma forma o fez Michael Porter, que é indiscutível liderança intelectual nos estudos de Estratégia Empresarial, mas que passou a formar uma referência nos estudos de Estratégia no Setor de Saúde.

Não temos, afora as indicações do Capítulo 3, uma delimitação muito clara de qual o caminho. Alguns pensadores, por exemplo, chegaram a campos bem desenvolvidos e, ainda assim, desenvolveram contribuições que tiveram destaque. Em outros casos, o caminho consiste em encontrar um 'espaço totalmente novo' (do pouco que há) e formular uma proposição bem delineada, como foi o caso de Michael Porter, na área de análise estratégica, ou de Cleyton Christensen, da área de inovação. Qualquer que seja o caminho, segue-se aqui aquela prescrição feita anteriormente (Capítulo 3): o desafio

18 Optamos por apresentar as referências internacionais que são verdadeiramente consagradas como lideranças intelectuais. Até poderíamos ter ensaiado algum pensador nacional, mas, para evitar erros ou injustiças, optamos por não fazer tal registro aqui.

é 'apontar o farol em lente aberta'; definir as possibilidades de contribuição; definir a intenção relativa ao espaço a ocupar; e empreender esforço de construção de competências e operacionalização do projeto acadêmico. Por vezes, o reconhecimento chega breve (como foram os exemplos acima citados); por vezes, chega após décadas de dedicação.

4.1 Primeiro exemplo: Jim Collins

Quando escrevemos estas notas, o estadunidense Jim Collins era, possivelmente, o 'novo Peter Drucker' do pensamento gerencial. O autor vinha de uma formação inicial (graduação) em Matemática(!), e fez estudos de mestrado em Administração na Escola de Negócios da Universidade de Standford (até onde foi possível levantar os dados, Collins não cursou doutorado). Antes de se dedicar aos estudos gerenciais, o pensador teve experiências executivas, mas, após seu sucesso como autor e professor, passou a dividir sua dedicação entre atividades de gestão e consultoria com seus estudos gerenciais e com a formação de executivos[19].

Collins teve seu primeiro *bestseller* publicado em 1994, quando tinha apenas 34 anos de idade. O livro *Feitas para Durar* foi desenvolvido em coautoria com Jerry Porras, um pensador que já era mais experiente (Cf. Collins & Porras, 2020). Esta primeira parceria foi restrita a esse livro, e Collins seguiu desde então produzindo livros que se alinham ao primeiro (por vezes, com outros coautores), mas que trazem, em cada um deles, novos insights, sempre complementando, mas avançando em sua teorização sobre excelência empresarial.

Pelo seu início, podemos ver mais claramente que Collins e Porras 'embarcaram' no que depois veio a ser chamado 'movimento da excelência empresarial', movimento este mais próximo aos estudos de estratégia e desempenho. Esse movimento está bastante associado à obra de Tom Peters (principalmente pela obra *Vencendo a Crise*, desenvolvida em coautoria com Robert Waterman Jr.; cf. Peters & Waterman Jr., 1982). Tal movimento (de excelência) foi se fortalecendo ao longo dos anos 1980, vindo a ser consagrado como uma das 'escolas de pensamento' em Estratégia ou em Administração Geral. Provavelmente, nos anos imediatamente após o grande sucesso de Peters e Waterman, estavam ainda imprecisas as melhores formas de 'embarcar' no campo; certamente, diversos pesquisadores e pensadores

19 As informações sobre os pensadores dos dois exemplos aqui apresentados foram extraídas de conteúdos de seus próprios livros, assim como de outras informações e fontes diversas (e cuidadosamente selecionadas) na internet.

estavam se perguntando mesmo se aquele sucesso não seria apenas um êxito passageiro[20].

Em *Feitas para Durar*, além do avanço nas ideias e do reconhecimento da expressividade dos autores em apresentá-las, o diferencial foi, assim entendemos, a metodologia empreendida. Embora fosse um livro do que chamamos de 'literatura de mercado', os autores demonstraram admirável rigor metodológico, e seguiram comparando empresas com mais de cinco décadas de sucesso com 'pares' (também de mais de cinco décadas) que não tiveram o mesmo sucesso.

A obra é uma das mais relevantes em Administração, tanto na esfera acadêmica quanto profissional. Diversas ideias expostas no livro passaram, posteriormente, a serem parte de discursos ou referenciais interpretativos de práticas gerenciais. No Quadro 3.1 estão algumas das principais ideias.

Quadro 3.1 – Principais contribuições intelectuais de Jim Collins

IDEIA	COMENTÁRIO
O sucesso que nega a 'tirania do ou'	Defende-se que as empresas excelentes empreendem desafios potencialmente contraditórios, sem ter que, necessariamente, priorizar um outro, ou seja, buscam desenvolver um e o outro (e não um ou o outro).
Preserve a essência, fomente o progresso	Em alinhamento com a primeira ideia, é enfatizada a relevância de manter a essência e os valores da organização, mas sem descuidar de manter um foco no futuro e no progresso.
Disciplina aliada à criatividade	Manter a disciplina é ter o cuidado de não se dispersar, mas reconhece que o progresso vem, necessariamente, com disposição criativa e inovação.
Ação sistemática e cultura de experimentação	A implementação de práticas regulares e correntes de criatividade requerem, portanto, que haja uma verdadeira cultura de experimentação.

20 Algumas apostas foram feitas, inclusive pelo próprio Tom Peters que não conseguiu repetir o sucesso do primeiro livro, mas seguiu sendo (até quando escrevemos essas notas), um respeitado inovador de ideias gerenciais (os leitores mais jovens que não o leram certamente terão referências negativas sobre Peters após uma suposta confissão de problemas em *Vencendo na Crise*; mas vale a pena tentar entender o que gerou tal suposta confissão e as versões a respeito; é uma boa pesquisa).

GOAAs – grandes objetivos audaciosos e arriscados	A ideia de, mantendo moderação, jamais perder a grande ambição, definindo grandes metas, mesmo que difíceis e arriscadas.
Cultura baseada em cultos	É realçado que as empresas de sucesso mantêm tradições evidentes e experienciadas, assumindo práticas e rituais próprios de quem 'imerge' na cultura da empresa.
O valor do líder 'prata da casa'	É mais frequente o sucesso nas empresas que constituem suas principais lideranças a partir dos próprios colaboradores, valorizando os que têm história na empresa.

Acadêmicos e estudantes atuais provavelmente observam esse conjunto de ideias e refletirão: "o que tem de novo aí, se tudo isso já é tão conhecido e disseminado?". A questão parece natural, mas é cabido destacar o que foi dito antes: são construções que hoje estão naturalizadas porque são ideias que passaram a circular, mas não eram ideias tão disseminadas antes de Collins e, mais que isso, não eram assimiladas de forma estruturada e em conjunto. A contribuição intelectual de Jim Collins, como vemos, é de um arquiteto, e muitos arquitetos não são lembrados quando vemos as obras que projetaram.

4.2 Segundo exemplo: Eliyahu Goldratt

O segundo exemplo de liderança intelectual no campo que selecionamos é Eliyahu Goldratt (1947-2011), autor israelense que foi considerado um dos grandes pensadores do movimento da 'gestão eficiente' dos anos 1980. Goldratt teve formação inicial em Física(!), com todos os seus estudos (até o doutorado) desenvolvidos no período em que estava se estabelecendo o Estado de Israel. Ao longo de sua vida, teve envolvimento com o universo da produção industrial, o qual tomou por base para desenvolver suas ideias a respeito da gestão e do fluxo de processos.

Os anos de 1960 a 1980 foram aqueles em que se demonstrou mais claramente o potencial das inovações baseadas em linha de montagem e do processo em fluxo. As inovações de Henry Ford que vinham da primeira metade do Séc. XX (com as ideias de produção em massa e linha de montagem) passaram a ser aprimoradas e inovações vieram também da produção industrial japonesa, principalmente na produção automobilística, cuja principal referência era (e ainda é) a Toyota (e seu chamado "Sistema Toyota de Produção" – STP). Os conceitos que vêm dessas duas tradições

complementam-se, girando em torno da ideia de fluxo, com a tradição da Toyota orientada a promover a busca de aprimoramento continuado. Foi nessas duas bases, assim reconhece Goldratt, que ele desenvolveu sua Teoria das Restrições (cf. Goldratt, 2009).

Antes de comentar a ideia da teoria em si, destacamos, antes, o fato de o autor ter desenvolvido sua publicação principal sobre sua teoria quando tinha 37 anos de idade, e ousou uma opção de apresentação de suas ideias que foi, na época, pelo menos arriscada: o autor utilizou um romance, que desenvolveu em coautoria com Jeff Cox (cf. Goldratt & Cox, 2014). O seu livro, *A Meta*, narrou a história dos desafios e dos problemas de gerenciamento de produção e os impactos em ganhos de eficiência quando o gestor-personagem passou a implementar as ideias da Teoria das Restrições.

Mesmo sendo um romance, o livro foi desencadeador de uma teoria relevante nos campos de Administração da Produção e/ou de Administração geral, nos quais a referência à "Teoria das Restrições – TOC" é bem conhecida. Mas o autor não se limitou a essa primeira produção, e seguiu, posteriormente, com o desenvolvimento de novos livros, expandindo o escopo de aplicação de sua teoria para áreas como Marketing, Gestão de Projetos e até Gestão de Pessoas.

Em paralelo ao desenvolvimento dessa literatura ficcional, foram desenvolvidos também conteúdos profissionais, como manuais de aplicação e metodologias de consultoria. A atuação de Goldratt nesse campo seguiu ativa até sua morte, e a consultoria por ele fundada seguia ativa (até quando escrevemos estas notas).

A Meta foi primeiramente publicada no ano de 1984, quando já se reconhecia internacionalmente o sucesso da produção industrial japonesa. Nesse mesmo período, veio se estabelecendo o que poderíamos chamar de uma nova 'onda de eficiência', puxada por movimentos como o da qualidade e o da produção enxuta. Ambos os movimentos encontraram seu ponto mais elevado a partir dos anos 1990, e é aproximadamente nesse período que se inseriram os estudos sistemáticos e mesmo a formação gerencial em Qualidade e Produtividade, conteúdo de disciplinas universitárias e antecedente de muito do que se desenvolveu a partir dos anos 2000.

A obra de Goldratt segue (em seus livros e nas teorizações complementares e de orientação gerencial que se desenvolveram) explorando e adequando alguns de seus construtos principais. No Quadro 3.2, expomos brevemente as seis principais ideias exploradas pela teoria do autor.

Quadro 3.2 – Principais contribuições intelectuais de Eli Goldratt

Ideia	COMENTÁRIO
Foco na meta	O foco central da gestão deve ser, necessariamente, na sua 'meta', razão pela qual deve ser sempre claramente definida e bem compreendida.
Meta empresarial: ganhar dinheiro	O autor é enfático em afirmar que, se é empresa, a meta e a preocupação será como 'ganhar dinheiro'; outras metas são, claramente, relevantes, mas sempre secundárias.
Mentalidade de ganho, não de custos	O autor faz coro contra a teoria clássica da gestão baseada em custos, que pode, por vezes, ofuscar a mentalidade de ganhos.
Manter fluxo gerindo restrições	No esforço para alcançar sua meta, o foco é manter o 'fluxo de produção' atacando principalmente as restrições (gargalos).
Prioridade da gestão na restrição	A restrição precisa ser priorizada, e submeter todos os demais 'fatores não-restrição'.
Há múltiplas restrições para realizar a meta	A teorização inicial tratou de restrições em processos industriais, mas, frente à definição de uma meta, são consideradas restrições outras, como a de falta de recursos (inclusive humanos), de capacidade produtiva, de insumos, de mercado...

Quem tem alguma atenção às tendências gerenciais deve observar que a teoria de Goldratt compete com, em alguma medida complementa as, teorias da produção enxuta e de Seis-Sigma (que vem sendo mais recentemente pensadas em torno do movimento Lean-Six-sigma). Conjuntamente com os estudos já normalizados de qualidade, esses movimentos estão bastante presentes nos estudos e nos discursos de quem transita no universo de Administração da produção ou de Administração geral.

4.3 Visão sumária

No Quadro 3.3, apresentamos um sumário dos dados mais relevantes dos dois autores que tomamos como exemplos de liderança intelectual em seus campos. Ambos os autores aqui apresentados construíam, quando escrevemos estas notas, importantes referenciais do pensamento gerencial. Qualquer lista de principais pensadores em atuação desde os anos 1950 certamente conterá ambos. Além disso, suas obras são considerados *bestsellers* em diversas listas previamente consultadas (Jim Collins tem, em

várias dessas listas, mais de um livro dentre os que tiveram maior impacto desde os anos 1950).

Quadro 3.3 – Sumário comparativo

TÓPICO	COLLINS	GOLDRATT
Principal obra	*Feitas para durar*	*A meta*
Citações*	~10000	~7000
Idade (primeira obra)	34 anos	37 anos
Ano da obra	1994	1984
Atuação principal de carreira	Consultoria, pesquisa e formação gerencial	Consultoria e pesquisa gerencial
Método escolhido do principal trabalho	Estudo histórico e comparativo	Romance de negócios (*business fiction*)
Disciplinas principais	Estratégia e Administração geral	Produção e Administração geral
Movimento ou Escola	Excelência corporativa	Excelência operacional

* Levantamento feito em janeiro de 2023, computando citações da principal obra no Google Scholar, considerando as obras em inglês, espanhol e português.

5 Outras considerações

Neste capítulo, nossa intenção foi discorrer mais amplamente sobre o desafio do protagonismo intelectual, refletindo sobre possibilidades, caminhos e finalizando com a indicação de dois exemplos. Conforme indicamos ao longo do capítulo, por nossas metáforas de caminhos (cf. Capítulo 3), a contribuição intelectual é típica de quem segue os caminhos do arquiteto e do engenheiro, que são os mais difíceis e os mais recompensadores. Trata-se também de uma opção desafiadora para o caminho do motorista que quer ir mais longe em sua carreira.

O desafio intelectual parece ser ao mesmo tempo o mais fácil para o acadêmico, pois ação intelectual é da própria natureza do trabalho universitário, mas parece ser também dos mais difíceis. Não saberíamos indicar o que é mais difícil quando pensamos em falar para fora do campo (seja para o diálogo universal, seja para outros campos), mas, segundo nos parece, o primeiro grande desafio de um acadêmico seria tentar falar para seu próprio campo.

Sobre esse primeiro grande desafio, valem alguns comentários de fechamento do capítulo. Pensando no jovem acadêmico, pensamos que há três questões a serem consideradas: (1) a presença de pessoas no campo; (2) a oportunidade a ser explorada; e (3) os desafios que estão além da própria ideia.

- Ocupação do campo

Relativo à ocupação prévia do campo, o fato é que, quando o novo acadêmico chega ao seu espaço, é comum já encontrá-lo povoado por pessoas que ali militam há décadas. Essa é uma realidade típica de disciplinas amadurecidas. Por óbvio, quanto mais tradição tem uma disciplina, mais deve ter atraído ao longo do tempo pessoas para seus temas e atividades; isso torna o desafio de se sobressair potencialmente muito maior. Por exemplo, desenvolver protagonismo intelectual dentro de um campo como Marketing ou Recursos Humanos é certamente muito difícil. Já a área (nascente quando escrevemos estas notas) de Ciência de Dados parece ser um espaço no qual um acadêmico pode fazer contribuições, tendo em vista ser uma comunidade pequena e cuja estruturação do próprio campo ainda está em formação.

Mas é válido ressaltar que, como mostraram os exemplos, tal destaque pode emergir quando o pesquisador ainda é jovem (nos exemplos, ambos tinham menos de 40 anos quando lançaram suas obras principais). A natureza da oportunidade e as articulações adicionais são igualmente relevantes.

- Natureza da oportunidade

Relativo à oportunidade a ser explorada, aqui a situação pode envolver componentes de sorte juntamente com a capacidade do acadêmico de sentir a tendência e fazer sua contribuição. Dos nossos exemplos, vimos que Jim Collins conseguiu visibilidade nos anos 1990 'surfando em uma onda' da excelência empresarial que vinha do final da década de 1970; algo semelhante ocorreu com Goldratt, que 'surfou em cima da onda' da qualidade e da excelência operacional, com a diferença que este também contribuiu no nascedouro dessa onda.

Talvez os autores hajam sido afortunados nessas ondas para terem a magnitude de impacto que tiveram, mas certamente também tiveram a sensatez de apostar e fazer uma oferta de alto nível. Relativo a este aspecto, parece bem apropriadas as recomendações que demos no Capítulo 3 sobre as ações para construir um protagonismo no futuro.

- Articulações necessárias

Além disso, se o momento for oportuno há ainda requisitos adicionais além da expressividade das ideias. Com efeito, as contribuições podem ser as mais geniais, mas precisaram de espaços de circulação, o que envolve publicações em revistas (de preferência internacionais) e principalmente, de livros. Isso implica em ter que mobilizar um esforço de conseguir boas editoras, de conseguir financiamento complementar para pesquisas, de conseguir companhia de bons discentes e de outros acadêmicos de alto nível. Tudo isso é muito custoso, principalmente ao jovem acadêmico.

Essas mobilizações são mais ou menos difíceis a depender das circunstâncias. Jim Collins teve a 'fortuna' de ter estudado em uma das principais escolas de negócios do mundo (Standford), o que já não foi o caso de Goldratt, que não estava, inicialmente, vinculado a grandes universidades de negócios (embora as universidades de Israel tenham méritos reconhecidos até internacionalmente). O nível de articulação necessário será, certamente, um empecilho a certos acadêmicos, talvez o maior de todos (ou ao menos assim o foi para o autor destas notas quando ainda tinha motivação em seguir em tal empreitada). Mas, novamente, as indicações do Capítulo 2 parecem ser suficientes para contribuir na preparação de cada um nesse sentido.

CAPÍTULO 4

UNIVERSIDADE E PROTAGONISMO ACADÊMICO

1 Considerações iniciais

Neste capítulo, trataremos do protagonismo acadêmico, o que nos motiva a refletir, antes, sobre o espaço desse protagonismo: as universidades. A construção dessa instituição vai muito além da configuração de uma mera organização formal na forma de uma grande burocracia; ela representa um dos maiores marcos civilizatórios na consolidação do conhecimento humano e no exercício da sabedoria.

Isso é algo já naturalizado em uma sociedade que aprendeu a 'conviver' com a universidade e que, de tão corrente na atualidade, nem nos damos conta de que o que temos hoje é resultado de milênios de desenvolvimento. Antes de adentrarmos nessa história, façamos um breve passeio pela poesia, recordando um tempo em que as universidades ainda eram raridades.

N'*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, quando Vasco da Gama narrava ao rei de Melinde os antecedentes históricos de Portugal anteriores às navegações, na referência que fez sobre as grandes 'obras' dos reis, é interessante o destaque que o poeta deu à criação da Universidade de Coimbra pelo rei Dom Dinis. Nas suas palavras (Canto 3, ver estâncias 96 e 97 abaixo):

> 96
> "Eis depois vem Dinis, que bem parece
> Do bravo Afonso estirpe nobre e dina,
> Com quem a fama grande se escurece
> Da liberalidade Alexandrina.
> Com este o Reino próspero floresce
> (Alcançada já a paz áurea divina)
> Em constituições, leis e costumes,
> Na terra já tranquila claros lumes.
>
> 97
> **"Fez primeiro em Coimbra exercitar-se**
> **O valeroso ofício de Minerva;**
> E de Helicona as Musas fez passar-se

A pisar do Mondeo a fértil erva.
Quanto pode de Atenas desejar-se,
Tudo o soberbo Apolo aqui reserva.
Aqui as capelas dá tecidas de ouro,
Do bácaro e do sempre verde louro.

Essa é uma referência expressiva. O Gama tentava demonstrar ao rei melindano a grandiosidade dos reis lusitanos e certamente buscava seus grandes feitos individuais. Tomar de D. Dinis a fundação da Universidade de Coimbra como um de seus grandes feitos é um sinalizador da importância que a instituição teria para impressionar o estrangeiro. Veja-se que Camões destacou também aquilo que é a marca dos soberanos, que são suas obras físicas (na estância 98: "Nobres vilas de novo edificou / Fortalezas, castelos mui seguros, / E quase o Reino todo reformou / Com edifícios grandes, e altos muros. / Mas depois que a dura Átropos cortou / O fio de seus dias já maduros, / Ficou-lhe o filho pouco obediente, / Quarto Afonso, mas forte e excelente.). Mas fez isso como um dado secundário, depois de destacar o incentivo ao 'ofício de Minerva'.

O resgate de Camões parece até ser codificado a quem desconhece quem seja Minerva. Na mitologia latina, Minerva, que corresponde à deusa grega Atena, é a deusa da sabedoria. O realce que Camões dá ao ato do rei é justamente o de que ele teve os méritos de criar um espaço onde se exercita o ofício da sabedoria. Esta história poderia ir mais adiante, mas deixamos para o Anexo deste capítulo uma 'viagem' pela tradição poética que já realçava a sabedoria a ponto de ter uma divindade associada.

Recomendamos a leitura do Anexo, mas, antes, vejamos um esboço de como a universidade evoluiu até chegar no modelo atual. Na seção seguinte, expomos um breve relato da 'pré-história' da universidade atual. No terceiro momento, analisamos como o modelo vigente no início do século XXI foi se formando ao longo de oito séculos de tradução, e no quarto momento, refletimos sobre o desafio dos acadêmicos na contemporaneidade. Este desafio precisará ocorrer em uma das organizações mais complexas da história humana, como debatemos na quinta seção. Por fim, teceremos considerações de fechamento do capítulo.

2 De onde vêm as universidades

Há várias alternativas quando se pensa em delimitar a origem das universidades. Ao que nos parece, a mais recorrente é aquela que posiciona esse surgimento nos Sécs. XI e XII (d.C), com os primeiros espaços

estruturados de alta formação. Temos naquele momento uma concepção específica (sobre a qual falaremos mais posteriormente), pois tal espaço, o da chamada *universitas*, envolvia uma vocação já próxima do que chamamos atualmente de universidade 'profissionalizante', com sua adequação ao modelo organizacional.

Essa organização se disseminou no universo europeu desde então, passando da Itália (Bologna, cerca de 1090) para a França (Paris, ~1170), depois Inglaterra (Oxford, ~1090 (ou ~1170) e Cambridge, ~1209), Espanha (Salamanca, ~1120) chegando no ano de 1290 a Portugal (Coimbra, justamente onde Camões definiu como o local para exercício do ofício de Minerva)[21]. A expansão para o resto do mundo veio com a própria evolução histórica (e vale apontar que, no Brasil, a formação universitária chegou apenas no século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o país, com a criação das primeiras escolas de formação superior; universidade mesmo só passou a existir a partir do começo do século XX).

Estas notas acima seriam o que poderíamos chamar de 'história oficial' das universidades. Ora, seria até ingênuo aceitar essa versão como o dado que nos permita entender de onde vem a universidade. Trata-se, obviamente, de uma história de certa concepção (muito reducionista) de universidade, qual seja aquela da universidade como 'organização formal', que fornece formação superior com titulação, como espaço de credenciamento e com vistas à profissionalização (essa é, aliás, a concepção atualmente 'em vigor' quando se fala em universidade).

2.1 Antes das universidades

Tentar achar um escopo conceitual melhor que esse talvez seja tarefa sem fim, afinal, estamos falando de uma das criações humanas mais duradouras e complexas da história. Mas podemos abrir um pouco mais o conceito, para manter o reconhecimento de bom senso aos espaços e experiências que são muito anteriores ao século XII, aqueles espaços os quais abrigaram, talvez, as mentes mais geniais de nossa história (ou, se não tanto, as mentes que deram grande parte do instrumental posterior de pensamento e conhecimento).

Sendo assim, comecemos por reconhecer dois espaços que são, ainda antes de Cristo, os principais ambientes do dinamismo intelectual de sua época: as academias gregas e a biblioteca de Alexandria.

21 Cabe registrar, por preciosismo e rememoração, que cada um desses países aí citados não eram o que são atualmente, afora Portugal. A formação dos estados nacionais que chamamos agora de Itália, França... ocorreu muito depois do surgimento de suas universidades.

- As academias gregas

Sobre as academias, são mais conhecidos dois principais espaços, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles. Ambos eram semelhantes em algumas características: primeiro, tinham um espaço físico bem delimitado; segundo, tinham por finalidade estudar e difundir conhecimento; terceiro, também tinha por fim organizar os conhecimentos então existentes, inclusive com bibliotecas. Nestes aspectos, muito se assemelham ao que atualmente são as universidades e os centros de estudo onde se organizam e canonizam certos conteúdos disciplinares e os 'arquivam' como base para novos desenvolvimentos intelectuais; mas, diferente do que se faz atualmente, não eram espaços de titulação e credenciamento.

A Academia de Platão, da qual herdamos até hoje a palavra 'academia' como referência do espaço de formação superior, teria sido fundada em torno de 390 a.C., tendo a liderança do filósofo Platão. O status intelectual de Platão é bem (re)conhecido, embora o próprio autor se apresente mais como sendo um repassador da inteligência de Sócrates, exibida nos diversos diálogos que formam seus (atuais e compilados) livros.

Provavelmente, qualquer afirmação sobre detalhes do formato da escola e seu funcionamento seriam pouco mais que especulações (mesmo afirmar quando iniciou e quando acabou é algo arriscado), mas é certo que: (1) era um espaço que reunia estudantes e 'professores'; (2) os estudos eram baseados em problemas a serem 'atacados' por meio da reflexão e da pesquisa sistemática; (3) era um espaço associado à 'produção de conhecimento'; (4) (fato curioso!) desde essa época já se debatia a respeito da orientação do conhecimento formado, com a preocupação, aparentemente do próprio Platão, de haver um conhecimento que chegasse ao mundo real, de modo que os jovens ali formados viessem a ser lideranças da pólis.

Já o Liceu de Aristóteles foi (ou parece ter sido) fundado já no final do século IV a.C. (mas não é claro nem mesmo se foi fundado ou se foi assumido por Aristóteles), e tinha a liderança de Aristóteles, que trazia a experiência da formação na Academia mais uma concepção bem peculiar de como articular o conhecimento. Ao que nos parece, o Liceu mantinha as características gerais da Academia, porém com um foco mais intenso na oferta sistemática de formação regular (o que seria, na atualidade, a ideia de escola como centro de ensino e aprendizagem; a diferença estaria no método didático, que era feito com professor e discípulos caminhando – daí a ideia do método peripatético).

Além do Liceu e da Academia, dentre as várias semelhantes que certamente existiram, destacaram-se ainda o Jardim de Epicuro e a Stoa Pecile. O primeiro fora liderado por Epicuro, sobre o qual se sabe pouco, mas que,

pelo pouco da obra que nos chegou, foi suficiente para fundar uma relevante escola filosófica, o Epicurismo. Da segunda, sabe-se também pouco, havendo atribuição de primeira liderança ao filósofo Zenão, que ensinaria sua filosofia no debate público (ao que parece, os principais pensadores da Stoa Pecile evitaram personalizar sua tradição, ficando os desdobramentos posteriores reconhecidos apenas por Estoicismo, claramente, associado à escola de Stoa). Pelo que nos parece, a dinâmica era a mesma dos demais (havia um espaço, ações sistemáticas de reflexão, produção intelectual etc.).

Como dito anteriormente, essas escolas (além de outras com menor importância) agregaram pensadores de altíssimo padrão, talvez os maiores de todos os tempos. E, se isso não é certo, é seguro o fato de que toda a reflexão intelectual e científica posterior deveu e deve enormemente a todos eles. Isso não apenas na filosofia (que, em sua época, não era uma disciplina universitária distinta e encaixotada em cursos e titulações); a obra científica de Aristóteles transborda, por exemplo, em muito as temáticas atuais da 'área de filosofia' (há obras suas sobre física, astronomia, teoria literária etc.).

Dizer que a universidade surgiu apenas depois dessas experiências 'institucionais' é, como apontado acima, um reducionismo conceitual da ideia de altos estudos que, pensamos, deveria ser uma das principais características de uma universidade (imaginemos que, por esse conceito, atual, Platão, Aristóteles, Zenão e Epicuro não teriam autoridade 'universitária', pois não tinham as credenciais 'graduados, com mestrado e doutorado').

- Museu de Alexandria

Depois das escolas gregas, não há dúvidas de que a principal experiência em termos de um projeto de altos estudos em um espaço bem delimitado foi vivenciada na cidade de Alexandria. Em um sumário histórico, sabemos que, após a morte de Alexandre Magno em 323 a.C., o império macedônio (que envolvia quase todo o mundo relevante conhecido de então) foi dividido por seus generais, ficando a parte que cobria o Egito ao general Ptolomeu e a seus descendentes. O reino ptolomaico sediou-se em Alexandria e uma das ações mais destacadas desse reino foi se tornar a sede do reino na principal metrópole intelectual da antiguidade.

Foi nesse intento que foi criado o complexo de pesquisa chamado Museu de Alexandria, próximo do ano 300 a.C. O Museu enquanto espaço de formação tinha na Biblioteca de Alexandria um dos ambientes mais destacados, e, dentre suas atividades, havia a produção intelectual sistemática desenvolvida pelos principais intelectuais daquela época. Citamos apenas quatro nomes destacados dos que tiveram seus estudos e principais obras associados ao

Museu e à Biblioteca: Arquimedes, matemático e 'engenheiro'; Calímaco e Apolônio de Rohdes, poetas e comentadores literários; e Euclides, geômetra. Várias áreas de estudos atuais, com seus rótulos e encaixes universitários, são reconhecidamente devedoras desses intelectuais.

Claramente, os conceitos do Museu e da Biblioteca de Alexandria são distintos do que atualmente chamamos museu e biblioteca. Com efeito, eram inclusive isso, mas eram também espaços de pesquisa sistemática e organização do conhecimento. Eram, na verdade, centros de altos estudos e de pesquisa avançada, certamente não com a sistematicidade que a atualidade dá a que chamamos de universidade, porém mais que apenas um lugar de registro e exposição de conteúdos.

As lideranças políticas, militares, religiosas e intelectuais tinham nesses espaços a mesma relação que parecem ter agora (quando a universidade é um espaço que reúne as lideranças intelectuais, um local de passagem, não obrigatório, mas altamente desejável, para as futuras lideranças sociais).

- Depois do Museu de Alexandria

Após o apogeu do Museu e da Biblioteca de Alexandria, até por volta de 250 a.C., veio o declínio, além de uma série de catástrofes, a mais famosa delas sendo o incêndio da Biblioteca (em torno de 50 a.C), até sua destruição (já próximo do final do século III d.C). A história é cheia de 'pontos cegos', mas é certo que, depois da conquista dos impérios vizinhos pelo império romano, a deterioração foi contínua, com choques de retomada e depois nova 'degringolada'. E, pior que isso: os romanos, como se reconhece, não eram um povo destacado por sua vocação intelectual, embora houvesse intelectuais de altíssima distinção (como o filósofo Cícero); o destaque romano sempre foi na guerra e na conquista de seus exércitos, de modo que ter espaços de altíssima distinção intelectual não foi prioridade para os romanos no auge de sua atuação imperial.

O que ocorreu, por outro lado, foi um fato que cruzou as duas culturas, baseada em uma tendência intelectual configurada pela fé judaica, cuja tradição já milenar permaneceu firme e diferenciada das tradições religiosas pagãs, tanto grega (desde quando a região de Israel foi dominada pelos exércitos de Alexandre Magno) quanto romana (desde quando os romanos assumiram o domínio da região). A história é bem conhecida, não nos cabe apresentar maiores relatos, mas vale entender a lógica geral do processo até chegar no que foi o embrião das universidades: (1) a região de Israel, perto do ano 1 a.C., vivia sob o domínio romano, sob o comando do governador Pôncio Pilatos; (2) nasce Jesus, que veio a ser o fundador de uma nova religião (tendo

recebido o nome de Cristo, fundou o Cristianismo); (3) após a morte de Jesus Cristo, aos 33 anos, seus principais seguidores dispersaram-se pelo império romano, difundindo a 'nova aliança', em uma 'ruptura de continuidade' com o Judaísmo; (4) durante cerca de dois séculos, os crentes da nova fé, ditos cristãos, eram divididos entre uma hierarquia frágil de bispos e presbíteros, mais o povo crente, em uma estrutura que, durante estes séculos, foi se solidificando em uma estrutura organizacional forte, formando então a Igreja institucional (com I maiúsculo) mais os fiéis (ambos em conjunto formando a *eclésia*, do grego *Εκκλησία*, originalmente associada à ideia de assembleia reunida); (5) e um dos modos de organização dessa estrutura forte ocorreu nos espaços de isolamento chamados mosteiros, que reuniam os monges em vida de oração, contemplação e estudo.

Além dos mosteiros, em um nível mais agregativo, foram fundadas as ordens religiosas, uma estrutura diversificada, relativamente complexa (algumas extremamente complexas), com uma larga diversidade de modelos. Incluíam, em geral, clérigos presbíteros (os padres ordenados) ou pessoas de vida consagrada, sem ordenação sacerdotal (nesse caso, homens ou mulheres, genericamente chamados irmãos ou irmãs, como ainda hoje). Esses espaços ganharam atratividade crescente desde o século III, quando foram sendo definidos modelos de funcionamento e, do que nos interessa, os modelos de preparação dos agentes (fossem ou não clérigos).

Dos primeiros séculos da era cristã vieram grandes contribuições intelectuais oriundas de religiosos, havendo, e ainda hoje objeto de estudo e admiração, uma tradição que ficou chamada de 'Patrística', concernente aos grandes temas filosóficos e teológicos dos ditos 'Pais da Igreja'. Quer se goste ou se creia na fé dessas pessoas, quer não, uma coisa é certa: eram intelectuais de primeiríssima grandeza, cujas ideias 'venceram a disputa' no âmbito da fé (com a admirável transição do paganismo ao cristianismo) e da teologia-filosofia (com o fundamento intelectual e místico do que veio a ser, e durante um milênio, a dita cristandade, aqui entendido como o período que vai do século IV até o século XV d.C.)[22]. Desses primeiros momentos, ainda são sujeitos que despertam admiração intelectuais como Santo Agostinho e Santo Atanásio. Depois destes vieram outros gigantes, como São Isidoro de Sevilha, Santo Anselmo, São Bernardo de Claraval e São Tomás de Aquino[23].

22 É interessante pontuar essa visão, que bem nos alcança (o Brasil) no século XVI, aceita a configuração do ocidente como sendo, cultural, religiosa, intelectual e politicamente, resultante de uma mescla da intelectualidade grega, da força romana e da fé (judaica e cristã).

23 A lista acima é uma amostra pequena do universo intelectual desse período e optamos por ordenar no começo e no fim os dois maiores expoentes (Agostinho e Tomás de Aquino). Não seria justo dizer que esses dois teriam a mesma intensidade de valor intelectual que Platão

Esses pensadores faziam, sim, altos estudos, desenvolviam pesquisas (a Summa Teológica de São Tomás é um grande exemplo de 'revisão de literatura!), reflexões, embates intelectuais e produziam seus livros e tratados para as bibliotecas de então. Os seus espaços de formação eram justamente os locais de residência e preparação para o sacerdócio, ora nos próprios espaços das enormes catedrais, ora no isolamento dos mosteiros.

Em especial no século VIII, com o imperador católico Carlos Magno, houve um entendimento, ainda em vigor, de que a formação do clero requeria estudo sistemático e um modelo educacional próprio. Esta é a era das escolas monásticas e das escolas catedrais (ou episcopais), que são os espaços de formação da juventude para a elite clerical (observe que as elites econômicas e políticas não precisavam, como atualmente se supõe, passar pelos altos estudos)[24].

2.2 Enfim, as universidades

Escolas catedrais e mosteiros foram o modelo predominante até aproximadamente o século XI, quando a formação de clérigos era tão importante quanto (se não mais importante que) a formação jurídica e médica. Altos estudos nesses tempos, obviamente, estavam distantes do conceito que atualmente chamamos de educação superior. Mas parecia estar pronta a base para criação de um novo modelo, um no qual fosse possível articular esses elementos que atualmente são as características gerais de uma universidade.

Falamos acima de características gerais de uma universidade. Mas, quais seriam? Não arriscaríamos agora elencá-las todas; são muitas. Mas destacamos algumas: (1) a formação é realizada como um processo regular e sistemático; (2) mantém-se respeito ao senso de liberdade intelectual, com respeito às tradições, mas permanente questionamento para providenciar o avanço do conhecimento; (3) há uma relação sistemática e uma separação clara entre professores e alunos; (4) existe articulação de dependência material e legitimação com uma hierarquia externa.

---

e Aristóteles (inclusive porque parece uma contribuição impossível olhando pela magnitude intelectual de cada um). Se não podem ser considerados 'doutores' universitários (afinal, titulação é algo muito posterior), são base de um sem-número de teses de doutorado, muitas das quais limitadas a analisar uma porção diminuta de seus pensamentos.

24 Escolas dessa natureza, na verdade, ainda existem, obviamente ajustadas à realidade contemporânea. Claramente, não nos cabe detalhar aqui, mas estão na origem das escolas religiosas (ainda muito presentes) e dos seminários católicos (alguns seminários são 'acoplados' em universidades católicas, em especial aquelas vinculadas a ordens religiosas, como as universidades jesuítas, maristas e franciscanas, por exemplo).

Essas características são ainda aplicadas a qualquer instituição que se queira chamar de 'universidade', não no conceito jurídico ou legal (no sentido de entendimento do governo). São essas instituições que irão, desde o nascimento (e até atualmente) ser uma espécie de 'avalista' da propriedade de certas competências àqueles que nelas estudam e são aprovados nos seus critérios avaliativos[25].

Precisar quando foi o momento de nascimento dessa instituição é algo aparentemente impossível, mas é recorrente se definir o ano de 1088, quando uma associação de discentes, interessados em obter formação avançada, se organizou e contratou professores. Por lógica, os próprios professores também se organizaram para oferta do serviço, instituindo-se assim um modelo equilibrado entre associações ofertantes e demandantes. Naturalmente, a evolução das práticas aprimora o modelo, e o local onde melhor transcorreu foi em Bolonha (Itália), emergindo daí a ideia de se reunirem sistematicamente professores e alunos, formando assim a *universitas magistrorum et estudiorum* (em latim, com tradução literal possível de 'comunidade de mestres e de estudantes', ou 'corporação de professores e alunos').

3 Formando o modelo atual

Esse fora o modelo inicial de surgimento da universidade com esse nome e como algo já semelhante ao que atualmente entendemos como 'universidade'. Mas, certamente, era algo muitíssimo distante do que esta se tornou nos séculos seguintes.

De fato, se pensarmos na ideia da universidade como local onde se semeava a sabedoria, já a vemos como distinta daquela dos séculos anteriores, pois já neste momento a universidade passa a ter uma preocupação de aplicação 'funcional' do conhecimento que produzia. De fato, esta universidade já tinha um senso de 'preparação profissional'. Certamente, era um local que se alinhava como o genérico 'ofício de Minerva' camoniano, mas onde já se articulava a preparação para outros ofícios divinos (como o de Asclépio, o deus da medicina; ou o de Têmis, a deusa da justiça). Esta 'universidade', teve, de fato, a finalidade de providenciar a formação médica e jurídica, que se complementava com a formação teológica dos clérigos católicos.

É daí que vem a primeira tarefa da 'organização' universitária: formar quadros para certos exercícios profissionais. E assim foi durante aproximadamente 400 anos, ao menos por sua tarefa mais destacada. As tarefas

25 O leitor deve observar que deixo destacada essa condição de 'tituladora' que uma universidade possui, esta que se sobressaiu nos últimos tempos, quando foram criados os requisitos de titulação para exercício profissional e para certas carreiras de estado.

complementares que a universidade ganhou ao longo do tempo, que hoje constituem o chamado 'tripé' da ação universitária (o ensino, a pesquisa e a extensão) não estavam lá presentes como estão atualmente[26].

Este espaço inicial foi o 'atrator' de grandes inteligências ao longo dos séculos, e diversos governantes nos países europeus tiveram a preocupação de criar as suas universidades nacionais. Não nos cabe avançar nesse detalhamento, que parece longo (e, talvez, irrelevante para nossa finalidade), mas é válido pontuar que grande parte do 'grande conhecimento' que veio desde então passou a ser vinculado às universidades.

A contemporaneidade entende a universidade como sendo o grande legitimador do conhecimento de valor, e nos parece que o embrião desse modelo vem da forma como a intelectualidade foi se aproximando e desenvolvendo seu esforço de produção intelectual associado a este 'lócus'. Por exemplo, Galileu Galilei teve vínculo com as universidades de Pisa e Pádua, na Itália, e Isaac Newton com a universidade de Cambridge, na Inglaterra. Os intelectuais de cada época eram docentes de universidades, e desenvolveram seus estudos e sua produção intelectual favorecidos por suas posições, por seu contato com os discentes e com outros intelectuais, além de, obviamente, contar com o financiamento da própria universidade.

Mas a universidade como um espaço de pesquisa somente viria a se configurar oito séculos após o seu surgimento, sendo recorrente o reconhecimento à universidade de Berlin que, no começo do século XIX, na onda do dito modelo de (Wilhelm von) Humboldt. Segundo esse modelo, a universidade seria o espaço em que (1) se disseminava conhecimento e, também, se (2) produzia conhecimento. Seria o 'bipé' de ensino e pesquisa. Por esse modelo, e como veremos posteriormente, a universidade agregava uma tarefa que se fazia prioritariamente por fora (nos laboratórios ou em salões, sociedade, mosteiros, bibliotecas...), sem substituir totalmente aqueles ambientes (ou seja, continuaram ainda os modelos de pesquisa por laboratórios, academias...). A universidade se agrega, portanto, ao circuito de produção de conhecimento, sendo, em alguns países (como o Brasil), o principal espaço com essa 'tarefa', embora não o único.

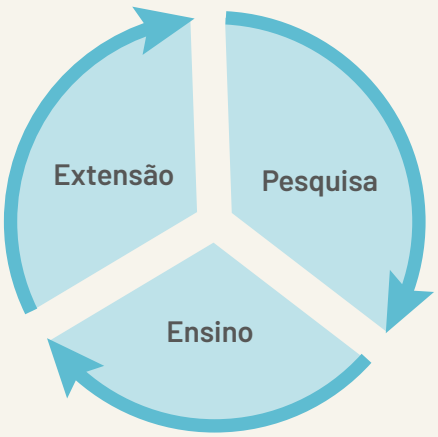
Ainda não havia a preocupação que se desenvolveu posteriormente, já no final do século XX, com a prestação de serviços. Ou seja, durante quase dois séculos, a universidade foi um espaço com apenas duas missões bem configuradas (formação de pessoal e produção de conhecimento); a

26 Descontada a dimensão burocrática, essa primeira universidade seria algo mais próximo do que são atualmente (na segunda década do século XXI), as faculdades isoladas, cuja finalidade principal é apenas providenciar ensino e profissionalização.

prestação de serviços veio a ter experiências esparsas ao longo do século XX (principalmente em torno da ideia de extensão agrícola) e encontrou uma institucionalização e uma reflexão mais sistemática nos anos 1970, quando emergiu de forma mais bem delimitada a ideia de 'terceira missão'. Esta nova missão ainda é objeto de longas e relevantes discussões e configurações, mas, para o momento, abarca três tarefas principais: a prestação de serviço de caráter assistencial; a formação continuada; e a transferência tecnológica.

A Figura 4.1 expõe, no senso de um círculo com suas divisões em interação continuada, a coexistência das três missões (que, usualmente, falava-se em um tripé, o que também nos parece ser uma boa metáfora).

Figura 4.1 – Missões da universidade



É interessante observar o quanto essas missões tem seus (re)conhecimentos associados à evolução histórica: a missão mais conhecida da universidade é ensino para formação de pessoal de 'nível superior' (na terminologia classificatória brasileira em vigor quando escrevemos este texto, e ditas as 'faculdades isoladas' ainda mantinham essa prioridade); em segundo lugar, temos a referência da produção de conhecimento e formação de pesquisadores (uma tarefa que vai sendo progressivamente compreendida e assumida para quem já se encontra nas universidades, principalmente aquelas de maior porte, como as universidade federais brasileiras); por fim, temos a missão de prestação de serviço, sem dúvidas, a menos conhecida quando escrevemos este texto (mas que vinha sendo objeto de assimilação 'forçada' no Brasil por uma legislação federal que impôs apropriação de um percentual da carga-horária dos cursos de graduação para realização na forma de extensão).

São essas as únicas funções universitárias? Por agora, é difícil dizer; a universidade é complexa demais para ser possível alguém definir qual seu

escopo definitivo sem alto risco de erros[27]. Mesmo na esfera de cada uma dessas missões ainda há uma larga diversidade de indefinições, algumas das quais falaremos adiante. Mas antes de seguir para um desdobramento de cada uma, retornemos à nossa proposta sobre os protagonismos do doutor.

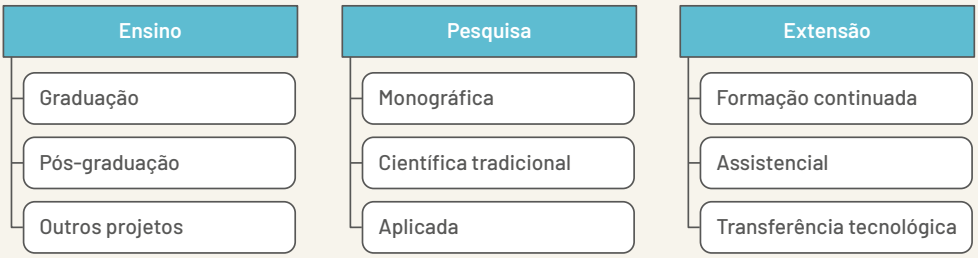
4 O protagonismo na universidade

Sem dúvidas, a universidade é o espaço preferencial de atuação de pessoas com titulação de doutorado (preferencial no sentido de ser o que mais absorve essas pessoas e, talvez por isso, o que é mais visado pelos estudantes e egressos de cursos de doutorado). O doutor na universidade empreende o que chamamos de **protagonismo acadêmico**, envolvendo, portanto, as três tarefas centrais associadas às três missões universitárias, ou seja, em ensino, em pesquisa e em extensão. Há algumas razões para esse 'apelo' de protagonismo dos doutores, sendo a principal delas que, embora não haja impedimento para qualquer docente exercer funções de pesquisa e extensão (pressupondo que qualquer deles faz ensino), há no modelo institucional contemporâneo restrições de atuação ou de incentivo para quem não tem doutorado. Ou seja, no modelo institucional atual, apenas os doutores 'podem' atuar plenamente com ensino, pesquisa e extensão (docentes apenas graduados ou mestres, por exemplo, não podem orientar pesquisa de mestrado ou doutorado, salvo em situações muito particulares).

A Figura 4.2 detalha as ações centrais de cada atividade do protagonismo acadêmico. Obviamente, a realização de um protagonismo pleno nestas três esferas parece algo sobre-humano. Na vida comum, o docente doutor costuma se destacar, em cada momento, em uma delas, talvez duas, mas raramente nas três tarefas ao mesmo tempo. Isso indica, portanto, a possibilidade, ou a necessidade, de se fixar prioridade em cada momento de sua carreira.

27 Um exemplo nesse sentido está na própria ideia do que seja 'ensino superior' como aquele que é o ofício de ensino das universidades. Ora, há no Brasil uma situação inovadora e dúbia, relacionada aos institutos federais, que são instituições originalmente de formação técnica (na classificação brasileira, de nível médio, 'não superior'), mas que passaram a ofertar cursos de graduação e mesmo de mestrado e de doutorado. São os institutos federais instituições universitárias? Em certa medida, sim, não há como negar. Mas se o for, então a formação técnica não superior também seria tarefa universitária. O caso da UFPB é o inverso, pois temos uma organização característica e formalmente universitária, mas com escolas de formação técnica agregadas (uma de formação em técnicos de saúde e outra de formação em técnicos agrícolas).

Figura 4.2 – Detalhamento do protagonismo acadêmico



O modelo brasileiro tem um padrão específico, como delimitação legal (mais ou menos) bem definido para ensino, com especificação de atuação compulsória (em ensino de 'sala de aula'; mas não no conceito pleno de ensino sobre o qual falaremos posteriormente). Para pesquisa, há recomendação ou incentivos diferenciados. Nas universidades federais, por exemplo, é comum haver um diferencial simbólico (maior status em relação aos colegas ou externamente) e (possível) redução de encargo de 'sala de aula' de graduação para quem atua em pós-graduação (o que requer, pelo regramento da pós-graduação, que haja atividade estruturada de pesquisa e materialização de resultados na forma de publicações). O incentivo para atuação e protagonismo em extensão era menor, em relação ao ensino e à pesquisa, mas, quando escrevemos este texto, parecia haver uma mudança de entendimento, com alguns incentivos (como, por exemplo, a abertura de editais com recursos direcionados a dar apoio material à extensão em programas de pós-graduação).

Cada uma dessas tarefas tem um conteúdo rico, amplo e objeto de tensionamentos intelectuais e paradigmáticos muito intensos. Nos próximos capítulos buscaremos detalhá-las, e indicando exercícios de projetos de atuação. Mas, antes de seguirmos para cada tema específico, temos a seguir algumas considerações de fechamento.

5 Temáticas relevantes

Enquanto organização formal, as universidades tornaram-se, ao longo dos anos, tão grandes, multifacetadas e complexas que é praticamente impossível esgotar o assunto 'universidade' sem uma longa dedicação. Não temos aqui a intenção de sequer indicar todas as possibilidades temáticas sobre o assunto, mas cabe destacar alguns pontos mais indispensáveis aos novos e futuros acadêmicos. Destacamos os seguintes: (1) a complexidade organizacional, (2) a possibilidade de se definirem prioridades, (3) o desafio da autonomia e (4) a associação entre as três missões.

5.1 A complexidade organizacional

Se considerarmos a perspectiva de Administração (científica) sobre a universidade, encontraremos na posição de (ninguém menos) que Peter Drucker a conclusão de que, de todos os tipos de organizações existentes, a universidade, juntamente com o hospital, é das mais complexas (se não a mais complexa que existe)[28]. De fato, é necessário ter um modelo organizacional muito consistente para se conseguir reunir e dar senso de unidade em atividades, áreas de especialidades, resultados e cosmovisões tão diversificados e amplos quanto os de uma universidade.

Por exemplo, convivem sob o mesmo contexto áreas de Engenharia, Física ou Biotecnologia juntamente com Serviço Social e Filosofia. São legitimados, estudados e difundidos modos de pensamento, de ação e relação com o mundo por vezes complementares (como a teoria da decisão individual explicada pelos economistas e pelos psicólogos), por vezes opostos (como as orientações sobre o estado definidas pelas perspectivas liberal e marxista). Praticamente, todas as cosmovisões, interesses e finalidades são bem-vindas e encontram seu espaço.

Para citar três campos que estiveram ausentes por décadas das universidades, mas que encontraram inserção abrangente desde o início do século XXI, temos os cursos e pesquisas em áreas de estudos clássicos (de literaturas e línguas grega e romana), ciência da religião e antropologia. A articulação desses espaços com as finalidades formativas tradicionais e com as preocupações de formação de profissionais para trabalhos, carreiras e profissões no mercado de trabalho são problemas que não encontraram solução fácil (se é que existe solução), o que gera alta evasão dos cursos e o encarecimento do 'diploma'. Mas, aparentemente, é pior não existir um classicista ou um cientista da religião do que existir um a alto custo[29]. A manutenção desses tipos de formação em um mesmo espaço no qual se formam médicos, matemáticos, engenheiros, advogados, contadores e administradores parece insustentável, mas as organizações universitá-

28 No romance *Tentação de Fazer o Bem* (Drucker, 1986), o pensador relata o drama vivenciado pelo reitor de uma universidade católica, um padre que tinha que tomar decisões confrontando seus valores pessoais, sua fé, a vinculação religiosa de sua instituição e todo o conjunto de questões próprias de uma organização universitária. Drucker conseguiu tornar uma organização em si já complexa ainda mais difícil de gerenciar, refletindo os desafios da liderança desse tipo de organização por si e considerando outros fatores de complexidade; como antes já sinalizado, fica a recomendação de leitura.

29 Estas áreas disciplinares possuem perspectivas intelectuais, metodológicas e políticas próprias, e mesmo que alguém encontre argumentos para sua 'inexistência' no espaço acadêmico brasileiro por várias décadas, basta uma aproximação de seus conteúdos e temáticas para se compreender sua necessidade para qualquer sociedade.

rias encontraram solução no dimensionamento das unidades acadêmicas (centros, escolas, institutos ou faculdades) e no modelo de prática decisória baseada em conselhos com representatividade de todas as unidades.

A organização de unidades acadêmicas com estruturas padronizadas que alcançam modos de pensamento tão díspares parece ter sido uma solução administrativa inteligente. Mesmo havendo o desafio de articulação e diálogo entre esses espaços, a história vem sinalizando que é um modelo viável. Já a estrutura decisória, em geral baseada em conselhos com representações definidas por regramentos os mais diversos (por vezes, incluindo estudantes e servidores não docentes), é um problema histórico, principalmente nas organizações públicas. Ainda assim, o modelo decisório, mesmo sendo complexo, parece ser o melhor possível, havendo, por outro lado, diferentes experiências no sentido de melhorar as práticas organizacionais e decisórias.

5.2 Seleção de prioridades

Qualquer que seja a universidade, há, sem dúvidas, elementos comuns, tanto os formais (que, quando escrevemos estas notas, tinha definição pelos governos como critérios para se definir formal e burocraticamente o que era uma universidade) quanto de agentes (como a existência de discentes, docentes e corpo técnico de apoio) e cultura (no respeito à presença e valorização da dúvida, na liberdade intelectual etc.). Vale reiterar: o que faz uma universidade não tem base em um critério objetivo e imutável, mas esses elementos acima são mais ou menos perenes.

Mas universidades não são iguais, isso é fácil perceber. As finalidades de cada instituição são definidas a critério de seu financiador, dos demais agentes de influência em cada momento, e de seus próprios agentes. Por exemplo, no ano do 2010, o governo federal brasileiro, dando andamento a um projeto de internacionalização, encaminhou a criação de universidades da 'integração internacional' (as mais estabelecidas foram: a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila e a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileria – Unilab), com cursos e projetos necessariamente articulando interesses dos países parceiros. E esse mesmo governo criou universidades em regiões interioranas (como a Universidade Federal do Cariri – UFCA e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM) com a finalidade de alcançar os interesses mais regionais e locais. Mas antes dessas experiências mais recentes, temos os casos das universidades com viés tecnológico (como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR) e rural (como a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE).

Ainda concernente à definição de prioridades, temos uma divisão histórica entre aquelas universidades com viés religioso, ditas (genericamente) confessionais, e aquelas que não se assumem assim, configurando-se como 'laicas'. As primeiras costumam ter condicionamentos complementares da organização religiosa a qual se associam. Assim, por exemplo, as universidades católicas precisam seguir as delimitações e prioridades da ordem religiosa ou da arquidiocese a qual se vinculam, além daquelas que são oriundas da própria cúpula superior da igreja católica (há critérios específicos e, aparentemente, exigentes, para que uma universidade receba a classificação de pontifícia, e ser uma PUC).

Comentário 1 – a negação de certas abordagens sobre o real

Uma questão interessante associada a essas instituições confessionais é que se tornaram, praticamente, as únicas que mantêm núcleos de formação e pesquisa em teologia. O pensador e santo católico S. John Newman refletiu sobre essa questão, ainda na primeira década do século XIX com a defesa de que uma universidade, por seu senso de universalidade de abordagens intelectuais, não poderia dispensar uma escola teológica.

O problema é interessante, vale deixar o registro aqui, para se compreender o que configura essas prioridades das universidades. Com efeito, a partir de um movimento historicamente bem-posicionado de se distanciar as organizações sociais de alguma profissão de fé, muitos países praticamente impuseram a proibição de escolas de teologia, ao que parece, como se a simples existência dessas escolas já infringisse o princípio da laicidade e viesse associada à imposição de uma fé específica. As abordagens sobre a religião até poderiam ser feitas, mas apenas nas perspectivas sociológica e antropológica (da manifestação religiosa). Não se aceita aquela perspectiva que interpreta a divindade como fonte explicadora.

Deixemos uma (boa) reflexão acadêmica: por que não caberia dentro da diversidade de perspectivas e cosmovisões existentes nas universidades uma que assumisse a perspectiva teológica? Grosseiramente, arriscamos uma definição dessa perspectiva: seria aquela que assume que existe uma divindade (inter)agindo na história e cuja ação é potencialmente compreensível pela pesquisa e a reflexão sistemáticas, ancorando suas conclusões, também, em uma Tradição institucional e em um livro sagrado pelo qual a divindade se evidenciou, de forma mais ou menos codificada, alegórica ou simbólica. Para termos uma referência temática mais objetiva: é possível refletir sobre ética sem considerar esses elementos (Tradição e textos sagrados)?

Na universidade temos espaço irrestrito para perspectivas doutrinárias as mais diversas, com maior ou menor adesão a um paradigma cientificista, talvez essa negação de espaço indique uma prioridade cujas razões parecem ao mesmo tempo difíceis e fáceis de se compreender. O detalhe interessante, por outro lado, é que a universidade nasceu e se desenvolveu justamente vinculada a uma cosmovisão que tinha na escola teológica uma de suas principais (e talvez a principal, ao menos durante os seus primeiros dois ou três séculos).

As prioridades formativas, de vocação em pesquisa ou de aproximação com a sociedade na forma de extensão, têm suas definições oscilantes no tempo, ora como resposta a alguma contingência política (como a citada acima sobre as universidades de integração internacional), ora por movimentos históricos

de efeito mais longínquo, como esse que definem se determinada perspectiva intelectual é, ou não, de seu interesse. Central é mantermos o entendimento de que as características essenciais são mantidas enquanto essas delimitações oscilam, condicionadas por diferentes forças históricas, ideológicas e políticas.

5.3 O desafio da autonomia

Uma das questões mais presentes no debate universitário está na ideia de autonomia. Trata-se de um tema de altíssima intensidade nos debates entre lideranças universitárias e agentes públicos. A ideia é relativamente simples: os estados, desde quando se estabeleceram como unidades superpoderosas com intromissões sem medida na vida das pessoas, nunca pararam de estender seus tentáculos controladores a todas as organizações sociais.

Com a universidade não foi diferente (no tempo). Desde quando as instituições universitárias passaram a ter o estado como seu principal financiador e regulador, pouco a pouco vieram as intromissões de toda ordem (inclusive com a fixação de uma definição formal do que se pode, ou não, chamar de universidade). Contemporaneamente, essa realidade é tão naturalizada que chegamos a um nível de apenas ter um curso (de graduação ou de pós-graduação) se o governo (1) sinalizar que interessa (portanto, financiar) e (2) indicar, aplicando sua 'régua', se a instituição pode, ou não ter o curso com a legitimidade nacional (portanto, aprovar com o 'conceito' mínimo no INEP ou na CAPES)[30].

30 Essa discussão transborda em muito o que nos interessa falar, mas convém deixar apenas anotado que essa condição é resultado de um (macro)movimento muito maior que aquele limitado à forma como organização estatal se configurou no tempo. Na verdade, o movimento de racionalização, bem documentado na sociologia e com repercussões facilmente observáveis nas universidades, levou a ideia de 'profissionalização' como uma característica própria, definidora, quase, do que é uma organização burocrática. O credencialismo que vem em consequência desemboca em uma estrutura curiosa, cheia de nuances e esquisitices. Por exemplo, para atuação como 'profissional do Direito' (que significa muitas coisas, mas uma delas a de poder apresentar um pleito formal diante de uma corte judiciária), é necessário que se comprove ter formação superior em Direito (ou seja, ter um diploma com chancela do governo). Mas esta formação define parcialmente a credencial requerida para atuação desse profissional. Tal atuação foi definida em parte pelo governo (que definiu critérios e deu indicação de validade, ou não, da formação de alguma instituição universitária) e em parte por uma organização privada (também com legitimidade do governo), chama 'ordem dos advogados'. Ao que nos parece, naturalizamos a aceitação dessa lógica, mas pondo-se a uma certa distância, não deixa de ser algo esquisito. Como dizia Milton Friedman, trata-se de uma intromissão estatal em um campo que, a priori (no distanciamento que falamos acima), estabelece uma segunda organização como detentora do privilégio e do monopólio de 'autorização' do exercício profissional; como sempre falam, fazem isso em 'defesa da sociedade' contra os maus profissionais; e como bem lembra Friedman, essa sociedade que, objetivamente, talvez não exista com tal poder de 'agência' (a priori e a depender da

Essa realidade de permanente pressão de intromissão governamental não foi sempre assim, como bem mostra a História (o Estado com esse perfil contemporâneo tem uma existência muito bem delimitada na história, vindo, a depender do gosto do intelectual, dos séculos XV em diante). Daí temos uma situação problemática: para ser efetiva, a universidade tem e precisa ter a liberdade intelectual e de decisão 'acadêmica'; mas a adoção do modelo organizacional e a sua expansão em tamanho geraram um custo crescente, o que requer, em geral, um patrocinador maior que o que eventualmente se conseguiria apenas pelo serviço prestado ou com doações privadas; obviamente, o patrocinador vai, em algum momento, interferir no que a organização faz (e se forem burocratas estatais encantados com poder, mesmo que passageiro, como é o caso das democracias ocidentais, essa 'sanha' de interferência não alcança limites). O problema da autonomia está aí, nesta tensão entre a demanda de liberdade acadêmica e as demandas do patrocinador.

O tema da autonomia não se esgota, e o autor destas notas, com sua interação com a universidade (na verdade, com várias delas, como estudante e docente) desde meados dos anos 1990, nunca deixou de se defrontar com esse debate. Uma espécie de convergência de pensamento sinaliza para algo como: a universidade tem autonomia de pensamento e de projeto acadêmico; mas o patrocinador pode tensionar, pelo seu poder de controle, regulação e financiamento, influenciando nas prioridades e na legitimidade dos resultados.

Trata-se, portanto, de uma 'autonomia parcial e condicionada' pelo que o patrocinador aceita e delimita como sendo cabível, ou não, ser praticado. Essa interação e essa tensão são permanentes, talvez até beneficiosas para as próprias organizações manterem certa atenção sobre o valor e o impacto de seus projetos.

Comentário

Esse assunto nos levaria a muitos outros, que evitamos para não fazer as digressões terem espaço maior que o de bom senso. Mas como se trata de assunto próprio dos leitores deste manuscrito, cabe realçar que algumas dessas 'intromissões' estão tanto no alinhamento de possíveis falhas de percursos quanto no descaminho que os projetos universitários imergem.

Um deles, sem dúvidas, foi a adesão quase generalizada ao que falamos em outro local sobre o modelo orientado à produção (MOP) da formação de mestrado e doutorado, que se originou quando o organismo estatal avaliador, regulador e financiador da pós-graduação (a CAPES) definiu como critério de qualificação e legitimação a publicação de conteúdos acadêmicos na forma de artigos em revistas ou livros. Como defendemos em outro espaço deste conteúdo, uma geração de pessoas de alto potencial 'enterrou' sua boa energia em produções totalmente inúteis.

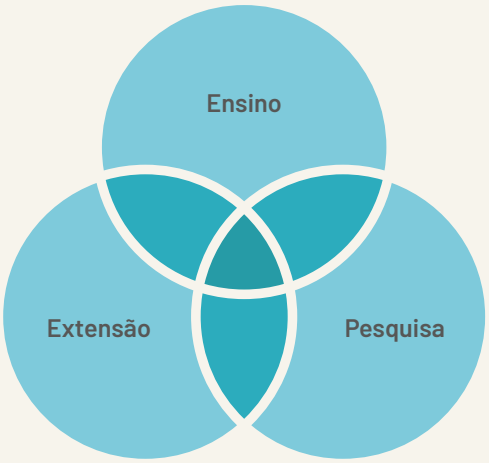
perspectiva intelectual, claro), mas se existir, jamais foi ela própria que se manifestou pedindo essa defesa(!).

5.4 A associação entre as três missões

Outro assunto relevante que permeia a universidade está na tentativa de fazer com que suas três missões (ensino, pesquisa e extensão) se articulem e se 'interpenetrem', como seria de bom senso quando pensamos serem três funções essenciais de um mesmo 'corpo' organizacional. E a ideia é simples e lógica, como ilustrado na Figura 4.3: daquilo o que se faz em ensino, parte deve estar articulado com o que se faz em pesquisa e em extensão, e assim segue. E, obviamente, nem tudo que é ensino deve ser propriamente extensão ou pesquisa.

E essa articulação é simples e lógica de se defender, mas aparentemente jamais alcançada na prática universitária. Com efeito, tanto em nível da universidade enquanto organização (com sua estrutura hierárquica e suas regras) quanto na atuação individual de professores, essa articulação pareceu, até quando escrevemos este texto, uma miragem ou um discurso de boas intenções, sem alcançar efeito real.

Figura 4.3 - Articulação entre missões



Na perspectiva organizacional, como veremos posteriormente, é comum haver unidades organizacionais vocacionadas a cada função, em geral separadas na forma de diretorias, coordenações, pró-reitorias etc., que desenvolvem seus projetos com foco em seus resultados, metas (e métricas). Essas unidades, portanto, acumulam uma enormidade de demandas e prioridades, que as distanciam da interação e da construção de projetos conjuntos, salvo, claro, quando há alguma demanda mandatória externa ou quando a liderança interna consegue empreender a articulação desejável.

Na esfera de atuação docente, em grande parte das áreas acadêmicas o mais comum é encontrarmos professores com atividades de ensino, pesquisa e extensão (raramente as três simultaneamente, como indicado

antes) sem maiores articulações entre si. Não são poucos os docentes que desenvolvem projetos de extensão e pesquisa que não dialogam. A articulação com o ensino é mais delicada quando pensamos na formação de graduação, quando, na maioria das áreas, os projetos formativos (currículos e programas de disciplina) são mais rígidos; na pós-graduação, é mais comum haver articulação de ensino e pesquisa (muitas disciplinas são tão intimamente articuladas com pesquisas que se tornam, tragicamente, por vezes, oficinas de elaboração de produção científica, leia-se, artigos para publicação; mais uma vez, o círculo tenebroso do produtivismo se aproxima e deixa seu lastro de destruição).

Vale realçar, por outro lado, que há experiências interessantes nessa articulação. Considerando os níveis acadêmicos, é histórica e, realmente, indissociável a relação entre ensino e pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado. Em termos de áreas acadêmicas, formações de artes, serviço social e saúde, por exemplo, são historicamente muito ricas e são atividades articuladas de ensino, pesquisa e extensão; nas áreas tecnológicas, é comum articularem-se ensino e pesquisa.

Em perspectivas mais globais, temos dois indutores que, supostamente, viabilizam essa articulação: primeiro, a exigência de uma 'produção intelectual' na formação de graduação[31]; a segunda, a curricularização da extensão. São modelos institucionais que temos diferentes níveis de maturidade, mas que estão na 'pauta corrente' das discussões, práticas e prioridades universitárias.

31 Um exemplo interessante (e, ao menos para este autor, de execução problemática) foi a inclusão da formação em pesquisa como mandatória na formação de graduação da UFPB, com ao menos dois componentes regulares de pesquisa (na forma de disciplina de 60 horas semestrais), em todos os cursos, sendo um deles no primeiro semestre, para iniciação à metodologia científica, e um segundo até a metade do curso, com foco em pesquisa aplicada. Esses dois componentes, um no início e outro no meio do curso, são complementados com a exigência, no final do curso, de um trabalho de conclusão (o TCC). Se entendermos a produção do TCC enquanto tal (ou seja, um trabalho de conclusão de curso) e supondo que haja boa adequação a cada área acadêmica e às peculiaridades dos cursos, tal modelo é aparentemente ideal e uma manifestação evidente de que é possível fazer o ensino articulado com prática de pesquisa. Por si, nestes termos acima postos, trata-se de uma experiência perfeita. Mas a sua realização alcançou ao longo do tempo alguns efeitos, no mínimo, controversos (como, por exemplo, o de fazer do TCC um trabalho no padrão de artigos científicos orientados à publicação, ou seja, fazendo o produtivismo acadêmico alcançar até os graduandos; ou ainda quando se confundiu trabalho de conclusão com estágio, como pareceu ter ocorrido em certos espaços, de tal forma que o estudante se matriculava em um estágio, mas o relatório de sua prática seria um artigo [científico, para posterior tentativa de publicação em alguma revista acadêmica!]).

Ao longo do capítulo, optamos por pensar o protagonismo acadêmico considerando o espaço em que ele se realiza, que é a universidade. E as universidades, como buscamos mostrar, não são apenas os lugares onde esse protagonismo acontece; elas definem parte importante das possibilidades, incentivos, restrições e conflitos nos quais esse protagonismo se realiza. Os desafios são variados em intensidade e esforço de enfrentamento. Por isso, mantemos o foco nesses desafios nos próximos capítulos.

Antes, porém, vale um breve desvio. Ao longo da própria história das universidades, conhecimento, formação e tradição intelectual foram frequentemente associados a imagens e referências que ajudam a pensar a atividade acadêmica para além de suas formas institucionais. Uma delas nos é sugerida pela própria tradição de Coimbra e pelo ofício de Minerva, o que nos permite, no Anexo desse capítulo, fazer um passeio (des)proposital pelo mito e pela poesia.

ANEXO DO CAPÍTULO 4

UM PASSEIO (DES)PROPOSITADO PELO MITO E PELA POESIA

- De Homero a Camões

Como apontado antes, Camões reconhece que um dos grandes feitos de D. Dinis foi criar uma universidade para exercício do 'ofício de Minerva'. Exploramos nesse anexo um pouco mais da riqueza dessa deusa, e de como a ideia de sabedoria perpassa as práticas poéticas que são, por si, formas alegóricas de reconhecer que a sabedoria é a grande forma de poder, mais, sempre mais, que a própria força bruta.

Vejamos então de quem fala Camões, mas sigamos por outro caminho e tentemos entender de onde vem a ideia de que Minerva (a Atena dos gregos) tem como ofício algo que se faz em uma universidade. Comecemos relembrando da primeira grande obra de ficção do ocidente, a *Ilíada*, certamente, "*la obra cumbre*" de Homero.

Atena aparece logo no primeiro dos 24 cantos da *Ilíada*, em um evento intenso, com uma 'cena' que não é pior que qualquer das melhores obras de literatura ou cinema atuais. Vejamos então.

Já era o décimo ano da guerra empreendida pelos gregos contra os troianos, com vistas a recuperar Helena (e grega que ficou mais conhecida como "de Troia"), a 'mulher mais bonita do mundo', seduzida por Afrodite e dada a Alexandre Paris em pagamento por tê-la escolhido como a mais belas das três deusas (Hera, Atena e Afrodite). Certo dia apareceu no acampamento um sacerdote de Apolo chamado Crises, cuja filha (Criseida, ou seja, a filha de Crises) havia sido capturada como butim em uma ação capitaneada por Aquiles e cedida ao rei Agamêmnon. Eis o sumário: Crises apelou pela libertação da filha, ofertou uma recompensa material enorme e prometeu rezar ao deus Apolo pela vitória dos gregos; Agamêmnon negou o apelo do sacerdote e o expulsou do acampamento; Crises rogou a Apolo a penalização pelo seu sofrimento. O deus não aceitou o ato do rei grego, e uma peste miserável acometeu as tropas gregas que faziam o cerco da cidadela de Troia.

Aquiles, o mais poderoso dos generais gregos, convocou uma reunião dos demais líderes, e o vidente Calcas, temeroso, mas protegido por Aquiles, revelou a culpa de Agamêmnon e informou que o sofrimento somente pararia com a devolução de Criseida, além de ofertas adicionais de reparação a Crises e a Apolo. O rei líder ficou furioso, mas aceitou devolver Criseida;

porém exigiu contrapartida dos demais líderes. No texto de Homero (2022, com tradução de Carlos Alberto Nunes), temos o diálogo abaixo, começando por Aquiles aconselhando Agamêmnon (cf. *Il*.I, 122-129):

> 122 "Filho notável de Atreu mais que todos os homens avaro
> por que maneira os Aqueus poderão novo prêmio ofertar-te?
> Conhecimento não temos de espólio abundante ainda intacto
> 125 pois das cidades saqueadas já estão distribuídas as presas
> nem há de o povo querer novamente reunir isso tudo.
> Ao deus entrega a donzela que três e mais vezes sem dúvida
> te pagaremos os nobres Aqueus quando for da vontade
> 129 de Zeus potente que os muros dos Troas, alfim, conquistemos."

Aquiles é o 'melhor dos aqueus' e o 'herói mais que todos terrível'. É o mais poderoso e mais admirado, mas se submete à tradição de sempre respeitar quem está com a responsabilidade. Mas o líder não cede e 'dobra a aposta', como se vê abaixo (II.I, 30-147):

> 130 O poderoso Agamêmnone disse o seguinte em resposta:
> "Conquanto sejas astuto, divino Pelida, não penses
> que poderás enganar-me com teus subterfúgios e manhas.
> Queres guardar o teu prêmio, mas pensas que eu deva a donzela
> ao sacerdote mandar desse modo ficando sem nada?
> 135 Seja! Contanto que um novo presente os Aquivos magnânimos
> de igual valia me cedam conforme o desejo que expendo.
> Caso a mo dar se recusem pretendo em pessoa ir buscá-lo
> quer seja o prêmio de Ájax ou o do grande Odisseu ou até mesmo
> o que tiveste por sorte. A visita há-de ser-lhe amargosa.
> 140 A esse respeito porém voltaremos depois mais de espaço.
> Ora convém nau ligeira nas ondas divinas lançarmos.
> Os remadores sem perda de tempo reunamos e as vítimas
> logo ponhamos a bordo e a donzela graciosa de Crises
> de belas faces. Comande o navio um dos chefes do exército
> 145 Idomeneu o fortíssimo Ájax, Odisseu porventura
> ou mesmo tu nobre Aquiles o herói mais que todos terrível
> para aplacar o frecheiro por meio da sacra oferenda."

É aqui que está, na grande obra, o relato do momento central de toda esta epopeia que, como anuncia desde o início, é o poeta cantando o que lhe contou a musa sobre 'a cólera funesta de Aquiles Pelida'[32]. A cena é violentíssima: Agamêmnon era o rei que, por tradição e cultura militar gregas, devia ser por todos obedecido; mas a oposição era do poderoso e valoroso Aquiles. Agamêmnon decidiu 'tomar pela força' de Aquiles um prêmio 'equivalente', a formosa Briseide (logo, a filha de algum sujeito chamado Brises). Aquiles decidiu matar o líder, o que faria facilmente considerando sua força descomunal. Mas esta seria sua grande perdição, pois provavelmente haveria uma chacina geral entre os gregos. 'Perda total', diríamos, mas, como suportar a ânsia de extravasar sua ira? Só com muito controle e uma força suprema, divina, até, seria possível evitar o desastre. E eis que vem a iluminação divina, bem configurada por Homero na pessoa da deusa da sabedoria, Atena.

32 Sem abusar da boa vontade do leitor e pedindo que não veja como digressão sem sentido, vale a pena apreciar a narrativa (o texto fala por si e ilustra quão furioso ficou Aquiles; cf. II.I, 148-187):

> 148 Com torvos olhos Aquiles de rápidos pés lhe responde: / "Alma despida de pejo que só de interesse se ocupa! / 150 Como é possível que algum dos Aqueus ao teu mando obedeça / quer em caminho se pondo quer seja enfrentando outros homens? / Não foi por causa dos fortes Troianos que vim para Troia / para guerreá-los pois nunca motivo para isso me deram. / Deles nenhum das manadas um boi me roubou nem cavalos / 155 nem no terreno de Ftia nutriz de guerreiros tampouco / minhas colheitas destruíram, pois grandes montanhas escuras / e o vasto mar sonoroso entre nós de permeio se estendem. / Para teu gáudio grandíssimo despudorado seguimos-te / cão sem nenhum descortino a vingar-te do ultraje dos Troas /160 a Menelau. Mas sequer te perturbas nem cuidas de nada. / E para cúmulo ameaças de vires a escrava arrancar-me / que dos Acaios obtive por prémio de grandes trabalhos. / Nunca meu prémio se iguala ao que obténs quando os nobres Argivos / uma cidade povoada dos Troas acaso conquistam. / 165 É bem verdade que a parte mais dura dos prélios sangrentos / a estes meus braços compete; mas quando se passa à partilha / sempre o quinhão mais valioso te cabe enquanto eu me contento / com recolher-me ao navio alquebrado com paga mesquinha. / Mas para Ftia resolvo voltar que é bem mais vantajoso / 170 ir para casa nas naves recurvas. Não julgo decente / permanecer ultrajado e de bens e riquezas prover-te." / Disse-lhe então em resposta Agamémnon rei poderoso: / "Foge se o teu coração te compele que não te suplico / por minha causa ficares. Muita honra me vem em verdade / 175 de outros guerreiros, mas principalmente de Zeus prudentíssimo. / És dos monarcas alunos de Zeus a quem mais ódio tenho. / Sempre encontraste prazer em contendas, combates e lutas. / Se de robusto te orgulhas tua força dum deus é presente. / Volta nas naves recurvas com todos os teus; nos Mirmídones / 180 o mando exerce em tua casa que disso me importo bem pouco. / Mossa também não me faz teu rancor; mas observo o seguinte: / visto me haver Febo Apolo da filha de Crises privado / acompanhada pretendo enviá-la em navio ligeiro / mas em pessoa hei-de o prémio ir buscar à tua tenda a Briseide / 185 de belas faces que alfim possas ver por esse ato de força / quanto te sou superior e também para que outros se corram / de se igualarem comigo e quererem de frente ameaçar-me."

Temos aqui mais um pouco desse agradável conteúdo, que sinaliza o desfecho parcial da epopeia (cf. II.I, 188-218):

188 Enfurecido com essas palavras ficou o Pelida
o coração a flutuar indeciso no peito veloso
190 sobre se a espada cortante ali mesmo do flanco arrancasse
e dispersando os presentes o Atrida desta arte punisse
ou se o furor procurasse conter dominando a alma nobre.
Enquanto no coração e no espírito assim refletia
e a grande espada de bronze arrancava do Céu baixou prestes
185 **Palas Atena** mandada por Hera de braços muito alvos
que a ambos prezava e cuidava dos dois por maneira indistinta.
Por trás de Aquiles postando-se os louros cabelos lhe agarra
a ele visível somente; nenhum dos presentes a via.
Cheio de espanto o Pelida virou-se; porém pelo brilho
200 **que se lhe expande dos olhos conhece que é Palas Atena.**
Volta-se então para a deusa e lhe diz as palavras aladas:
"Filha de Zeus tempestuoso que causa te trouxe até Tróia?
Ver os ultrajes que o Atrida Agamémnon me faz neste instante?
Ora te digo com toda a clareza o que vai realizar-se:
205 vai a existência custar-lhe essa grande arrogância de agora."
A de olhos glaucos Atena lhe disse o seguinte em resposta:
"Para acalmar-te o furor tão-somente ora vim do alto Olimpo;
caso me atendas enviada por Hera de braços muito alvos
que por igual a ambos preza e dos dois cuidadosa se ocupa.
210 **Vamos refreia tua cólera deixa em repouso essa espada.**
Mas quanto o queiras com termos violentos o cobre de injúrias.
Ora te digo com toda a clareza o que vai realizar-se:
Prémios três vezes mais belos virás a alcançar muito em breve
por esse insulto de agora. Contém-te, portanto, e obedece."
215 Disse-lhe Aquiles de rápidos pés o seguinte em resposta:
"Deusa é razoável que às ordens das duas me mostre obediente
ainda que muito irritado me sinto. É de fato mais útil.
Os deuses folgam de ouvir aos que sempre submissos se mostram."

A passagem ilustra com máxima clareza o peso da sabedoria. No extremo da fúria e do descontrole emocional, com sua honra violada, sendo o mais poderoso e honrado dos heróis, somente um ato de grande sabedoria é capaz de evitar a tragédia. Esse é o senso da sabedoria nos nossos ancestrais intelectuais (os gregos). A descrição da deusa é um sinalizador de três aspectos relevantes: (1) a deusa estava do lado do herói, como uma espécie de 'consciência impositiva' (a imagem de Atena é a de uma atleta, muito mais alta que os humanos comuns, belíssima, séria e com olhar intenso e com 'olhos de coruja'); (2) ela chegou com violência, puxou o cabelo do herói e falou de forma sensata sobre os riscos que ele corria; (3) mas, ela não ordenou que fizesse nada, respeitou o livre arbítrio do sujeito (ou seja, a sabedoria aponta o 'certo', mas o sujeito decide o que fará; ela diz: "Para acalmar-te o furor tão-somente ora vim do alto Olimpo; **caso me atendas**...)[33].

É essa Atena a referência grega (a Minerva romana) do que é a sabedoria como virtude diferencial dos humanos. Os gregos tinham divindades para tudo o quanto (sentimentos humanos, como amor; práticas humanas, como a arte e a guerra; elementos e fenômenos naturais, como os rios, os trovões etc.), com destaque para aqueles dos 'ideais humanos', como a beleza, a criatividade e a sabedoria. Atena é a grande deusa virgem, filha de Zeus, a que o 'pai dos deuses e dos homens' mais temia e respeitava[34].

Por que Zeus respeitava tanto sua filha deusa da sabedoria? Ora, de todas as virtudes humanas, parece que a que mais guarda 'potencial' de poder (e contra quem está no poder) é justamente a sabedoria. A mitologia

---

33 Agora encerrando a cena, veja a reação do Pelida (cf. II.I, 219-232):

> 219 A mão robusta então logo baixou sobre o punho da espada / 220 e a grande espada encaixou na bainha sem que se esquecesse / do que lhe Atena dissera que foi para o Olimpo a ajuntar-se / aos outros deuses celestes na casa de Zeus tempestuoso. / Mais uma vez o Pelida se vira com termos violentos / para Agamémnon a quem ainda a cólera o peito enfunava: / 225 **"Bêbado que tens a vista do cão e a coragem do veado / nunca a armadura envergaste para ir combater como os outros / nunca às ciladas te atreves ao lado dos nobres Aquivos / que no imo peito tens medo pois sabes que a Morte te espera. / Mais lucrativo de facto é correr todo o exército aquivo** / 230 para esbulhar dos seus prémios a quem se atrever a objetar-te. / **Devorador do teu povo! Não fosse imprestável Atrida / toda esta gente e ficara como último ultraje esse de hoje.**

34 A referência de Palas Atena como deusa da sabedoria é uma das virtudes da deusa, não a única, mas certamente a de maior destaque (a passagem aqui narrada fala da chamada 'epifania de Atena a Aquiles'). A ilustração que trouxemos tem o diferencial de ser aquela que primeiro apareceu no texto escrito, logo no início da *Ilíada*. Mas Atena é 'protagonista' de outras histórias míticas relevantes, com destaque especial para a *Odisseia*, também de Homero, e ainda na história de Belerofonte e sua luta contra a Quimera e na aventura de Jasão, nas *Argonáuticas* de Apolônio de Rodes. Em cada caso, a 'providência' da deusa vem na forma de auxílio intelectual para a grande missão que cada herói terá que enfrentar (no final do capítulo, falaremos um pouco mais na deusa).

grega aqui faz entender por que a humanidade sempre buscou incentivar o 'ofício de Minerva'. Parece evidente que o ofício da sabedoria é algo a ser buscado de forma individual, mas também como atividade social, pública, com base institucional.

A criação de lugares para tanto acompanhou toda a história ocidental, e 'desemboca' na universidade (ou no que atualmente entendemos como universidade) em determinado momento da história humana. E tal criação, tão grandiosa que é reconhecida por uma obra épica, tem desafios, como pudemos observar ao longo do capítulo, verdadeiramente épicos.

Aproveitemos então a inspiração poética para levar adiante o exercício estético e intelectual de pensar a universidade como esse espaço de sabedoria.

- A sabedoria como uma força divina

Iniciamos o quarto capítulo resgatando as referências literárias do maior dos poemas épicos da Língua Portuguesa, um dos maiores de todos os ocidentais (outras referências de indiscutível relevância são a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, a *Eneida*, de Virgílio, as *Metamorfoses*, de Ovídio e, a critério do usuário que a compreenda ou não como epopeia, a *Divina Comédia*, de Dante).

Retomando a própria *Ilíada*, relatamos acima a 'epifania de Atena a Aquiles', uma passagem alegórica das mais impactantes para ilustrar a imposição da sabedoria, uma característica humana tão distintiva que os gregos antigos a assumiram como uma deusa, mas não qualquer deusa: Atena é uma das mais poderosas divindades, talvez não superior apenas ao próprio Zeus, o 'pai dos deuses e dos homens'. Há duas referências adicionais envolvendo o 'ofício da deusa' que são especialmente relevantes, uma na *Ilíada* com Atena e outra nas *Metamorfoses*, de Ovídio.

No Canto XXI da *Ilíada*, após o fim da disputa de Aquiles com um deus na forma de rio (isso mesmo, um deus que era um rio), no Olimpo os deuses estenderam a peleja entre si, fazendo Zeus rir da insensatez de deuses que brigam por causas humanas. É relevante a passagem em que Atena disputou com Ares, o deus da guerra e agride Afrodite, a deusa do amor[35].

35 Eis a passagem, seguindo a mesma tradução, em que a narração se desloca dos mortais para a 'briga de família' dos olímpicos, para regozijo de Zeus o 'dono da casa' (II.XXI, 385-390):

> 385 "Mas, espantosa e renhida peleja entre as outras deidades / se levantou, por estarem em duas facções divididas. / Com grande estrépito ali se travaram; ressoa a ampla terra; / soa por tudo o alto céu, como grande trombeta, o que logo / foi percebido por Zeus, de onde estava, no Olimpo, alegrando-se-lhe / 390 o coração ante a luta iminente dos deuses eternos."

Na construção homérica, Atena, após ser agredida por Ares, revidou com enorme violência e humilhou o deus, relatando, em seguida, que era tolice dele tentar combatê-la, pois ela era muito mais poderosa. Para quem aprecia a boa poesia (e a inspirada tradução), segue mais um pouco da arte de Homero e Carlos Alberto Nunes (Il.XXI, 391-411).

> 391 Por muito tempo afastados não ficam; dá início à peleja
> Ares, que fura paveses, o qual contra Atena se atira
> com uma lança de bronze, assacando-lhe doestos pesados:
> "Mosca canina, por que, novamente, ante os deuses pretendes,
> 395 com tua audácia incansável atear a terrível Discórdia?
> Ou não te lembras, talvez, que animaste o Tidida Diomedes
> a me ferir, e lhe guiaste, em presença de todos, tu própria,
> a arma terrível, que veio, ainda assim, tão só a pele esflorar-me?
> Ora pretendo vingar as ofensas que então me fizeste."
> 400 Logo depois de falar, joga a lança contra a égide horrenda,
> cheia de franjas, que até ao próprio raio de Zeus resistira.
> Ares, o deus homicida, contra ela atirou a hasta longa.
> Retrocedendo, com as mãos vigorosas Atena uma pedra
> áspera e negra levanta do solo, de enorme tamanho,
> 405 que como marca do campo os antigos ali tinham posto.
> De Ares em pleno pescoço a atirou, dissolvendo-lhe as forças.
> Em sete jeiras estira-se o deus homicida; empoeiram-se-lhe
> os resplendentes cabelos; ressoam-lhe as armas. **Gloriando-se,**
> **entre risadas, Atena lhe diz as palavras aladas:**
> **410 "Não compreendeste ainda, estulto, que sou muito mais vigorosa,**
> **para que tenhas a audácia de vir medir forças comigo?...**

Na passagem, é interessante notar que a deusa da sabedoria não teve qualquer dificuldade em combater e vencer o deus da guerra. Parece clara a alegoria dessa disputa: no confronto entre sabedoria e violência da força bruta (que é a que define vantagem na guerra), a sabedoria vence a brutalidade sem qualquer dificuldade[36].

36 Talvez por isso, Atena também é descrita como uma deusa guerreira (no seu *Dicionário de Mitologia*, Pierre Grimal (2005, p. 53) a descreve como "deusa guerreira, armada com uma lança e com uma égide (uma espécie de couraça de pele de cabra)"). E há sentido em ser uma deusa da inteligência e ser guerreira, afinal, na guerra, algo tão comum entre os antigos,

Mas não é apenas a violência que pode ser domada pela sabedoria. Também as sandices do amor e do sexo, reconhecidamente fatores de perdição humana, são facilmente dispersados pela ação sábia. Na sequência da mesma passagem, Atena também agride Afrodite com uma violenta 'tapa' no peito, "rija pancada que os joelhos lhe dobra e retira o sentido" (Il.XXI, 425-426). E a alegoria aqui é praticamente a mesma, mudando-se apenas a referência do poder da sabedoria, agora sobre outros fortes impulsos humanos, aqui, o do amor (sexual)[37].

A literatura antiga traz uma situação semelhante 'mais terrena', nas *Metamorfoses*, de Ovídio, quando, no livro XIII (versos 1 a 398), é relatada a disputa entre Ajax Telamônio e Odisseu. Os dois personagens são uma referência da repercussão humana das virtudes divinas: Ajax, o 'segundo melhor dos aqueus', o gigante guerreiro que, no ofício de Ares ficava apenas atrás de Aquiles, representa bem o poder da violência e da força bruta; Odisseu, por outro lado a despeito de um grande guerreio, tem seu maior destaque por sua sagacidade e esperteza, ou seja, Odisseu é destacado principalmente no ofício de Atena. A disputa entre ambos vem na decisão sobre quem ficaria com os espólios de Aquiles, morto em combate. Ovídio relatou o debate verbal entre ambos para persuasão dos demais líderes gregos, em um embate que é superior em intensidade a muitas das narrativas de advogados na ficção contemporânea.

Ajax realçou o que eram suas virtudes, ou seja, sua força e coragem guerreira; mas Odisseu realçou os efeitos mais efetivos de sua sagacidade. Odisseu foi escolhido como herdeiro da herança de Aquiles; Ajax enlouqueceu e se suicidou.

---

estão presentes força bruta e inteligência tática e estratégica (e é justamente essa, bem sabemos, a razão pela qual a teoria gerencial tanto assimilou as práticas e as ações de forças militares).

37 Eis a passagem, para deleite dos apreciadores da boa poesia:

Para outra parte, depois de falar, volve os olhos brilhantes. / Ares conduz pela mão Afrodite, de Zeus descendente. / Com muito custo recobra o sentido, a gemer, o deus forte. / Hera, a magnânima, deusa dos cândidos braços, ao vê-los, / súbito a Palas Atena dirige as palavras aladas: / 420 "Palas Atena indomável, donzela de Zeus poderoso, / mais uma vez essa mosca canina livra a Ares terrível / dos dissabores da guerra, afastando-o da luta. Vai a eles." / **Palas Atena, de fato, com grande alegria, os encalça, / e, junto deles, no peito da deusa vibrou, com mão forte, / rija pancada que os joelhos lhe dobra e lhe tira o sentido. / Ficam desta arte estendidos na terra fecunda os dois deuses. / Vangloriando-se, Atena as palavras aladas profere: / "Fossem, como estes, os homens que vêm em auxílio dos Teucros / contra os Acaios valentes munidos de vestes de bronze; / 430 como Afrodite mostrasse tão grande firmeza, no instante / de a Ares socorro prestar, atrevendo-se a vir defrontar-se-me, / e, desde muito, esta guerra estaria acabada e a cidade / dos picadores Troianos por nós conquistada e saqueada.**"

No confronto entre sabedoria e brutalidade, nas esferas humana ou divina, não parece haver espaço para a vantagem da brutalidade. A inteligência vence a fúria (ao menos parcialmente, como foi com Aquiles), a violência (como ocorreu com Ares e Ajax), e as paixões amorosas (como foi com Afrodite). E se essas vicissitudes da vida humana são tão fáceis de emergirem, o contraponto na forma de incentivo à sabedoria, ao conhecimento e à sensatez pela boa racionalidade parecem ser os melhores remédios. Cultivar o ofício de Minerva é, portanto, cultivar virtudes que nos permitem harmonizar a vida em sociedade e alcançar o progresso para superar tantas outras adversidades que estão em nosso entorno.

Mas ter uma ação sistemática para esse cultivo não é o bastante, por óbvio; a sabedoria nem sempre tem efeitos necessários no tempo adequado. Os próprios 'mitos' greco-romanos nos sinalizam isso. A guerra de Troia ocorreu por conta de um sequestro de uma mulher 'seduzida' por Afrodite, mesmo sendo gregos e troianos as duas nações altamente desenvolvidas; preponderaram, durante os 10 anos do conflito, os efeitos do amor sensual e da violência da guerra. O personagem Odisseu é adjetivado com palavras que relatam sua sabedoria (são alguns dos termos usados pelos tradutores: astucioso, ardiloso, de 'mil-ardis', engenhoso, solerte, de senso mais elevado etc.), mas o herói demorou mais 10 anos para conseguir retornar à sua casa, depois de passar por todo tipo de infortúnio (e é essa história do retorno de Odisseu que Homero narrou em sua *Odisseia*). Ao que parece, outras virtudes precisam ser cultivadas para além do 'ofício de Minerva'.

- Os mitos estão entre nós(?)

Essa digressão que fizemos, um passeio (des)proposital pela literatura e pelo mito, parece estranho, em um primeiro momento, quando falamos de 'coisas sérias' em um texto acadêmico, pois o espaço universitário atual é aquele em que o reino intelectual da ciência não abre muito espaço para qualquer outro paradigma epistemológico e forma de saber. Sem pensar em retomar um assunto tão 'congelado' na 'narrativa' contemporânea sobre as formas de saber, estaríamos ou estamos, talvez ainda, num momento em que se passou de um conhecimento mítico a um conhecimento filosófico, depois a um paradigma epistemológico teológico até chegar na 'redenção da ciência', que é, na narrativa convencional, a última e definitiva etapa que 'vem nos salvar' da ilusão, da ignorância, da mera reflexão inútil e da superstição. Ora, nem precisamos de muito esforço para perceber o quanto essa construção, tão disseminada e tão aceita, nada mais é que uma narrativa bem construída, sustentada e reiterada por tão longo tempo que se desconhece a realidade desses outros paradigmas.

Mas até nisso a universidade soube se posicionar, viabilizando espaços de discussão e interação entre as formas de saber desde o início dos anos 2000. As escolas de estudos clássicos, de antropologia e de ciência da religião[38] resgataram e mantêm os conhecimentos mitológicos vivos, bem compreendidos e respeitados. A extensão rural, por exemplo, é um caso interessante em que dialogam formas de saber científicas e populares; as escolas de formação e de pesquisa filosófica estão aí, presentes e ativas, realizando o que fazem de melhor, que é refletir, problematizar e refinar as formas de pensar o mundo. E a forma de interpretar o mundo pela lente teológica ainda tem seu espaço nas universidades confessionais, embora sigam 'vitimadas' por uma intolerância grosseira quanto o que fazem e o que podem ofertar de valor para compreensão da realidade[39].

Iniciar nossa discussão sobre a universidade, com essas considerações a partir do mito nos providencia esse passeio e essa rememoração do nosso contexto de atuação como resultante de um movimento amplo e de longa história, com modificações de perspectiva que parecem sinalizar a forte probabilidade que, no tempo, tudo isso mude. E o mito talvez seja nosso grande retorno, ora! Bem indicam certos filósofos (recomendamos Midgley, 2023; Feyerabend, 2011) que problematizaram o 'modelo epistemológico' dominante nas universidades, que é a ciência, posicionando-a como pouco mais que um grandioso mito, cheio de características mágicas e interesses da vez.

Ao menos desde o Séc. XVI, a universidade que 'se abraçou' cegamente com a ciência, e foi tão longe nesse abraço que chegou a impor o qualificativo de ciência para tudo o quanto se estuda. Já falamos antes da tal "ciência da

38 É interessante ressaltar, quanto a estes campos, que dois deles conseguem dialogar o que não é necessariamente científico (como os estudos sobre religiões populares) com um método que, por ser rigoroso, rotula-se como científico. Ao que parece, ser ciência tornou-se quase sinônimo de 'usar método rigoroso' (portanto, científico). Destaco a curiosidade da fala de um eminente intelectual de estudos gregos, professor Juvino Maia, da UFPB, que acusava a área acadêmica de 'ciência da religião' de ter sucumbido a uma espécie de submissão ao cientificismo, denominando-se, segundo relata, com um verdadeiro oxímoro (a ideia é, claro, passível de boa discussão, e parece exagerar, claro, entre entender as religiões e praticá-las; mas, para entender a religião, é mesmo mandatório se identificar como 'ciência'? Nossa academia sempre tem questões boas como esta).

39 Essa realidade de um 'preconceito' (mais no sentido de um conceito pré-definido, mas não problematizado) talvez mude com o tempo, claro, sendo um bom desafio para os teólogos mostrarem seus resultados para além do que se imagina comumente (em particular, com a ideia de que servem apenas para formação de clérigos). Ao que nos parece, a presença da religião no cotidiano (nos calendários, nos nomes das ruas, na arquitetura, nos rituais de passagem, na socialização...) e o fenômeno de fé nas diferentes sociedades não é uma mera curiosidade sociológica e antropológica. Muitas pessoas mantêm uma fé e uma vivência coerentes com as explicações teológicas da vida. Talvez as universidades, de forma mais geral, reincorporem essa abordagem em sua estrutura; talvez não.

religião", que, nos parece, vem se chamar 'ciência' para se tornar apta a estar na universidade. Isto é seguido pelas 'ciências médicas', 'ciências sociais', 'ciências econômicas' (e há as 'ciências administrativas', ora!), não, de todo, pela mesma razão, bem sabemos. Tal denominação parece ser necessária como uma forma de conferir maior legitimidade epistemológica e 'direito' de estar em uma universidade.

Mas a ciência parece, em certos momentos, se assemelhar ao (se não 'descambar' para o) mito. Ou, talvez pior, em lugar de ser a 'fórmula epistemológica' suprema (ou divina?), facilmente torna-se conteúdo de legitimação de práticas e de posições políticas individuais ou de grupos. Abaixo comentamos o que nos parece ser algumas evidências disso.

Comentário 2: dois exemplos de uma ciência deificada

Provavelmente, relativo ao que se viveu entre os anos 2020 e 2022, poucas pessoas não teriam situações cômicas a relatar, de si ou de conhecidos. Houve histórias completamente irracionais, como ter de ir a um salão escondido para cortar os cabelos (houve histórias até de compra de carro também escondido), pelo fato de os governos terem usado de força para fechar os estabelecimentos de serviços.

O uso de brutalidade das forças estatais para intimidar a sociedade não é nada novo, mas mudam as formas de legitimação dessa violência. Os casos recentes vieram em uma situação em que o argumento de legitimação da brutalidade (e das estratégias das pessoas de transpor a imposição) era justamente a ciência. Como se viu, de repente, a 'ciência' era o argumento de claques políticas furiosas (acusando os opositores de furiosos, claro) e governantes que se defrontaram com situações sobre as quais não tinham qualquer capacidade de resolver.

Ora, mas quem sabe como se faz ciência rapidamente deve ter entendido que o argumento difundido (justificando o 'sitiamento' pela ciência) talvez estivesse apenas a usando agora (a ciência), assim como os antigos usavam o argumento da fúria de um deus para definir determinadas imposições.

Talvez a ciência tenha se tornado o mito, ou ao menos tenha sido usada da mesma forma que se usavam os mitos. E, como mostra a história humana, se algo (fé, ciência, medo, argumento de proteção...) tem potencial de ser utilizado para legitimar ações de grupos de interesse, certamente será utilizado.

Isso, claro, não faz da ciência um mito, mas permite que seja utilizado como tal. No universo da política, o ciclo 'epistêmico' tradicional talvez não se dê em uma linearidade (de mito a logos, a deus, a ciência...) em termos de valor, mas de circularidade com apropriações melhores ou piores em cada momento e a depender de quem tem nas mãos os mecanismos de argumento e pressão (política).

—

Outro exemplo vem da prática da produção do texto científico em si. Durante muito tempo era comum a defesa de que um texto dito científico deveria ter, por formato mandatório, enunciado textual em terceira pessoa, para 'manter a impessoalidade' e 'respeitar a ciência'. Parece que a 'crença' era de que a ciência se faz independente do cientista. Não parece distante, por exemplo, da fórmula da poesia épica, em que o poeta não se assumia como o criador, mas como um mero veículo usado pelas musas (que seriam filhas de Zeus e Mnemosine, a titânide e deusa da memória; por isso Homero inicia rogando "**Canta-me** a cólera — **ó deusa**! — funesta de Aquiles Pelida"; certamente, seria mais alvissareiro termos um texto científico que iniciasse com algo como: "Antes de iniciar o texto, peço que venha, ó Atena, deusa da ciência, e me usa para relatar o que os dados apontaram e só você compreende", mas não se diz, parece melhor deixar subentendido).

Isso, como se sabe, foi objeto de inúmeras contestações intelectuais (a questão da impessoalidade da ciência era uma das grandes temáticas de livros de metodologia científica usados em graduações). Porém, as práticas de pesquisa seguiram insistindo nessa 'impessoalidade', de modo que, quando apresentamos esse exemplo, ainda parecia ser algo dominante. Os leitores podem facilmente encontrar exemplos como esses em textos assim, alguns evidentemente ingênuos, com frases como "ao se analisar os dados, percebeu-se que...", como se, ao se dizer "ao se analisar os dados" ou "percebeu-se" não se estivesse claramente remetendo a quem analisou os dados e quem percebeu.

De nossa experiência, parece que os acadêmicos que criticaram essa prática esquisita nunca se preocuparam em sucumbir a ela quando isso era requerido por avaliadores, os editores de revista. A razão instrumental prevaleceu, sempre. Isso veio até quando a avalanche dos grupos de pressão chegou aos textos, com novidades de uma adesão a uma linguagem científica virtuosa (talvez mais engajada que virtuosa), e o 'embaralhamento' de palavreado dito inclusivo (algo como usar "as/os autoras/es deste estudo", ou "todos/as os/as pesquisados/as concordaram"). O condicionamento aqui é, sem dúvidas, menos mítico e mais político, aparentemente desconectado com as regras da prática discursiva das línguas, que sempre tendem a ser mais 'econômicas' (e como evidência disso, os leitores podem observar que os textos sempre 'escorregam', iniciando sempre com seus 'todos/as' e mais adiante retornam ao padrão 'todos').

Bem, aproveitemos que a universidade jamais deixou de ser um lugar onde também vivenciamos experiências intelectuais e estéticas prazerosas. Logo, fechamos este anexo nos defendendo de potenciais entendimentos de que usar mitos é impróprio para falar de coisas sérias. Os grandes poetas e suas referências míticas valem de inspiração ao menos pela criatividade de se usar os deuses para ornamentar o discurso.

Como bem revelou a deusa nereida Tétis a Vasco da Gama, na Ilha dos Amores, quando lhe explicava a 'máquina do mundo': a deusa reconhecia que a verdadeira divindade era a do Deus (católico), mas que eles, os deuses pagãos, insistiam em ornar a poesia, ressurgindo "só para fazer versos mais deleitosos"; cf. Canto X, estância 82 dos *Lusíadas*). Portanto, sigamos com boa inspiração para as atividades contemporâneas do ambiente onde se exercita o 'ofício de Minerva'.

CAPÍTULO 5

PROTAGONISMO ACADÊMICO EM EXTENSÃO

1 Considerações iniciais

Neste capítulo, debateremos a missão de extensão universitária. Como dito antes, trata-se na verdade da mais recente das três, chegando a ser, por isso, frequentemente referida como "a terceira missão". Iniciamos pela extensão justamente para enfatizar a missão menos (realmente) conhecida, menos presente na vida de quem vive a universidade, embora seja, provavelmente, tão rica quanto as duas outras (de ensino e de pesquisa).

Não sendo nossa finalidade fazer uma discussão exaustiva sobre cada função, posto que pretendemos enfatizar sua existência e as potencialidades para atuação dos docentes universitários, precisamos ao menos posicionar em rápidas passagens como foi a construção histórica dessa área e os problemas que a envolveram e envolvem. No Quadro 5.1 temos as informações que são mais ou menos consolidadas a respeito do que seja uma 'história da extensão universitária' (história esta que, pensamos, ainda está por ser mais bem contada, posto que os relatos mais disseminados vêm sendo atrapalhados pela narrativa forçada e enviesada que, 'sequestrou' a área e a vem deturpando). Mas arriscamos pontuar os 'grandes momentos'.

Quadro 5.1 - Uma visão histórica

Momento	Fatos e comentários
Até início do Séc. XX	Relatos esparsos sobre atividades universitárias na forma de educação continuada em universidades europeias e estadunidenses. A educação continuada tornou-se, desde então, atividade de grande presença em universidades. É, certamente, uma das atividades mais recorrentes em escolas de Administração e Negócios.

Primeira metade do Séc. XX	Experiências estruturadas de universidades estadunidenses na forma de extensão rural. São relatadas ações articulando incentivo governamental para ação direta de acadêmicos das escolas agrárias junto a pequenos produtores rurais, com vistas a potencializar a produtividade da produção agrícola. Vêm dessa época iniciativas de escolas rurais, inclusive as de nível médio, além de projetos de largo alcance envolvendo diretamente universidades ou outras instituições governamentais (não universitárias) voltadas a apoiar a produção rural. A expressão 'extensão rural' tem, digamos assim, 'vida própria', pois embora esteja associada à formação, chega a haver uma sobreposição intensa com outra ação proximamente correlata, não exatamente universitária, que é a assistência técnica (rural; no Brasil, por exemplo, chegou a ter definição conjunta a expressão 'assistência técnica e extensão rural – ATER' (cf. Lei Federal 12.188, de 11/01/ 2010). Trata-se, portanto, de iniciativas de educação continuada, transferência tecnológica e assistência técnica a quem tem maior necessidade de suporte. Quando escrevemos este texto, ainda era uma atividade de enorme dinamismo no ambiente universitário e nas escolas agrícolas. Também parece ter sido o espaço pelo qual adentrou no esforço extensionista a orientação política e a formação ideológica, que é, em nossa visão, o espaço de risco de deturpação e desvirtuamento de foco.
Segunda metade do Séc. XX	Seguem as atividades de formação complementar, com maior presença de diferentes áreas e especialidades acadêmicas e profissionais, em especial: as formações em atividades artísticas e esportivas, formação em línguas e culturas estrangeiras e as formações em gestão e negócios. Também nesta época parece ter havido uma intensificação das atividades de prestação de serviços, para muito além das escolas agrárias. Em particular, o campo de educação imergiu no universo extensionista, com preponderante orientação de formação política (vêm desse movimento denominações como educação popular, educação do campo, educação emancipatória...). Daí vem, nos parece, a confusão entre a ideia de extensão como, unicamente, a prestação de serviço assistencialista, em alinhamento com a agenda política (preponderantemente) de esquerda. As terminologias, as grandes temáticas e as principais iniciativas evidenciam esse alinhamento, mas optamos por deixar a conferência para os leitores. Também desta época há embriões de atividades extensionistas como prestação de serviços e participação das universidades no universo da inovação. Inicia-se uma estruturação nacional, no Brasil, de esforços universitários em torno da extensão, com os fóruns de pró-reitores e os documentos norteadores para as IES brasileiras.

Primeiras décadas do Séc. XXI	Seguem as dinâmicas administrativas, assim como os projetos de extensão como formação continuada e assistência. Parece preponderar, desde então, a visão de extensão como assistência, com vocação política e ideologicamente de esquerda. Iniciam-se outros movimentos extensionistas com foco em transferência tecnológica, em torno da ideia de 'universidade empreendedora'. São criados espaços específicos voltados ao tratamento de projetos de inovação e empreendedorismo, na forma dos núcleos de inovação tecnológica (NIT's), ou seja, a inovação tecnológica passa além da pesquisa tecnológica, com envolvimento progressivo de IES nos ecossistemas de inovação. No início do século, foi definida uma legislação nacional que impunha a vivência da extensão como conteúdo compulsório na formação de graduação, o que se denominou de 'curricularização' da extensão.

Nosso desafio, neste capítulo, é adentrar nesse espaço, sob o risco de o espaço disponível não permitir a compreensão desejável. No conteúdo que segue, propomos uma definição e um escopo da extensão, e nos itens seguintes detalharemos cada uma das principais atividades.

2 Definição e escopo da extensão

As experiências e atividades indicadas no relato sumaríssimo do Quadro 5.1 podem ser facilmente observadas quando se adentra em qualquer grande universidade, onde é comum encontrar espaços amplos para esportes, atividades artísticas (museus, teatros, conservatórios...), escritórios de serviços administrativos e jurídicos para serviços à sociedade, espaços de serviços de saúde, ambientes para estudos de línguas estrangeiras etc. A extensão está na vida universitária contemporânea e se incorporou de forma plena na visão contemporânea de universidade.

A diversidade de atividades é tão grande que, praticamente, não seria possível encontrar uma definição de extensão objetiva que 'cobrisse' todos os tipos de atividades e projetos que são executados sem ser por demais genérica. Mas arriscamos uma proposta de definição, assim enunciada: **a extensão concerne ao serviço que a universidade presta à sociedade para além de sua ação de difusão de conhecimento e profissionalização (ensino) e de produção de conhecimento básico e aplicado (pesquisa), em serviços que se materializam na forma de assistência direta, formação continuada e prestação de serviços técnicos e de incentivo à atividade empreendedora.**

A razão de um conceito tão difuso deriva do fato de que não parece ser possível definir um objeto bem especificado ou homogêneo sobre o qual se 'debruça' quem faz a extensão. A fórmula mais tradicional de explicar o que é extensão é feita por exclusão, ao se afirmar que é o que se faz na universidade, excluídos o ensino e a pesquisa. Ora, mas informar que é serviço prestado além do serviço de ensino e pesquisa até parece uma boa opção, mas não define o que é a extensão, mas sim o que ela não é; além disso, não se pode presumir que essas atividades sejam assim tão facilmente distinguíveis. Por exemplo, um estudante de Odontologia realizando atendimento de orientação em um projeto de serviços de saúde bucal em comunidades carentes, não está também vivenciando a formação? Um estudante de Administração em um projeto de empresa júnior, não está aprendendo as competências relevantes de sua futura profissão?

Assumiremos que o delineamento conceitual dado nos permite alcançar bem a riqueza e a oportunidade de articulação com as demais tarefas. Mas é com a definição genérica das três tarefas da extensão que nos aproximamos melhor desse entendimento. Conforme temos sinalizado em outras partes deste texto e indicado na definição proposta, assumimos (alinhado ao modelo de referência das universidades europeias) que na extensão articulam-se três bases de ação[40]:

- **Formação continuada**: corresponde a todas as ações de formação que não tem finalidade de titulação regular (de nível médio, superior ou de pós-graduação). Trata-se da tarefa mais associada à palavra 'extensão' em IES dos Estados Unidos e países de língua inglesa;
- **Engajamento social**: envolve todo o conjunto de serviços à comunidade externa que a universidade presta, sendo, ou não, articulado

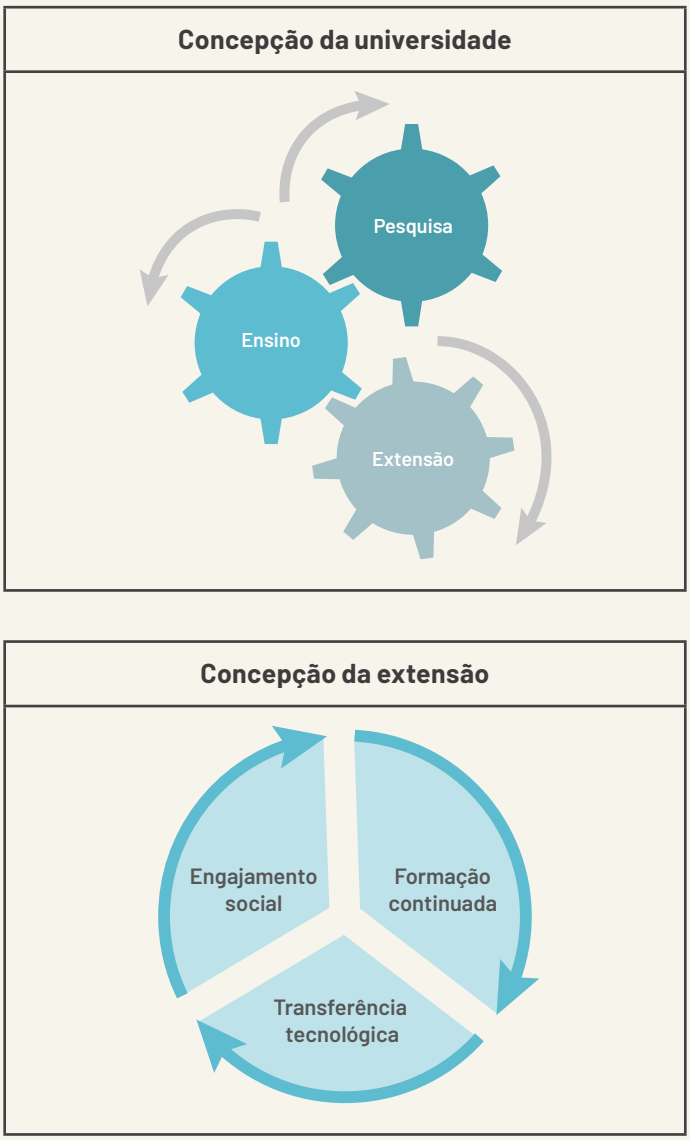
40 Neste capítulo, realçamos mais de uma vez que a extensão foi um dos espaços mais produtivos para inserção de pautas e conteúdo de ordem menos acadêmica e mais de ordem política e ideológica. É interessante observar que, nos enunciados oficiais, documentos e em alguns programas estruturados de extensão, supõem-se que haveria uma quarta tarefa da extensão em complemento a essas três: algo como 'promover empoderamento' e 'despertar consciências', 'organizar a população'... (optei por não expor aqui algum exemplo concreto, mas os leitores facilmente podem encontrar esse tipo de conteúdo em uma busca direta pela internet). Em um olhar mais detido, nada impediria que essa finalidade fosse algum desdobramento das atividades de formação continuada, mas as práticas parecem ter levado tais ações bem mais longe. Esses são projetos em geral de áreas de ciências agrárias e humanidades (destas últimas, principalmente pedagogia, ciências sociais, história e serviço social), cujas ações transitam entre efetiva prestação de serviço e uso do financiamento, da infraestrutura e da legitimidade universitárias para fins obviamente político-ideológicos (ou seja, são práticas que, no discurso e na prática, apresentam-se como um limiar entre prestação de serviço e doutrinação).

com a formação regular de graduação ou pós-graduação. Trata-se da tarefa mais associada à palavra 'extensão' na América Latina;

- **Transferência tecnológica**: associa-se a todo o conjunto de atividades e projetos que são desenvolvidos na universidade com a finalidade de prestar serviços na forma de consultoria e desenvolvimento de projetos de inovação e tecnologia, assim como as atividades voltadas ao desenvolvimento de empreendedores.

As três ideias, e sua articulação com as três missões da universidade, estão representadas na Figura 5.2.

Figura 5.2 – Da concepção de universidade à concepção de extensão



Nos itens seguintes detalharemos essas atividades, e em cada uma indicaremos algumas práticas regulares, assim como alguns exemplos de projetos e práticas. A ordem escolhida não guarda suposição de maior ou menor relevância de qualquer das tarefas, e a exposição em separado tem motivação didática, e nada impede que uma ação de extensão envolva as três atividades ao mesmo tempo (como foi o caso acima dito da extensão rural que, historicamente, se executa fazendo as três atividades; ou seja, há ações de educação continuada, prestação de serviço e transferência tecnológica).

2.1 A formação continuada

A formação continuada concerne ao conjunto de atividades formativas desenvolvidas pelas IES que não são voltadas à titulação. Portanto, são formações que não são associadas à diplomação, enquanto chancela legal para exercício de certas tarefas profissionais, como são as de graduação, mestrado ou doutorado. Além disso, são formações que podem, ou não, ter uma oferta regular, razão pela qual podem ter durações variadas (por exemplo, cursos de línguas estrangeiras costumam ter duração que chegam a vários anos, mas formações em ferramentas de gestão podem durar apenas algumas horas). A condição geral da formação continuada pode definir um programa ou uma programação variável por oferta, sem a obrigação corrente de oferta anual ou semestral. São exemplos de atividades de extensão enquanto formação continuada:

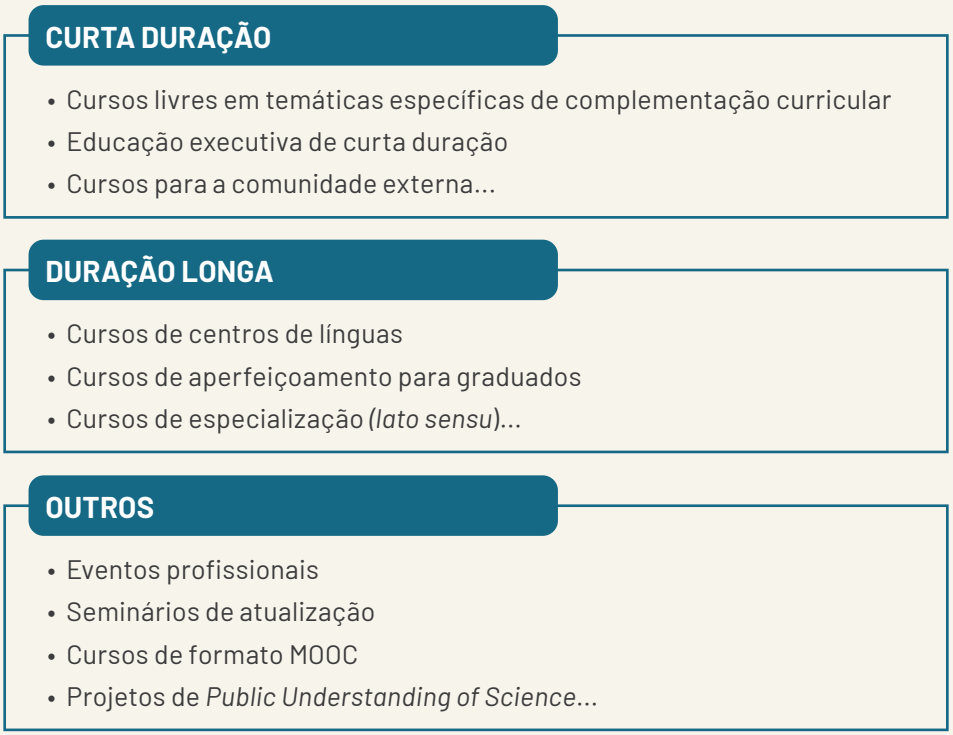
- Cursos livres de capacitação e cursos de conteúdo aberto, como os ditos *massive open online courses* (MOOCs), amplamente presentes em plataformas digitais como o *coursera.com*, por exemplo;
- Cursos de educação executiva, voltadas a profissionais com interesse em conteúdos e técnicas específicas de gestão, como cursos de planejamento estratégico, pesquisa de mercado etc.;
- Cursos de centros de línguas, que são, em geral, ofertas abertas à comunidade e voltados à formação de competências linguísticas gerais (conversação, gramática, leitura de textos etc.) ou cursos específicos (como, por exemplo, Inglês para Negócios, ou Espanhol para Viagens);
- Eventos profissionais, que são atividades concentradas em períodos curtos, dois ou três dias, com uma 'bateria' de palestras, seminários de atualização, minicursos de até 4 horas etc.

As formações acima são, em geral, abertas e sem maiores requisitos de titulação prévia. Mas nada impede que haja atividades com algum requisito de titulação. O que consideramos mais corrente neste sentido são os cursos de aperfeiçoamento (com mais de 120 horas) e os cursos de especialização (com mais de 360 horas), ambos comumente voltados a públicos com titulação superior, razão pela qual são ditas formações de nível de pós-graduação. Em nosso entendimento, são formações que não têm, ao final, uma titulação universitária nos termos contemporaneamente aceitos como tal, como são os cursos de graduação, mestrado e doutorado (os dos últimos, ditos de formação *stricto sensu*).

No regramento brasileiro em vigor quando escrevemos estas notas, são cursos em que, quem os finaliza, recebe um 'certificado de conclusão' de pós-graduação, não um 'diploma' com o mesmo status de um curso de mestrado ou doutorado. Tratam-se, portanto, de atividades de formação continuada, mais longas em carga-horária, mais estruturadas e com algumas exigências específicas (por exemplo, pode-se requerer em especializações trabalhos de conclusão).

Considerando então essa configuração, ilustramos na Figura 5.3 algumas alternativas da formação continuada como extensão universitária.

Figura 5.3 – A formação continuada



Abaixo temos um exemplo de projeto de formação continuada de grande porte, desenvolvido nas Casas de Cultura da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Exemplo de formação continuada – Casas de Cultura da UFC

As Casas de Culturas Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará constituem um dos projetos de extensão maiores, mais duradouros e mais impactantes das universidades brasileiras. Criadas na década de 1960, a finalidade foi desenvolver formação inicial nas principais línguas estrangeiras modernas. As principais formações dão formatos a unidades específicas, cada língua configurando uma 'casa de cultura'. Assim, desde então, até quando escrevemos estas notas, havia as seguintes casas de cultura: britânica, francesa, alemã, italiana, hispânica e portuguesa. Ao longo do tempo, houve também cursos de esperanto (chegou a ser descontinuado, depois foi retomado), russo (descontinuado desde os anos 1990) e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Os cursos das Casas de Cultura mais antigos eram de três tipos: cursos regulares básicos, com cerca de 448 horas divididas em sete semestres de 64 horas cada; cursos regulares avançados, voltados à preparação para exames de proficiência internacionais; cursos com oferta eventual (por exemplo, cursos com professores visitantes estrangeiros com uma oferta não necessariamente repetida no tempo). Os cursos regulares, como informado, são de longa duração. Na Casa de Cultura Britânica, por exemplo, há a formação básica de três anos e meio mais as formações avançadas que podem chegar até a mais dois anos. Trata-se, portanto, de uma formação que chega a ser mais longa que um curso de graduação regular (de 4 a 5 anos). As formações têm espaços próprios dentro do Centro de Humanidades da UFC, com cada casa de cultura possuindo sua própria coordenação e equipe de professores.

Trata-se, sem dúvidas, de um projeto de extensão de alto padrão, de elevada complexidade e amplamente duradouro. Alguns dados do Anuário da UFC (com os dados mais atualizados dos anos de 2019 e 2020) dão uma ideia complementar da magnitude desse projeto: havia cerca de 50 professores de carreira (EBTT), eram abertas entre 155 e 190 turmas (cada turma com 64 horas de aula, 4 horas semanais), de 500 a 1000 concludentes por semestre e entre 3600 e 4200 discentes matriculados. O processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de formação (afora os testes para ingresso em semestres mais avançados) envolvia cerca de 500 vagas por semestre, com concorrência (geral) em torno de 6 a 8 candidatos por vaga.

Por fim, é cabido destacar que o projeto das Casas de Cultura da UFC envolve ações preponderantemente de formação continuada, com foco nos cursos de línguas estrangeiras modernas, mas, se os cursos são as ações principais, cada Casa tem sua própria agenda de eventos, que são definidos a partir de parcerias internacionais (por exemplo, a Casa de Cultura Alemã desenvolvia parcerias com o programa DAAD, do governo alemão) ou de períodos comemorativos de cada país. Ou seja, o projeto das Casas de Cultura configura uma ação altamente dinâmica, com foco principal e regular na formação de longo prazo em línguas estrangeiras, mas com difusão e vivência de experiências culturais, fazendo com que a ação não seja restrita à formação continuada, mas incluindo serviços que se alinham com o que chamamos de engajamento social, por meio de atividades culturais, como veremos adiante.

2.2 Transferência tecnológica

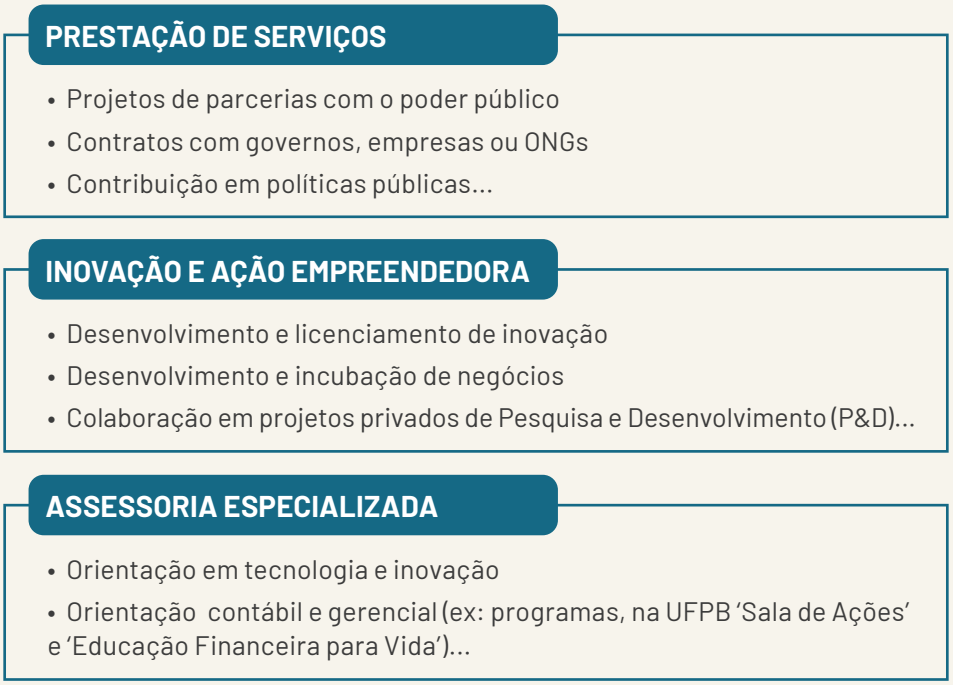
A transferência tecnológica concerne a todo o conjunto de atividades de prestação de serviços nas especialidades da universidade, caracterizando-se por envolver parcerias (em geral com financiamento externo), e manter a vinculação acadêmica (ou seja, não constitui consultoria e assessoria permanentes com modelo de mercado, mas uma ação que é tipicamente acadêmica, envolvendo discentes, ações de pesquisa etc.). São exemplos de atividades de extensão enquanto transferência tecnológica:

- Projetos de parcerias com o poder público, em que docentes da universidade realizam projetos de pesquisa aplicada no interesse do poder público em áreas como educação, saúde, tecnologia, produção agrária etc.;
- Contratos com governos, empresas ou ONGs, em que a universidade fornece capacidades especializadas que são de interesse de organizações com serviços de assessoria, pesquisa e consultoria especializada;
- Desenvolvimento e licenciamento de inovação, uma das atividades incentivadas para pesquisadores universitários que desenvolvem pesquisas voltadas a produzir impacto tecnológico e que seguem os trâmites burocráticos de licenciamento para disponibilização de mercado;
- Desenvolvimento e incubação de negócios, atividade articulada com a anterior, em que a universidade desenvolve serviços de orientação técnica, tecnológica e suporte legal e administrativo a empreendedores, inclusive discentes ou docentes.

A transferência tecnológica não encontra limites específicos nas ditas área tecnológicas (como engenharia e informática). Portanto, serviços de orientação especializada em áreas diversas como tecnologia e inovação e, também, gestão, contabilidade, agropecuária etc., estão no escopo do que chamamos de transferência. Configura-se, portanto, uma modalidade típica de prestação de serviço e assistência, mas não no sentido que veremos de engajamento social.

Aqui, a ideia é que a universidade se integre como um 'agente de mercado', eventualmente competindo com outros agentes (como consultorias privadas que têm interesse em fornecer o mesmo conteúdo ao 'mercado' de demandantes), mas sem desfocar sua ação formativa (ou seja, sem confundir a condição de organização com a de venda de serviços de mercado).

Figura 5.4 – A transferência tecnológica



Na Figura 5.4, dimensionamos esse conjunto de atividades em três grandes blocos, que parecem organizar todo o conjunto de ações que são desenvolvidas de forma corrente quando escrevemos este conteúdo.

No quadro seguinte, sumarizamos o exemplo de transferência tecnológica do Laboratório de Estudos em Modelagem Aplicada – LEMA/UFPB.

Exemplo de transferência tecnológica – LEMA/UFPB

Relatamos atividades extensionistas de transferência tecnológica desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos em Modelagem Aplicada – LEMA/UFPB, um grupo de estudo, pesquisa e prestação de serviços que conta principalmente com docentes do Departamento de Economia da UFPB. Enquanto grupo de pesquisa, o LEMA foi criado no ano 2014, inicialmente como Laboratório de Estudos em Microeconomia Aplicada; logo em seguida, os docentes do grupo iniciaram alguns estudos com modelagens aplicadas em projetos de ciência de dados, além dos projetos convencionais de economia e, já em 2016, o grupo assumiu o novo nome.

Ao longo dos anos, os projetos foram se multiplicando, e foi se estabelecendo uma demanda quase continuada pelas soluções desenvolvidas pelo grupo, que envolviam o desenvolvimento de soluções gerenciais ou de serviços à sociedade integrando tratamento de dados, modelagem e comunicação de resultados. São exemplos de projetos desenvolvidos pelo grupo:

- Painel de Eficiência dos Gastos com Combustíveis na Paraíba, orientado a avaliar, a partir de dados de consumo de combustíveis, a melhor forma de otimização de gastos nesse insumo. O projeto envolveu a aplicação de ferramentas de modelagem econômica e o desenvolvimento de uma aplicação web que permitia o mapeamento das melhores ofertas;
- IDGPB - Indicadores de Desempenho do Gasto Público da Paraíba, projeto desenvolvido em parceria com o Tribunal de Contas da Paraíba, envolveu o desenvolvimento e a comunicação de indicadores de desempenho de gasto público em Educação e Saúde. O detalhamento dos indicadores era feito até o nível municipal, e o objetivo principal, conforme o site do projeto (https://idgpb.tce.pb.gov.br), foi "subsidiar o controle institucional e social, bem como disseminar informações relevantes sobre o desempenho dos setores educacionais e de saúde para auxiliar na formulação de políticas públicas na Paraíba";
- Aplicativo Preço da Hora, um dos projetos mais desafiadores e de maior impacto público. Esta solução envolve a captação de dados de vendas, registrados a partir da emissão de registros fiscais, e disponibiliza a informação diretamente em um aplicativo, de forma a indicar aos interessados quais os preços mais baixos de produtos sob demanda. Trata-se, portanto, de uma solução tecnológica que articula informações com atualização continuada e converte essa informação em conteúdo de fácil acesso para usuários e consumidores. O projeto, desenvolvido em parceria com o Governo do Estado e com o Tribunal de Contas da Paraíba, gera informação que pode ser georreferenciada, inclusive com indicação de um raio de distância a partir da localização do usuário, de modo a informar o preço mais baixo na área do interessado. O sistema tem também uma versão web (https://precodahora.tcepb.tc.br), no qual se podem observar gráficos de histórico de um determinado produto, os preços médios do tempo, a distribuição geográfica (em 2020, o projeto foi adotado também no Estado da Bahia; uma busca na internet poderá indicar maiores detalhes da solução e das coberturas dos meios de comunicação).

Os projetos são tipicamente de transferência tecnológica, enquanto extensão, mas os professores integram os estudos de desenvolvimento em suas pesquisas acadêmicas, e envolvem ainda discentes de diferentes níveis. Trata-se, portanto, de uma ação preponderantemente de transferência, mas não exclusivamente.

2.3 Engajamento social

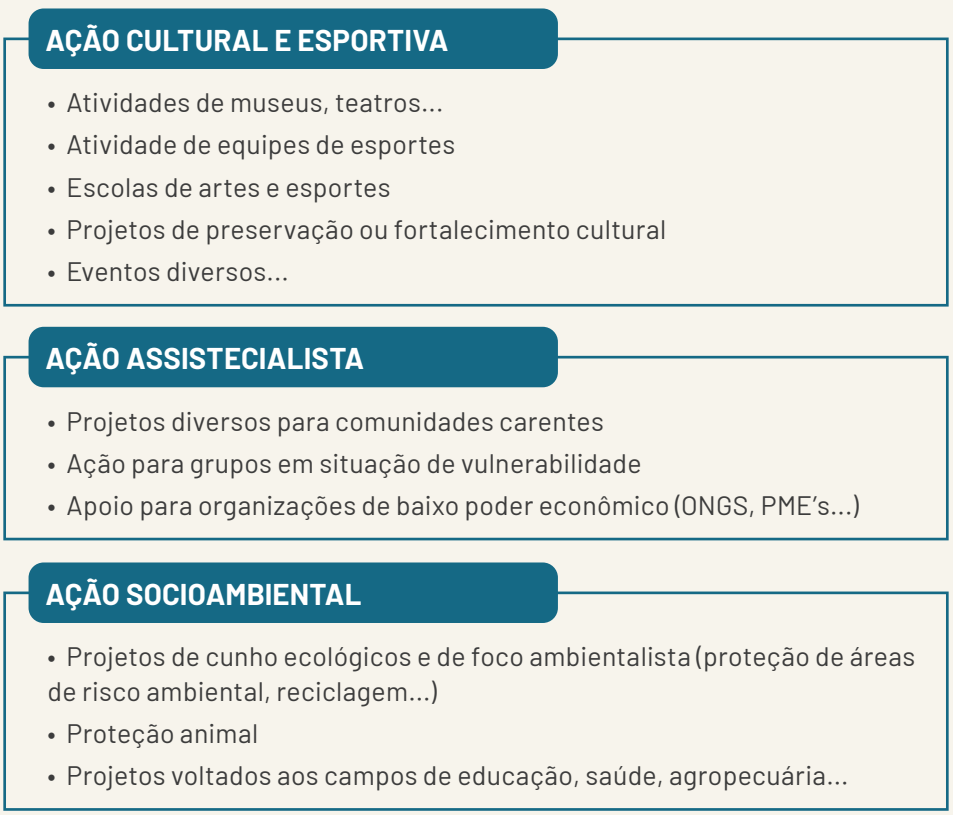
O engajamento social concerne a todo o conjunto de atividades de prestação de serviços com finalidades de desenvolvimento socioambiental, esportivo ou cultural. São atividades cujo foco está em ações universitárias voltadas aos campos e causas de maior carência social e que, portanto, mantêm um caráter mais assistencial, em geral ofertando serviços sem contrapartida direta do receptor. São exemplos de atividades de extensão enquanto engajamento social:

- Projetos e ações na esfera cultural e esportiva, envolvendo aqui todo o conjunto de artefatos físicos voltados à difusão cultural (como as atividades e projetos das escolas de artes), à prática de esportes (em

projetos diversos de escolas de educação física) ou preservação de memória (como é o caso dos museus);

- Projetos para comunidades carentes ou grupos com vulnerabilidades, como as ações desenvolvidas por profissionais acadêmicos de saúde para atendimento da comunidade carente em certas atividades, ou os escritórios de serviços jurídicos, que atendem às pessoas com limitações de condições de acesso à justiça;
- Projetos de proteção ou desenvolvimento ambiental, que concernem às diversas ações lideradas por agentes universitários junto aos contextos com problemas ambiental, como zonas de degradação, mananciais ou trabalhos junto às comunidades das zonas de proteção ambiental;
- Ações sociais educacionais, como os projetos desenvolvidos junto às escolas públicas, ou o apoio assistencial às atividades de setores específicos com maior desnível econômico, como a assistência à agricultura familiar, projetos educativos com detentos ou suporte administrativo às micro e pequenas empresas.

Figura 5.5 – O engajamento social



A Figura 5.5 ilustra o dimensionamento que definimos para essas atividades extensionistas. Evidentemente, a ação universitária nesse sentido não tem propósito de competir em oferta com outras atividades de organizações públicas ou organizações não governamentais, cujas ações são, por essência de cada organização, orientadas à prestação de assistência ou difusão cultural. Nesse sentido, o envolvimento da universidade com engajamento social costuma ser feito em articulação de parceria com estas outras organizações, criando-se sinergias que são favoráveis, a priori, tanto à organização parceira quanto à universidade (que envolve seus discentes e projetos de estudos nesses campos) e aos beneficiários.

No quadro abaixo expomos o exemplo do projeto das universidades da terceira idade.

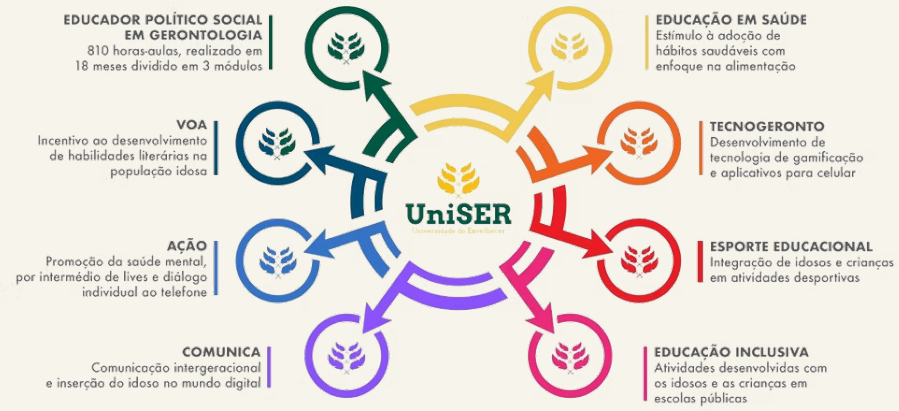
Exemplo de engajamento social: as universidades da terceira idade

Nos exemplos anteriores relatamos atividades específicas de algumas IES. Mas o projeto que relataremos agora perpassa um conjunto de instituições que desenvolvem atividades de extensão voltadas a públicos de terceira idade. Os nomes variam e circulam em torno dessa denominação de universidade da terceira idade (por exemplo, na UFPE, intitulava-se Universidade Aberta à Terceira Idade, na PUC-RS, Universidade Aberta à Maturidade, na UnB, Universidade do Envelhecer). Os leitores podem facilmente encontrar unidades como estas em uma busca direta na internet, em que aparecem sempre dezenas de projetos de diferentes universidades brasileiras.

A motivação para essas iniciativas são as mesmas, a saber: abertura da universidade aos diferentes públicos, independente de faixa de idade; envelhecimento da população, com um quantitativo crescente de pessoas na faixa de idosos; sem contar, claro, o alto potencial produtivo e criativo dessas pessoas. Além dessas motivações relacionadas aos receptores principais dos serviços, o desenvolvimento das atividades oportuniza aos discentes em formação o contato com públicos potenciais dos serviços que ofertam, como ocorre, por exemplo, com discentes das diferentes especialidades de saúde.

Relativo às atividades de extensão, são tão diversas quantas sejam as prioridades e as potencialidades de cada IES, sendo recorrentes ações de prestação de serviço direto (como serviços de saúde fonoaudiológico, psicológico etc.), assim como atividades recreativas (como eventos culturais e atividades esportivas) e formações específicas, na forma de cursos de extensão de diferentes durações. Por exemplo, a PUC-RS teve oferta de cursos como Geromotricidade, Leitura e Produção de Crônicas, Pilates, Treinamento de Exercícios Cerebrais, Língua Inglesa (veja-se que algumas dessas atividades são de formação e de prática, simultaneamente, ou seja, são formações no formato de oficina ou de exercícios práticos e aplicados).

A articulação em diferentes projetos é comum, e utilizamos o conteúdo do site da UnB, de sua Universidade do Envelhecer, para ilustrar como diferentes projetos se articulam na proposta.



A integração com outras atividades é facilmente realizada nesses projetos. Por exemplo, novamente na PUCR-RS, o programa está articulado com uma unidade acadêmica de pesquisa e formação chamada Instituto de Geriatria e Gerontologia, que envolve grupos e laboratórios de pesquisa além de uma publicação acadêmica. Na UFPB, o chamado Instituto Paraibano do Envelhecimento (IPE/UFPB) articula, junto a Centro de Ciências da Saúde, um mestrado profissional em Gerontologia.

Em suma, as universidades da terceira idade, enquanto projetos que têm finalidade preponderantemente assistenciais, alcançam também efeitos na formação continuada e se integram até mesmo com atividades de formação regular avançada (como no caso do IPE/UFPB).

3 Execução da extensão: modelos, desafios e a curricularização

Praticamente, todas as IES, desde faculdades isoladas às grandes universidades públicas, têm ações sistemáticas de extensão. Em geral, há ao menos uma unidade organizacional voltada ao gerenciamento destas ações, sendo comuns nas universidades as ditas "pró-reitorias de extensão" (ou outro nome associado, como prestação de serviços, ação comunitária...). Essas unidades têm focos mais recorrentes no gerenciamento dos programas e projetos de engajamento social ou das instituições de cultura, desporto e cursos de maior duração.

As atividades de transferência tecnológica não são sempre vinculadas a essas pró-reitorias, sendo recorrentes as unidades administrativas separadas, como os núcleos de inovação, os institutos de desenvolvimento e outras. Em algumas IES com grandes estruturas esportivas e culturais, a gestão é feita em separado, podendo ser inclusive unidade acadêmica independente.

O engajamento vem, em geral, de projetos de curta duração, por meio dos chamados 'editais de extensão', que mobilizam diversas áreas, em alinhamento com as tradições gerais dos campos. O financiamento depende

da natureza das atividades, mas são comuns as bolsas de extensão para discentes, o registro de encargo (carga-horária) aos docentes que lideram os projetos.

Já os projetos de transferência tecnológica têm financiamento definido por ação, e envolvem, em geral, organizações externas ou complementares que gerenciam recursos (as fundações). Há uma larga diversidade de formas e modelos de financiamento e transferência de recursos, e sua apropriação tem definição variada por universidade.

Quanto aos desafios correntes da extensão, e que a fazem objeto de debates instigantes, elencamos um conjunto de questões que são recorrentes, cujas respostas ou desdobramentos não fazemos, mas deixamos recomendado aos leitores como reflexão:

- Primeiro de tudo, quais os públicos possíveis de uma atividade de extensão? Falamos antes que envolvia prestação de serviços, mas seria ações apenas voltadas para fora, para público externo? A legislação é dúbia quanto a isso, como pode ser vista nos extratos que indicamos mais adiante;
- Desde os anos 1990, fala-se na ideia de universidade empreendedora: de onde vem e para onde vai este conceito? É algo de áreas restritas, como as de tecnologia ou negócios? E como seria possível pensar em um senso de universidade empreendedoras aplicável a quaisquer áreas (humanidades, saúde, educação...)?
- Quando falamos de transferência tecnológica, comentamos sobre atividades com potencial de captação de financiamento. Mas, pensando que uma IES não existe para 'vender' certos serviços, como viabilizar a captação de recursos sem desconfigurar a natureza organizacional?
- Em termos institucionais, como se deve liderar extensão? A forma dispersa de pró-reitoria e outras unidades independentes não faz perder o senso mais amplo do que seja extensão? Seria possível unificar uma gestão que contemplasse todos os tipos de atividades que são desenvolvidas?
- Em particular na liderança de projetos e programas, quem deveria liderar? Atualmente, docentes lideram as atividades de ensino, de pesquisa e, também, de extensão. Mas no caso da extensão, seriam apenas os docentes as melhores pessoas a liderarem ações? Ou também seria oportuna a liderança de outros servidores não docentes?

Na universidade, fala-se reiteradamente na necessidade de articulação com a produção e a transferência de conhecimento com a extensão. Mas, como fazer isso? É possível? Não parecem questões de resposta objetiva e fácil. A estruturação da extensão criou nas IES um modelo de funcionamento que, parece, não viabilizou essa integração como se esperava. Uma das tentativas recentes quando escrevemos estas notas foi a chamada proposta de curricularização da extensão, ou seja, a meta de inserir extensão na formação de todos os estudantes de graduação.

A princípio, parece haver um contrassenso: a extensão é para fora, para públicos diversos, e o ensino é 'para dentro', para o discente em formação. O senso vem, por outro lado, da ideia de incluir no serviço que é prestado, necessariamente, o estudante de graduação. Ou seja, a imposição, sem comprometer o conceito, requer que haja atividades de extensão com envolvimento compulsório de graduandos e que os graduandos vivenciem, de forma obrigatória, a extensão. Por hipótese, isso potencializa a (e se viabiliza, pela) integração que deve haver entre ensino, pesquisa e extensão.

A realização efetiva dessa demanda não estava devidamente implementada quando escrevemos este texto, e sua eficácia ainda era uma incógnita. O fundamento veio de uma legislação federal, que escolhemos alguns pontos e destacamos abaixo, enfatizando em negrito conteúdos que foram refletidos ao longo do texto.

Regulamentação da curricularização da Extensão: Resolução MEC nº 7, de 18/12/2018

...

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I. a **interação dialógica** da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II. a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo **interprofissional** e **interdisciplinar**, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III. a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV. **a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.**

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

...

III - a promoção de iniciativas que expressem **o compromisso social das instituições de ensino superior** com todas as áreas, em especial, as de comunicação, **cultura**, **direitos humanos** e **justiça**, **educação**, **meio ambiente**, **saúde**, tecnologia e produção, e **trabalho**...;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o **desenvolvimento social**, **equitativo**, **sustentável**, com a realidade brasileira.

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I. programas;

II. projetos;

III. cursos e oficinas;

IV. eventos;

V. prestação de serviços.

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Pelo que parece, a norma dá melhor escopo do que seja extensão, fixa finalidades e princípios que são, ao que parece, indiscutíveis (mesmo que, em nossa leitura, excessivamente envoltas por uma mentalidade da extensão como assistencialismo e engajamento social), e ainda estabelece uma ordem na natureza das ações ditas extensionistas[41]. Claramente, há problemas de tentativa de delimitação que mais complicam que ajudam; porém, o conteúdo precisa ser reconhecido por seu valor enquanto um 'primeiro norte'.

41 Os leitores podem observar, pelas escolhas de vocábulos dos enunciados, uma aparente adesão ao jargão de determinadas correntes políticas e ideológicas hegemônicas. O viés parece apagado pelo apelo explícito aos virtuosismos legitimados desde os anos de 1970. Vale chamar a atenção para a frouxidão de significado desses 'palavreados', como se evidencia no inciso IV do Art. 5º, que, objetivamente, inclui quase tudo (ao prever um 'processo "interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico"), portanto, não 'precisa' absolutamente nada. Os incisos III e VII do Art. 6º, praticamente, direcionam uma posição quase partidária, como se vê nas palavras destacadas.

Os Arts. 7º e 8º são precisos na definição e no detalhamento, e remetem de forma clara ao que se espera de um conceito acadêmico de uma atividade universitária.

A lei direciona para as IES os detalhamentos cabíveis, que são feitos considerando suas especificidades. No quadro abaixo temos um exemplo da regulamentação específica para a referida lei da UFPB (não resistindo ao senso que, vê-se bem, permeia toda a reflexão deste capítulo, pareceu oportuno também realçar alguns pontos em negrito).

Regulamentação da curricularização da extensão na UFPB: Resolução CONSEPE 02/2022.

...

Art. 3º. São consideradas atividades de extensão universitária as interações, desenvolvidas preferencialmente de **modo interdisciplinar, multidisciplinar e/ou transdisciplinar**, que **envolvem diretamente as comunidades externas à instituição**, **sem prejuízo das comunidades internas**, e que, estando vinculadas à formação do discente, enquadram-se em uma das modalidades a seguir:

I. **Programa**: conjunto articulado de projetos e/ou de outras atividades de extensão (cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços) que, integrado ao ensino e/ou à pesquisa e em consonância com as políticas institucionais da Universidade, estejam direcionadas às questões relevantes da sociedade, com caráter regular e continuado, e com tempo mínimo de execução de 06 (seis) meses;

II. **Projeto**: uma **ação processual e/ou contínua de caráter educativo, social, artístico, cultural, científico e/ou tecnológico, com objetivos específicos e que cumpra o preceito da indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa;**

III. **Curso e Oficina**: ações pedagógicas de caráter teórico e/ou prático, planejadas e organizadas de modo sistemático, que se proponham a socializar os conhecimentos produzidos na Universidade e/ou outros setores da sociedade, realizadas de forma presencial, à distância, remota (síncrona ou assíncrona) e/ou híbrida, vindo a contribuir para uma melhor articulação entre os **saberes acadêmicos e/ou populares**, como também proporcionar a transferência de tecnologia e de **práticas sociais**;

IV. **Prestação de Serviços**: ações pelas quais são disponibilizadas ao público habilidades, conhecimentos e/ou infraestrutura de domínio da Universidade sob a forma de atendimentos, consultas, exames e ensaios laboratoriais, procedimentos especializados, curadoria, consultorias, assessorias, assistência técnica e manutenção de equipamentos e outras atividades similares;

V. **Evento**: uma ação que consiste na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, de conhecimentos e/ou de produtos culturais, artísticos, esportivos, científicos e/ou tecnológicos, desenvolvidos, conservados ou reconhecidos pela Universidade.

Parágrafo único. São considerados **eventos**: campeonato, ciclo de estudos, circuito, colóquio, concerto, conclave, conferência, congresso, workshop, painel, debate, encontro, espetáculo, exposição, feira, festival, fórum, jornada, lançamento de publicações e produtos, mesa redonda, mostra, olimpíada, palestra, recital, semana de estudos, seminário, simpósio, torneio, entre outras manifestações, que congreguem pessoas em torno de objetivos específicos.

Enquanto um caso que merece ser registrado para ilustração e subsídio para reflexão, o texto da norma da UFPB parece dos melhores. Sem dúvidas, foi resultado de um esforço permeado de boa fé e grande esforço de quem se envolveu na discussão. E como isso não é o bastante, a regra traz seus limites evidentes na própria tentativa de tentar delimitar o que seja uma ação extensionista ou de especificar seu público.

O Art.3º evidencia isso: temos limitações evidentes, como o recurso a expressões repletas de incertezas conceituais (multidisciplinaridade etc.) e o problema de fixar a necessidade de envolvimento de público externo (sem prejuízo do interno). Por exemplo, se docentes de saúde entenderem oportuno realizar um projeto de extensão para saúde mental de estudantes de pós-graduação da própria universidade, deixaria de ser extensão?

Comentário

Essa questão remete a uma experiência conhecida pelo próprio autor deste texto, que merece relato. Tentamos incentivar, em 2022, o desenvolvimento de um projeto de extensão por uma docente do Departamento de Língua Portuguesa, voltado a serviços de revisão textual. A ideia parecia inteligente:

- discentes de Letras são, recorrentemente, demandados para revisão textual de diversos tipos de texto (monográficos, legislativos, literários...), mas seus cursos não têm foco nessa competência;
- as revistas acadêmicas universitárias, em geral, têm sérios problemas com revisão textual, dado que não há garantia de recursos para contratação de revisores, de modo que muitos dos textos publicados têm sérios problemas de correção linguística (comumente, os editores 'repassam o problema', solicitando revisão pelos autores);
- pelo projeto, uma docente experiente realizaria cursos e oficinas de revisão e os estudantes prestariam serviços para revistas da própria UFPB.

Mas o projeto não pôde ser realizado, pois não havia como informar o público externo beneficiado pela ação(!). A equipe desistiu do projeto (até poderia ter insistido com os famosos 'malabarismos retóricos', do tipo: "serão beneficiados os leitores das revistas, com texto com boa revisão" etc.). Por óbvio, a falha está em tentar delimitar a ação pelo público externo e esquecer do próprio beneficiário interno.

Faz lembrar ainda de certos cursos de licenciatura que se entenderam tão alinhados ao senso de serem voltados ao ensino público, que vetaram estágio curricular obrigatório em escolas não públicas (ou seja, só seriam reconhecidos como estágios para efeito de integralização curricular aqueles realizados em escolas públicas). Ora, mas grande parte dos discentes egressos das licenciaturas vivenciarão parte da (se não toda a) sua experiência profissional em escolas privadas (talvez de sua própria propriedade, o que seria desejável, sem dúvidas). Certamente, os cursos não providenciavam experiências para atuação dos egressos nas escolas onde estuda(va)m os próprios filhos e netos dos docentes que forçaram essa norma (e até onde foi possível avaliar desse caso, não havia docentes que houvessem optado por enviar seus filhos para estudar em escolas públicas; universidades são assim, cheias de contradições entre virtude proferida e realidade vivida).

4 Outras considerações

Desenvolvemos neste capítulo alguns apontamentos do que entendemos mais relevantes para se compreender do que se trata, do que se faz, dos desafios e das potencialidades da extensão. Por certo, fomos parciais, de modo que muitos conteúdos relevantes ficaram de fora (mais detalhes históricos, mais detalhes de projetos específicos, análise dos mecanismos públicos de incentivo etc.). Tudo isso pode ser objeto de interesse dos leitores e os conteúdos neste sentido estão amplamente disponíveis[42].

Imaginamos que, frente ao exposto, parece bem justificada a defesa que se faz de que a universidade deve, sempre, desenvolver, tão intensamente quanto possível, atividades extensionistas. Pensamos que o dimensionamento dado aqui não deixa espaço para agentes de qualquer área específica se anunciarem como 'inapropriados para extensão'. Por exemplo, é bem justificado o entendimento de que acadêmicos e discentes de cursos de Física mais teórica não terão como desenvolver ações de engajamento social; por outro lado, seu potencial para articulação de ações de transferência tecnológica parece quase mandatória.

Bem sabemos, há docentes de áreas mais técnicas e teóricas que apenas se entendem como 'produtores de pesquisa publicável', visão que respeitamos parcialmente e que contestamos em outros espaços deste manuscrito. E, aproveitando o que foi dito no parágrafo anterior, até temos certa tolerância de 'ouvir' argumentos como esses de acadêmicos de áreas como Física ou Matemática teórica, mas 'ouvir' tais argumentos de acadêmicos de áreas como Administração ou Contabilidade, por exemplo, pareceria impensável (mas de forma esquisita, parece ter sido um entendimento que se normalizou desde o início dos anos 2000). Com efeito, todas as áreas acadêmicas têm potencial de desenvolver ações de extensão, e o benefício vem para docentes, para discentes e para os agentes que recepcionam a ação. Mas não presumimos, como já sinalizado em outros momentos, que todos os docentes deverão desenvolver extensão o tempo todo. Defendemos, por outro lado, que cada um deve, em algum momento, vivenciar essa experiência.

---

42 Recomendamos e prescrevemos cuidados. Embora pareça ser (ou seja, mesmo) uma fala repetitiva, vale reiterar: muito da literatura sobre extensão está muitíssimo contaminada por ideologismos de interesses políticos nada acadêmicos, em geral disfarçados de discursos cheios de palavreados e virtuosismos da vez, como empoderamento, interesse público, justiça social, bem social, inclusão social... (basta ler a lei federal da curricularização que rapidamente nos defrontamos com uma boa amostra desses termos, o que reflete, bem sabemos, a forte disposição dos agentes políticos em influenciar o processo extensionista, desde sua regulamentação superior). Na literatura, é comum vermos um palavreado cheio de termos já quase 'calejados' ou 'mofados', mas que persistentemente encontram eco nos leitores menos desavisados. Por isso, recomendo que busquem leituras, mas com muito cuidado sobre os fins laterais dos autores/militantes.

E, para finalizar, resgatamos o que indicamos antes a respeito de ser a extensão uma 'terceira missão' da universidade, assim posicionada porque chegou depois da absorção das missões de ensino e pesquisa. Mas, com a consolidação institucional de uma organização (realmente muito) complexa como a universidade, seria a extensão o 'ponto final'? Virá uma quarta missão? Por agora, não sabemos, mas parece uma questão boa para quem protagonizará a liderança acadêmica das universidades.

CAPÍTULO 6

PROTAGONISMO ACADÊMICO EM FORMAÇÃO

1 Considerações iniciais

No Brasil (e em alguns países), não há escapatória: doutores em atuação acadêmica são, antes de tudo, formadores! Há doutores que até utilizam argumentos interessantes contra essa 'imposição', mas, certo ou errado, isso é um dado de nossa formação educacional acadêmica, não há muito como fugir. Ou seja, quando falamos de protagonismo acadêmico, essa é uma realidade (quase) mandatória[43] (obviamente, há como não exercer formação a partir de outras opções de protagonismo doutoral, mas fora das carreiras acadêmicas).

Não fosse por obrigação legal, a construção teria sentido pleno. De fato, não precisamos de muitos argumentos para concluir que formar pessoal e melhorar o processo formativo em Administração é responsabilidade dos doutores na área. Outros titulados ou pessoas com outras especialidades até podem tentar, mas os doutores têm a formação em mais alto nível, sendo, supomos, os que conseguem ter a melhor leitura de contextos presente e futuro e dos requisitos essenciais para que os projetos formativos sejam eficazes.

E, neste cenário, assumiremos os seguintes 'postulados': (1) em qualquer contexto (educação continuada, formação de graduação ou de pós-graduação), o **foco da formação deve ser de desenvolvimento das competências mais relevantes para os discentes**; e, (2) **o principal critério de desempenho do processo formativo é o sucesso do discente/egresso**. Por conceituação

43 Em particular nas instituições de educação superior do setor público, tal imposição tem limite legalmente fixado no artigo Art. 57º da Lei 9394/96, a 'famigerada' Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lá diz: "Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas". É, nos parece, flagrante o atentado desse dispositivo quanto à ideia de autonomia institucional (por qualquer sentido que seja), pois não há possibilidade de uma consideração da gestão de um 'melhor' rendimento do trabalho do docente, nem mesmo quando uma ou outra tarefa é mais ou menos relevante ou motivante. Mas as 'coisas' definidas por lei são quase sempre carregadas de controle radical e excessivo (para que uma lei federal definir como será o trabalho docente?). E, como prova complementar, recomendamos que os interessados vejam o Capítulo IV da mesma lei (há regulação, por exemplo, de estrutura organizacional, calendário e até mesmo de conteúdo de website!). As IES privadas, por sua vez, estão livres de parte das definições da LDB; em especial, quanto à obrigação de ensino, estas podem, ou não, liberar os docentes, mas, em geral, não o fazem.

primária, um 'postulado' é quase óbvio em si, e dispensa, portanto, maiores comentários. Mas, relevante é que se desdobra de tais postulados, e aqui cabe uma boa reflexão sobre alguns conteúdos, dois dos quais são: (i) o que são e quais são as tais competências mais relevantes? e (ii) como se configura esse sucesso do discente/egresso? Não arriscaremos resposta, mas esperamos, no final deste capítulo, ter exposto algumas boas ideias para fundamentar a sua discussão.

No conteúdo que segue, fornecemos alguns elementos que entendemos necessários nessa reflexão, seguindo como norte os postulados acima colocados, e com a tentativa de realização de um protagonismo acadêmico da formação que considere não apenas o contexto mais tradicional, que é o contexto das instituições de educação superior – IES, mas expandido o conceito de 'desenvolvimento gerencial'. Nesta construção fazemos um retrospecto que nos levará à reflexão sobre os grandes desafios e oportunidades de atuação dos doutores.

2 Pensando a educação em Administração

Neste item, debateremos a formação gerencial, uma das tarefas contemporaneamente presentes nos projetos educacionais de praticamente todos os países mais conhecidos. Como estamos falando de um campo específico, precisamos primeiramente refletir um critério de 'autoridade' para discutir esse assunto delicado (como, aliás, são delicadas e infinitamente estendidas todas as discussões sobre educação).

- Demarcando o campo

Sigamos então a nossa construção: primeiro, quem pode falar de educação? Por certo, os estudantes (receptores dos serviços), pais (grandes interessados no serviço), educadores e lideranças educacionais (responsáveis por 'produzir' o serviço), pessoas educadas, jornalistas, políticos, agentes e lideranças públicas (todos estes, influenciadores), agentes do setor produtivo que recepcionam mão-de-obra... E quem pode falar em educação gerencial? Certamente, destas mesmas pessoas, aquelas que têm alguma atenção no campo gerencial.

Mas, quem pode pensar, efetivamente, redirecionar, alterar, inovar ou renovar a educação gerencial? Certamente, ouvidos os demais, apenas o grupo de educadores e lideranças educacionais do campo. E aqui, certamente, os doutores são as pessoas mais qualificadas para tanto. Mas quaisquer doutores? Ora, temos doutores que nunca estudaram ou pensaram a educação gerencial e outros que até pensaram, mas nunca vivenciaram a atividade administrativa.

Então eis o desafio: são os doutores que precisam pensar e liderar a educação gerencial, mas os doutores precisam, antes de tudo, se aproximar do debate ampliado sobre todo o processo formativo e ter alguma referência da 'vida real' da atividade para, efetivamente, pensarem, proporem e implementarem os projetos inovadores e de maior efeito.

- O que é Educação Gerencial

Sendo isso bem entendido, cabe-nos então arriscar uma definição. Assumamos então a seguinte: educação gerencial é o **processo estruturado que visa capacitar pessoas com competências relevantes para realização de atividades gerenciais em organizações ou grandes atividades de interesse social**. A educação gerencial envolve um conjunto de agentes principais, dos quais destacamos:

- Instituições formadoras: organizações mais ou menos formais com fins explícitos de realização de projetos estruturados de educação gerencial (escolas, centros de ensino, universidades, faculdades...);
- Discentes: receptores primários dos serviços de formação, assim com suas famílias;
- Docentes: os sujeitos que possuem os níveis já mais adiantados e avançados de competências e que são capazes de assumir a responsabilidade de efetivar a transferência de conhecimento e a construção de competências junto aos discentes, além de exercitar outras funções formativas;
- Pessoal de apoio: servidores ou trabalhadores que dão suporte administrativo e operacional às organizações (secretários, pessoal de serviços gerais, pessoal de outras atividades burocráticas etc.);
- Patrocinadores: diretos se forem os discentes ou suas famílias (empresas, por exemplo) ou indiretos (em educação pública, presumimos que o governo gerencia o patrocínio a partir da 'cobrança' que faz de toda a sociedade);
- Agentes reguladores ou de avaliação: no Brasil, principalmente, os órgãos governamentais com essa finalidade (o INEP, no caso de cursos de graduação ou a CAPES, no caso da pós-graduação);
- Agentes receptores: agentes que recepcionarão os egressos formados, sejam organizações da sociedade civil, diferentes entidades governamentais ou as organizações empresariais.

Este elenco de sete agentes 'principais' poderia ser ainda aumentado, a depender do contexto (nos Estados Unidos, por exemplo, as escolas jurídicas são fortemente influenciadas pelas organizações que criam e publicam *rankings*). Sendo estes os principais agentes, com adições pontuais possíveis, devem então ser considerados, necessariamente, na construção e na execução de qualquer projeto formativo.

Na operacionalização de tais projetos, sem maiores elaborações ou justificativas (legais/formais ou teóricas), podemos descrever algumas tipologias da formação gerencial:

- Relativo à titulação formal, temos:
  - Formações com diplomação: no Brasil, há apenas três tipos de cursos com diplomação, aqueles que constituem requisitos formais legais para certas atividades ou demandas (exercício profissional ou participação em concursos, por exemplo) que são os cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação, e cursos de mestrado e de doutorado;
  - Formações sem diplomação: são formações com maior ou menor qualidade ou rigor, mas que, ao final, não geram diplomas, podendo render ou declarações ou certificados. São os cursos livres, as especializações, os aperfeiçoamentos e os estágios pós-doutorais.
- Relativo à finalidade acadêmica, temos:
  - Formação profissionalizante técnica, como aquelas ofertadas por SEBRAE, SENAC, escolas técnicas...;
  - Formação profissionalizante superior: cursos tecnológicos, bacharelados e especializações/MBA's, mestrados e doutorados profissionais em Administração (MPA's e DPA's);
  - Formações acadêmicas: mestrados e doutorados acadêmicos em Administração (MAA's e DAA's – cabe ressaltar que, quando escrevemos este texto, esse entendimento entre um direcionamento acadêmico distinto de um profissional é objeto de contestações bem fundamentadas; cf. Costa e Oliveira 2024).

Toda essa estruturação, que aqui vem numa descrição muitíssimo limitada, nos dá já uma boa ideia de quão complexa é a educação gerencial e a intenção de preparação de gestores. E isso não é tudo o quanto se faz quando o assunto é capacitação, formação ou educação gerencial. Provavelmente, é no desenvolvimento em si da gestão que o aprendizado gerencial é mais efetivo.

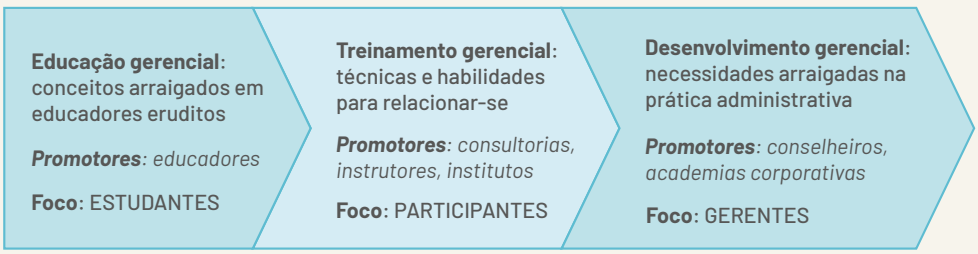
Mas, ainda assim, mesmo quando a aprendizagem gerencial ocorre concomitantemente à prática da gestão, é sempre possível o envolvimento com ações estruturadas de formação como aquelas indicadas acima. No item seguinte comentaremos, de maneira breve, esta construção da aprendizagem em gestão para, no momento posterior, desenvolvermos o processo de formação a partir das instituições de educação superior.

3 O aprendizado na gestão: a visão de Desenvolvimento Gerencial

No começo dos anos 2000, o canadense Henry Mintzberg, relevante acadêmico e pensador de Administração, empreendeu uma extensa e, em algum nível, polêmica discussão sobre os cursos de '*master of business administration* – MBA's[44]. A discussão sobre a formação gerencial trazida pelo autor é elegante e bastante completa, conforme pode ser visto na Figura 6.1 que apresenta a sua ilustração do "mapa da educação e do desenvolvimento gerencial". Adiantamos essa perspectiva aqui para ensejar a discussão subsequente sobre as ações de formação, e retomaremos um detalhamento relativo a essa visão no item 5, quando trataremos de desafios atuais e futuros e no item 6, com comentários complementares.

A construção do autor tem alguns pontos de destaque que convidam a uma boa e ampla discussão, mas que estão além do escopo deste capítulo. Realçamos o fato de que, segundo o que autor entende, a construção de competências gerenciais tem na educação gerencial apenas uma de suas possibilidades, que presumimos ser uma atividade recomendável, mas não indispensável, para o exercício de gestão (todos nós conhecemos inúmeros gestores, bons ou ruins, que jamais estudaram em uma escola de Administração).

Figura 6.1 – A visão de Mintzberg



44 Cf. Mintzberg (2006). A edição internacional é de 2004. O autor debateu esses projetos comparando aqueles dos Estados Unidos com o de sua instituição no Canadá. Seu debate até inspira a reflexão, mas não se aplica aos cursos brasileiros que assumiram denominação. No Brasil, MBA tem 'status' de curso de especialização *lato sensu*.

Ou seja, no esquema de Mintzberg, a educação gerencial está prevista como uma etapa que antecipa ou complementa, entendemos que de uma forma oportuna, a aprendizagem que ocorrerá ao longo da vida de quem adentra nas funções executivas. É nestas escolas que são disseminados os conteúdos formalizados, depurados pela reflexão teórica que se ancora e, por hipótese, ajuda a melhorar a realidade empírica. No restante do item, esboçamos um ordenamento dessa atividade, que é uma das preocupações centrais dos doutores em Administração.

3.1 Bases de um campo acadêmico de Administração

Qualquer área profissional ou de conhecimentos que alcança um espaço de formação sistemática (na forma de curso superior) em uma universidade tem necessidade de definição de alguns requisitos indispensáveis. Como são dois os principais níveis de formação universitária tradicionalmente definidos, o nível básico (de graduação) e o nível de altos estudos (de mestrado e doutorado), os requisitos são diferentes. Vejamos cada um deles.

Concernente à formação de **graduação**, quatro requisitos são fundamentais:

- Primeiro, é necessário que haja um **objeto temático** bem delimitado. Para a formação em Administração, tal objeto foi circunscrito em torno da **eficiência** de organizações ou grandes atividades de interesse público (cf. Drucker, 1999).

  Por exemplo, a preocupação em maximizar o benefício (relativo ao sacrifício) de empreendedores ou clientes é uma preocupação típica de Administração organizacional; da mesma forma, o interesse em alcançar o máximo de resultados nas políticas públicas de saúde ou na gestão de recursos hídricos de um estado é uma preocupação típica da Administração pública (governamental);

- O segundo é que haja um **conteúdo canônico** de conhecimentos previamente definidos e bem fundamentados. Tal conteúdo foi sendo fixado desde o início do século XX, inclusive com um 'sumário inicial' das tarefas gerenciais definidas por Henry Fayol (cf. Fayol, 1970), tendo alcançado um escopo bem delimitado já nos anos 1950, com a obra de Peter Drucker (cf. Drucker, 2018).

  Este conteúdo canônico foi assimilado nos desenvolvimentos temáticos das disciplinas típicas de negócios, que passaram a ter uma abordagem gerencial (Marketing, Recursos Humanos, Estratégia, Produção e Operações etc.). Daí foi sendo desenvolvido um corpo disciplinar completo, geral e pelas ditas 'especialidades gerenciais';

- Como referência complementar, a Administração necessitou de seu entendimento como um sistema aberto para incorporar a preocupação com as ações dentro da organização ou da atividade considerando também o seu contexto de atuação. Isso incluiu a consideração de todos os interessados internos e externos, além da consideração das mutações desse ambiente no tempo. Há várias ramificações temáticas que consideram esse requisito, que optamos por expor, de forma genérica, como adoção da **visão dos sistemas**.

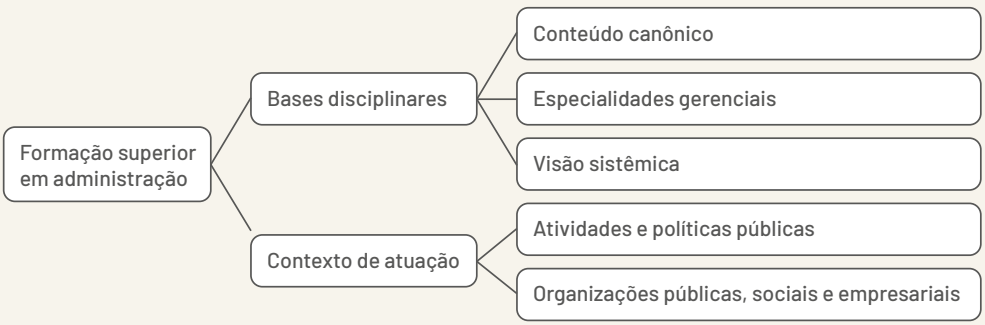
Os três primeiros requisitos apresentados podem ser pensados, em conjunto, como as bases disciplinares de uma formação acadêmica em Administração. Mas, quando pensamos em formação de graduação, há um quarto requisito, relativo à atuação dos egressos destes cursos:

- É necessário haver um **contexto de performance** do egresso dessas formações bem definido. Para o caso de Administração, tal contexto é claro: são todas as organizações e atividades que necessitam de pessoas com competências gerenciais (técnicas, humanas, conceituais e políticas).

  Dessa forma, seja na gestão de políticas ou atividades públicas, seja nas organizações de quaisquer tipos (empresariais, governamentais ou sociais), enfim, em qualquer contexto que haja recursos envolvidos e resultados dependentes da utilização eficiente de tais recursos, será necessária a presença de profissionais de Administração.

A construção acima pode ser visualizada na Figura 6.2. Em suma, dadas as devidas bases disciplinares, que viabilizam o estudo teórico e bem estruturado, e dado um contexto de atuação suficientemente relevante para justificar o esforço de formação, é possível que se estabeleça a formação superior de primeiro nível, que é o de graduação.

Figura 6.2 – Requisitos da formação superior em Administração



Comentário

Os leitores devem observar que aqui nos referimos a uma formação de graduação no sentido genérico. Provavelmente, vem como primeira ideia aquela formação de pelo menos três ou quatro anos de estudos sistemáticos, com aulas diárias, com um elenco de disciplinas bem estruturado, com atividades compulsórias que deverão ser realizadas por todos os estudantes, os quais, a partir de um processo avaliativo, estarão aptos a receber uma titulação de nível superior.

Na construção histórica da educação brasileira, sobre a qual falaremos posteriormente, estas formas de graduação vêm oscilando com o tempo: há a graduação em Administração 'tradicional', comumente durando entre quatro e cinco anos, mas desde o começo dos anos 2000 emergiu uma modalidade chamada 'graduação tecnológica', que permitiu uma redução do tempo do curso e um foco mais específico em algumas especialidades. São as graduações tecnológicas, por exemplo, em Sistemas de Informação, Gestão da Produção, Gestão de Recursos Humanos, entre outras.

As condições mínimas para desenvolvimento dessa formação superior em Administração estavam postas nos Estados Unidos já no início do Séc. XX. No Brasil, esta formação chegou por influência daquele país, nos anos de 1950 (cf. Bertero, 2006).

Já para formação superior de nível avançado, nos cursos de mestrado e de doutorado, a preocupação com a construção de competências básicas para atender a um contexto de atuação é reduzida, e passa a ter relevância a formação para a produção de conhecimentos e para a visão em perspectiva ampliada do campo (sua justificação, seus agentes, seu funcionamento, e suas tendências). Por essa razão, para este nível dois requisitos são considerados, além da base disciplinar:

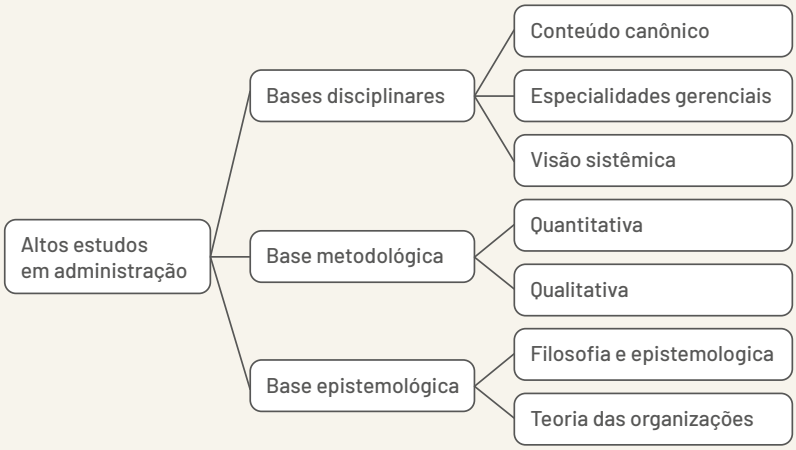
- Primeiro, é necessário que haja uma **base metodológica consistente**, com bons fundamentos e boas técnicas, que permitam a adoção de um protocolo adequado para a produção e disseminação sistemáticas de conhecimentos.

  A tradição acadêmica e intelectual mais recente de Administração oportunizou a apropriação de metodologias tradicionalmente utilizadas em outras áreas de conteúdo similar, como os métodos estatísticos (como já se fazia em algumas especialidades da Sociologia, por exemplo) e qualitativos (como em alguns estudos da Psicologia);

- Além disso, sendo a pós-graduação o nível de fundamentação avançada, era necessário que houvesse uma base filosófica e epistemológica para o campo, o que foi possível com a reflexão de pensadores das escolas de negócios (que se debruçaram em tentar construir Filosofia e uma Epistemologia da Administração), e com os estudos oriundos de sociólogos que trouxeram suas reflexões intelectuais

sobre as organizações (alguns dos quais passaram a atuar de forma mais direta nas escolas de negócios, outros que se mantiveram na tradição sociológica, mas cujas contribuições foram centrais para a 'Teoria das Organizações')

Figura 6.3 – Requisitos da altos estudos



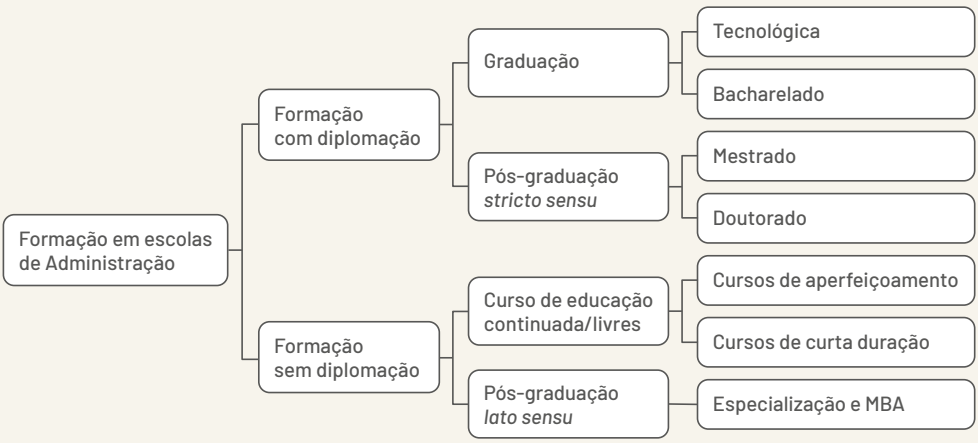
Ilustramos a construção acima na Figura 6.3. Pela construção empreendida, tem-se então um sistema completo de formação superior em Administração, no ciclo regular da atuação universitária, com preocupação em formar recursos humanos para atuação no setor produtivo (tarefa principal da graduação, mas também com algum foco da pós-graduação) e, também, para retroalimentar o sistema acadêmico, inclusive com produção de conhecimentos.

A pós-graduação foi desenvolvida internacionalmente ainda na primeira metade do Séc. XX, sendo a maioria dos acadêmicos que lideraram essa formação oriundos de escolas mais tradicionais (Economia, Sociologia, Engenharias etc.). No Brasil, os primeiros cursos vieram do final dos anos de 1960, com a contribuição de acadêmicos oriundos de escolas tradicionais ou que tiveram preparação no exterior.

3.2 A formas de oferta

Uma vez dadas essas bases, temos sua realização nas instituições de educação superior. As estruturas são as mais variadas, e podemos ordenar a oferta, conforme indicado acima, em dois blocos: o dos cursos que emitem diplomação, e dos que não emitem. Cada um desses blocos tem desdobramentos que podem ser visualizados na Figura 6.4.

Figura 6.4 – Organização das ofertas de formação gerencial



- Oferta com diplomação

Quanto à oferta com diplomação, temos, na maioria das IES brasileiras, os cursos de bacharelado, e algumas também com cursos tecnólogos. Os bacharelados costumam ter maior abrangência de conteúdos, o que os torna mais longos (entre 4 e 5 anos) e com disciplinas mais genéricas; os cursos tecnólogos dispensam vários conteúdos, sendo mais focados em alguma especialidade temática (ex. Gestão de Recursos Humanos) ou de campo de aplicação (ex. Gestão Hoteleira), o que permite que o curso seja mais curto (em torno de 3 anos).

Para cumprir a intenção de generalidade, os bacharelados são mais restritos em tipos. Algumas IES têm apenas os cursos de conteúdos gerais (apenas Administração), enquanto outras separam por especialidade ainda bastante genéricas (as mais comuns são Administração pública e Administração de empresas). Isso não ocorre com os cursos tecnológicos, que têm uma variedade muito maior[45].

Quanto à formação *stricto sensu*, que envolve os cursos de mestrado e doutorado, o quantitativo é muito menor que dos cursos de graduação. De fato, se praticamente todas as IES brasileiras têm ao menos um curso de

45 Quando escrevemos este texto, havia sido reeditado em 2024 o "Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST" , aprovado pela Portaria MEC nº 514, de 4 de junho de 2024, em uma atualização da tentativa governamental de controlar/ordenar mais essa oferta das IES.

A divisão é feita por eixos, havendo um específico sobre "Gestão e Negócios", que se subdivide em três áreas, com 14 possibilidades de 'Cursos Superior de Tecnologia'. Mas a especialidade de gestão parece 'nominada' em vários outros eixos (e.g. "Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Segurança Privada", do eixo 'Segurança"); no total, havia 38 cursos intitulados "Curso Superior de Tecnologia em Gestão...".

graduação em Administração, poucas são as que ofertam cursos de mestrado e menos ainda as que ofertam cursos de doutorado (quando escrevemos este texto, havia menos de 150 cursos de mestrado na área de Administração da CAPES, e menor ainda era o número de cursos de doutorado). A maioria dos cursos é ofertada por instituições públicas, com ofertas de IES privadas mais tradicionais (nas universidades privadas ou faculdades mais relevantes, como FGV, INSPER etc.)

A razão para tanto é fácil compreender: a formação de mestrado e doutorado é fortemente (quase violentamente) regulada e rigorosamente avaliada pelo governo brasileiro, por meio da CAPES a qual, por um sistema de classificação em conceitos (e 1 a 7), define que não há validade (em termo de reconhecimento público) de cursos que não alcançarem ao menos o conceito 3). O sistema é restritivo o suficiente para se tornar desinteressante para uma IES privada investir grande volume de recursos com fins de manter tais cursos, que são quase sempre deficitários. Apenas em casos mandatórios é que tais projetos empreendidos[46].

- Oferta sem diplomação

Como indicamos antes, a oferta formativa sem diplomação emitida por instituições de nível superior envolve cursos de educação continuada, de curta ou de longa duração. Sobre os cursos de curta duração, são comentados no capítulo que tratamos de extensão.

Os principais cursos de longa duração são voltados a graduados; por isso, são de pós-graduação. Quanto a esta formação, há dois projetos formais mais comuns, que são os cursos do tipo *lato sensu* de aperfeiçoamento (com carga-horária entre 120 e 359 horas) e os de especializações (ao menos 360 horas). Ambos os cursos têm finalidades de orientação mais aplicada, e são mais úteis para atualização de graduados em certos temas ou para aproximação mais avançada ao estudo formal da área para pessoas sem estudos gerenciais anteriores.

---

46 É o caso, por exemplo, da condição formal de uma 'universidade', a qual, em sua caracterização, tem como requisito a oferta de ao menos quatro cursos de mestrado e dois de doutorado (cf. Art. 17 do Decreto Federal Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017).
Embora seja recomendado não reclamar muito de uma mesma coisa (como temos feito das leis regulatórias brasileiras), não conseguimos não ver problemas nessa 'sanha regulatória', que, descabida como quase sempre é, não pode falhar em propor algumas aberrações na forma de critério. Vejamos mais um requisito do mesmo artigo do Decreto: as IES privadas podem ser universidades se "V – possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência". Não precisamos fazer comentários. Por outro lado, uma IES pública pode ser definida por universidade a critério do 'mandatário' da vez(!!).

As especializações, em particular, são amplamente ofertadas por instituições privadas, com oferta bastante menor nas instituições públicas. A variedade de ofertas desses cursos é muito extensa e não é difícil saber o quanto esse campo é dinâmico, bastando uma breve busca na internet sobre o tema. A razão para esta oferta abundante está na maior flexibilidade e autonomia que as IES têm para ofertar tais cursos, o que se alinha ao seu potencial de demanda mais transitória ou mesmo apenas pontual.

Comentário

A formação do tipo *lato sensu* em Administração passou por um intenso desgaste e desvalorização ao longo das três primeiras décadas do Séc. XX, tornando-se rapidamente apenas um 'produto' de faturamento (uma vaca leiteira, na terminologia do modelo BCG) de algumas IES, principalmente as privadas. Diferente dos cursos deste tipo em algumas subáreas de saúde (como Medicina ou Odontologia, em que a 'residência', que é uma formação *lato sensu*, é requisito de atuação em algumas especialidades), no campo de Administração tais cursos pouco acrescentam de valor em termos de currículo (a depender do curso e da IES ofertante, até 'soa mal', sinalizando ou oportunismo ou ingenuidade do discente), ainda que sejam, como veremos adiante, um modelo de formação dos mais adequados para atualização e renovação experimental de certas ofertas).

Como o relato de uma experiência pessoal do autor sobre as formações *lato sensu*, trago à memória o caso de um familiar que, nos anos 1990, após conseguir tanto a aprovação como a conclusão de um curso de especialização em Direito Penal, comemorou com exaltada felicidade, talvez até mais do que hoje se comemora contemporaneamente quando se alcança um curso de mestrado; assim era a valorização dos cursos de especialização. Já no começo dos anos 2000, com a expansão que vinha se desenhando na oferta desses cursos pela rede privada, principalmente, a possibilidade de haver projetos sem muito critério de qualidade fez com que algumas situações curiosas acontecessem, já em sinalização clara do enfraquecimento dessas formações. Dou o exemplo de uma experiência em que, em um mesmo núcleo de gestão de pós-graduação de uma IES pública, havia um curso de especialização em 'Gestão de Pessoas' e um de 'Gestão do Capital Humano', ofertados simultaneamente. A pergunta era imediata: qual a diferença entre um e outro? Na verdade, não havia diferença substantiva a não ser alguma nuance pontual do projeto. Isso apenas refletia que o pensamento era de desenvolver uma enormidade de 'produtos' buscando, acima de tudo, adequação a uma terminologia mais moderna e mais vendável.

Como consequência desse desgaste foi que, no início dos anos 2010, no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB foi excluída qualquer pontuação para estes cursos nas avaliações baseadas em currículo. O entendimento dos docentes na época foi de que esse tipo de formação em nada acrescentavam de valor informativo sobre as competências de um candidato a um curso de mestrado de doutorado.

3.3 O modelo organizacional de oferta

A área acadêmica de Administração é reconhecida como pertencente à (grande) área de "Ciências Sociais Aplicadas". Dessa forma, compartilha,

por hipótese, similaridade com várias outras formações que são entendidas como pertencentes à mesma área. Por essa razão, na organização da oferta de cursos dessa área no Brasil é comum a criação de uma unidade acadêmica (por decisão de cada IES) que reúnem tais cursos[47].

Compreende-se então por que a formação em Administração é reunida, quase sempre, a outros cursos da mesma grande área que possuem melhor alinhamento temático. Não há regra específica de proximidade de alinhamento, mas há algumas recorrências, como é o caso da oferta realizada junto com os cursos das Ciências Contábeis e/ou Economia. A depender do porte da IES, tais reuniões são favoráveis e funcionais porque possibilitam o compartilhamento de docentes, laboratórios e projetos acadêmicos[48].

No entanto, nada impede que haja uma unidade acadêmica com foco específico em estudos de Administração (as duas principais sedes de Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e em São Paulo, por exemplo, têm unidades apenas de Administração), e até parece uma ideia oportuna,

47 O conceito de 'unidade acadêmica' é bem compreendido pelas pessoas que vivem o dia a dia das universidades, mas não é universalmente definido. Entendemos por unidade acadêmica, comuns nas grandes instituições, as unidades organizacionais que são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades fins da universidade (formação, pesquisa e extensão). Em geral, essas unidades são configuradas por um critério de área de conhecimento (por isso as unidades de Ciência Jurídica, Ciências Médicas, Humanidades, Educação etc.); e temos também o critério geográfico em que, em um mesmo local, diferentes áreas de conhecimento são reunidas sob o guarda-chuva de uma mesma unidade acadêmica, sendo isso comum em unidades em cidades distintas daquela que sedia a IES (por exemplo, a unidade da UFPB sediada em Bananeiras, que envolve áreas de Ciências Agrárias, Sociais e Educação). A denominação 'unidade acadêmica' é genérica, mas encontra denominações específicas tais como Centro, Escola, Instituto ou Faculdade. Não existe uma base legal universal que distinga uma denominação da outra, mas é comum que as IES definam em seus estatutos ou regimentos gerais os critérios de denominação do que seja uma faculdade, um centro ou uma escola.

48 Há exemplos de áreas com maior distância que, em algumas IES, são reunidas com as formações gerenciais. É o caso, por exemplo, da reunião a cursos da área de Relações Internacionais, Biblioteconomia (UFPB), ou Serviço Social (UFPE; estes três são mais frequentemente relacionados à área de Ciências Humanas) ou mesmo Direito (UECE; esta formação é comumente separada como área independente).

É oportuno pontuar que essa divisão de 'áreas de conhecimento' é uma construção arbitrada com uso a critério do usuário, com imposição maior ou menor a depender do poder institucional desse usuário. Não há uma regra que especifique uma fórmula universal de classificação, de modo que temos esforços de uniformização ainda pouco padronizados. No Brasil, por exemplo, há um modelo de classificação para os cursos de graduação adotado pelo INEP, que é baseado no Manual de Classificação de Cursos de Graduação, mas que é bastante distinto daquele que a CAPES adota na distribuição das áreas para efeito de regulação e avaliação da pós-graduação. Deixamos a recomendação de consulta aos sites institucionais para melhor visualização desse 'problema' que faz com que, por exemplo, em uma mesma IES seja necessário entender seus cursos de graduação em uma área que não é exatamente a mesma que entende a pós-graduação relacionada àquele curso.

dada a possibilidade de maior sinergia de pessoal e melhor desenvolvimento de projetos. Esta é a realidade de instituições estrangeiras, as quais adotam, com grande frequência, o conceito de 'escola de negócios' para suas unidades acadêmicas de formação gerencial. Há no Brasil experiências similares (os melhores exemplos são os da Fundação Dom Cabral e da Fundação Getúlio Vargas).

Comentário

O que compreendemos desse conceito de 'escola de negócios' ao analisar algumas das principais universidades internacionais é que não há uma clara diferença entre as linhas de estudo temático (de Administração) e de estudo setorial (de organizações empresariais). De fato, aparente dubiedade entre um foco disciplinar ou um foco setorial se dissipa quando analisamos os diferentes casos (optamos por não expor aqui, mas deixamos a sugestão de verificação as mais diversas na área de internet das escolas de negócios de Warthon-Pensilvania e Judge-Cambridge). O que temos são, de fato, 'escolas de negócio', como são escolas de saúde ou de Economia. Mas a preocupação central não é 'entender de negócios', mas sim entender a 'gestão de negócios'.

São desenvolvidos, nestes espaços, estudos temáticos mais específicos de algumas das atividades típicas de gestão, como são as grandes especialidades temáticas, mas sempre aplicadas a negócios (por exemplo, marketing empresarial, gestão de pessoas nas empresas...). Incluem-se também os estudos de temas genéricos, como empreendedorismo, comportamento organizacional etc.

Esta especificação, é cabido enfatizar, pode parecer dúbia, mas não tanto, a depender da experiência do interlocutor. De fato, uma escola de negócios pode ser facilmente entendida como uma unidade organizacional que tem como temas os estudos de organizações empresariais e sua gestão. Sendo assim entendido, não há dificuldade em visualizar o 'guarda-chuva' de estudos gerenciais (Administração) sobreposto ao campo aplicado definido na escola, com interlocução de outras linhas temáticas que são complementares aos estudos gerenciais (como estudos de humanidades, Estatística, Psicologia, dentre outros). O mesmo acontece, a critério do ofertante, em estudos de gestão pública em uma 'escola de governo', por exemplo.

Um aspecto interessante relativo a esse modelo de escolas de negócios é o fato de algumas delas não terem formação de primeiro nível, na forma de cursos de graduação. Pelo menos duas das principais escolas de negócios internacionais têm essa característica: a primeira é a principal escola de negócios do mundo, que é a da Universidade de Harvard (Harvard Business School), que não possui curso de graduação, limitando-se aos cursos de educação continuada e de pós-graduação a partir de MBA; a segunda é a da Universidade de Cambridge (Judge Business School), que optou por não definir um curso de graduação, mas tem um projeto de formação gerencial orientada para todos os alunos de outros cursos de graduação que tenham interesse em adquirir competências de gestão. Sugerimos aos interessados que consultem outras grandes escolas internacionais de relevância, como a London Business School e o INSEAD, que têm projetos de impacto internacional, mas optaram apenas por formação para pessoas já graduadas.

O modelo é interessante porque faz presumir que os estudos gerenciais são indispensáveis, mas que uma formação de graduação em Administração não é algo por si necessário. As competências teóricas providas pelos estudos gerenciais poderiam então ser um complemento oportuno para discentes de quaisquer outras áreas que tenham interesse em carreiras gerenciais na sua especialidade, seja nas engenharias, saúde, humanas etc. Mas essa não é, por outro lado, uma característica universal das grandes escolas internacionais. A Wharthon Business School (Universidade da Pensilvânia) e a MIT Sloan School of Management (Massachusetts Institute of Technology – MIT) possuem, sim, cursos de graduação, com algumas similaridades com modelo brasileiro. Ou seja, os dois modelos parecem viáveis e defensáveis.

Essas considerações nos deixam duas reflexões que entendemos relevantes, uma sobre o modelo organizacional, outra sobre os níveis de oferta:

1. Primeiro, quão valoroso e oportuno seria, na realidade brasileira, um modelo de formação mais disseminado em torno do conceito de 'escola de negócios'? Seria mais apropriado que o modelo de 'unidade acadêmica' de conteúdo genérico mais difundido? Será que a reunião de cursos de áreas distintas (ainda que tenham similaridade), que por vezes pouco dialogam, mais atrapalham as formações centrais em si? (veja-se o modelo da USP, que tem uma grande quantidade de unidades acadêmicas 'nucleares', em torno de uma ou poucas disciplinas acadêmicas).
2. A formação de graduação é uma constante em praticamente todas as IES brasileiras, mas há grandes escolas internacionais que dispensam essa formação, como indicado, preferindo manter mais foco em disseminar o conhecimento em alto nível do que formar em primeiro nível. Não seria essa uma possibilidade interessante para o Brasil? Não seria mais eficaz o projeto baseado na formação gerencial de pessoas graduadas do que manter um alto custo de formação em primeiro nível? Não seria mais interessante um projeto de graduação reduzido em porte e hiper diferenciado, e um foco mais intenso das IES na construção de competências para pessoas graduadas? (seria oportuno aqui analisarmos os números de titulações e evasões dos cursos tradicionais, assim como a presença de formação gerencial nas diferentes áreas acadêmicas de cada IES).

4 Um pouco da história e uma visão do presente

Todas as alternativas formativas vêm sendo refletidas, e algumas testadas, há décadas; ou seja, temos um processo evolutivo longo, polêmico, quase sempre insatisfatório. E não há problema algum que seja assim, pois estamos tratando de um tema delicado, que é a educação para a gestão, uma atividade que requer contínua adaptação às mudanças de contexto. E há uma vantagem nessa situação: as polêmicas e as discussões convidam a uma busca de melhoria contínua, o que oportuniza, sempre, que novas ideias sejam postas em debate e em prática.

Neste item, fazemos um breve resgate da evolução recente da formação gerencial como forma de dar contexto à discussão sobre as alternativas de aprimoramentos de uma formação que, não parece haver dúvidas, é cada vez mais relevante e necessária na sociedade contemporânea.

4.1 Um breve retrospecto

Até o começo dos anos de 1950, havia no Brasil algumas práticas educacionais de preparação para melhoria da gestão das organizações de comércio, mas sempre no que atualmente entendemos como 'nível técnico' (cf. Soares Neto, 2017). A educação gerencial de nível superior no Brasil seguiu um desenvolvimento posterior ao dos Estados Unidos, país onde foi iniciado o processo mais sistemático e regular dessa formação, chegando ao país apenas no ano de 1954, quando foi criado, na Fundação Getúlio Vargas, o primeiro curso de graduação na área, desenvolvido em parceria com a Universidade de Michigan.

Nos 15 anos seguintes, houve um avanço que pareceu providencial para dar suporte a uma formação bem definida, nos termos definidos no item 3.1: primeiro, veio a tentativa de especificação, em nível formal/legal, do que seja o escopo da atividade profissional de Administração, com a Lei federal Nº 4.769, de 9 de setembro de 1965 (que instituiu legalmente no Brasil profissão de Administração, na época, Técnico em Administração); segundo, veio a institucionalização, novamente em termos legais, do que era necessário em um curso de Administração, com o Parecer CFE Nº 307/66 (que instituiu o currículo mínimo do curso superior na área).

A primeira pós-graduação surgiu no ano de 1967, com um curso de mestrado na Fundação Getúlio Vargas (sede Rio de Janeiro; cf. Waiandt, 2009). O maior desenvolvimento destes cursos veio a partir do início dos anos de 1970, com o primeiro doutorado surgindo já no ano de 1975, na Universidade de São Paulo.

Até meados dos anos de 1990, o desenvolvimento das formações de graduação e de pós-graduação em Administração foi lento, quase sempre restrito às principais universidades, e a razão era simples: havia um quantitativo pequeno de instituições de educação superior no país, a maioria das quais eram instituições públicas de caráter universitário. Assim permaneceu até meados da década de 1990, quando foi promulgada a LDB de 1996 (em vigor quando escrevemos este texto). Por tal lei, veio uma política pública de incentivo à expansão da educação superior a partir, principalmente, do setor privado.

Desde então, iniciou-se uma expansão intensiva e de vultosos quantitativos. Se no começo dos anos de 1990 havia no Brasil cerca de 300 cursos de graduação, no início dos anos 2000 já passavam de 800 (os dados podem ser facilmente conferidos na internet[49]), tendo o curso de Administração

49 Aqui nos baseamos em dados do Conselho Federal de Administração. Ver detalhes em cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/; consulta em julho de 2025

se tornado, em meados da década de 2000, um dos maiores do Brasil em número de alunos e em quantitativos de cursos, chegando a mais de 1800 na década de 2010.

A expansão da formação *stricto sensu* foi maior a partir dos anos 2010, como efeito, assim supomos, da expansão da rede federal a partir do projeto REUNI (que elevou sobremaneira o número de doutores nas IES federais brasileiras). Se no começo da década de 2000 havia menos de 60 programas (alguns com mestrado e doutorado), e em meados dos anos 2010 já passavam de 180, ou seja, um volume que mais que triplicou em menos de duas décadas (cf. CAPES, 2025).

Alcançamos os anos 2020 com uma clara saturação da oferta, já se evidenciando, para quem vivia o dia a dia das IES, uma evasão crescente dos cursos de graduação e já alguns indícios de falta de atratividades da pós-graduação. Ao que parecia, estava posto o desafio de renovação completa a partir do começo da década, o que foi um pouco ofuscado pela pandemia da COVID-19 (que desviou a preocupação dos acadêmicos durante quase três anos[50]). Ordenando o que tivemos de 2000 até 2025, temos o relato sumário do Quadro 6.1.

Quadro 6.1 – Desenvolvimento das formações em gestão

Período	Comentário
2000 a 2007	• Abundância de oferta das IES públicas e privadas. • Graduação em Administração como uma das mais ofertadas do Brasil. • Pulverização de 'habilitações' no bacharelado e posterior retorno (em lugar de habilitações, foram criados cursos tecnólogos). • A esquisitice do 'sequencial superior' que não era totalmente superior (não é graduação) – foi praticamente extinto antes de 2010. • Os cursos de especialização na área sem limite (e sem qualidade e sem valor). • A oferta massiva dos MBAs que não são mestrados(!). • Oferta massiva em EAD. • Evolução lenta da pós-graduação.

50 Por outro lado, a pandemia parece ter ajudado a perceber que havia alguns problemas de descolamento da formação gerencial, uma vez que ficou evidente que, frente a uma emergência pública, a necessidade de conhecimento gerencial foi mais clara do que nunca, mas também se escancarou o fato de que tal 'aporte' de conhecimento não vinha das escolas de Administração. Praticamente, muito pouco da liderança das ações emergenciais era liderado por pessoas com graduação em Administração, e muito menor foi o efeito da pesquisa gerencial desenvolvida na pós-graduação para aquele momento.

2008 a 2014	• Permanência dos movimentos do período anterior. • Início da expansão da rede federal pelo REUNI, com aumento do número de cursos de graduação e de pós-graduação. • A graduação em Administração chega a ser o maior curso do Brasil em número de alunos. • Início e fortalecimento das formações de graduação associadas às áreas clássicas de Administração (Produção, Marketing, Sistema de Informação, dentre outros) como cursos separados. • Expansão acelerada do setor privado a partir dos incentivos governamentais (PROUNI e FIES). • Pelos dois fatos acima, advento de uma alta demanda de docentes, o que incentiva uma orientação fortemente acadêmica dos mestrados e doutorados. • No começo de 2014, já iniciam os sinais de uma crise fiscal que faz recuar o movimento de expansão.
2015 a 2020	• Sequência do avanço da modalidade EAD, incluindo tentativas de expansão para a pós-graduação. • A crise fiscal faz o REUNI estancar, resultando em inúmeros projetos inacabados (é fácil ver os prédios inacabados nas IES federais e cursos com implementação precária). • Pela mesma crise, o setor privado começa a recuar – o negócio da educação superior sofreu um abalo evidente e mostrou sua dependência do governo. • A evasão de graduação em Administração torna-se um problema sem precedentes – parece haver vagas demais para demanda quase constante. • O recuo na demanda de docentes fez com que a demanda da pós-graduação fosse afetada, principalmente no mestrado. • Início de reflexões sobre o direcionamento da formação de pós-graduação e o desafio de preparação para além da academia. • Emergência da pandemia da COVID-19, e do nada vem a maior crise mundial depois de quase 100 anos – a formação gerencial parece ter mostrado seus grandes problemas (baixa qualidade de formação, perfil precário de egressos, baixo impacto da pesquisa avançada).

2021 a 2025	• Sequência da evasão alta nos cursos de graduação. • Sequência da proliferação de cursos tecnológicos e de especialização (que continuam de baixa valorização, salvo poucas exceções). • Torna-se mais evidente o esfacelamento da área de Administração, com a consolidação dos cursos associados às antigas especialidades. • Emergência da área acadêmica de Ciências de Dados, com projetos de formação paralelos associados à Gestão Analítica e Ciência de Dados para Negócios. • A pós-graduação começa a ser pressionada a se renovar, fortalecendo a preocupação de maior proximidade com organizações não acadêmicas e de desenvolvimento de pesquisas e real impacto.

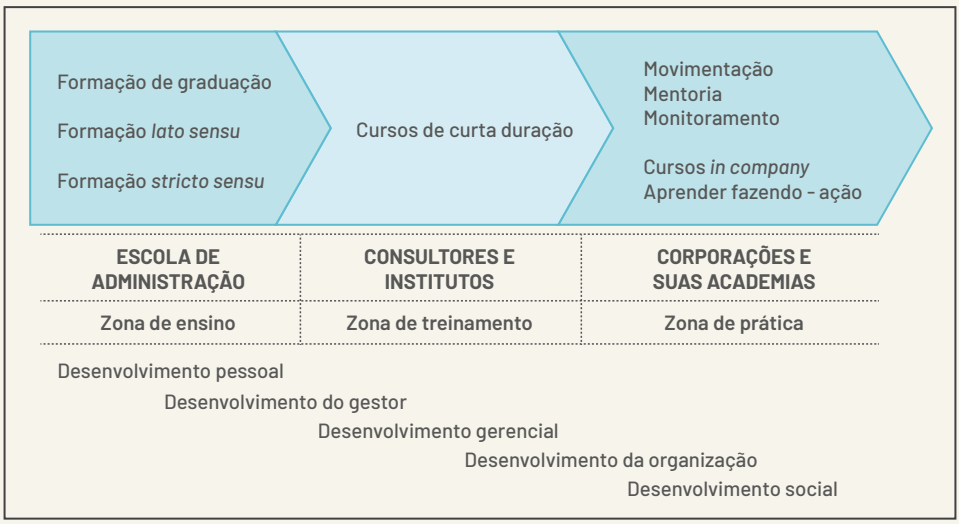
4.2 Retomando a perspectiva de Desenvolvimento Gerencial

Frente aos desafios, entendemos necessário esforços formativos para o desenvolvimento gerencial. Consideremos as ideias de Mintzberg (2006, p. 220), em que retomamos o que já foi anteriormente desenvolvido, mas agora com a apresentação de uma especificação mais direta dos projetos formativos desenvolvidos, e com complementos referentes às 'zonas' de atividades formativas.

Conforme se observa, na primeira etapa temos as formações educacional regular, que corresponde aos três níveis superiores (graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*) que são desenvolvidos em escolas de negócios ou unidades acadêmicas com formação na área; esta é a **zona de ensino**.

Subsequentemente, temos os cursos de curta duração, que são, em geral, promovidos por consultores, institutos, eventualmente por instituições de ensino superior, dando configuração à **zona de treinamento**. E na sequência, temos, já dentro de organizações, as atividades de movimentação, mentoria e monitoramento de executivos, assim como os cursos *in company* e as ações aprendizado em ação (por projetos), que dão configuração da **zona de prática** (a depender do porte, são estas formações são realizadas nas próprias organizações por meio de suas unidades de treinamento ou suas academias corporativas).

Figura 6.5 – Ordenamento da formação gerencial



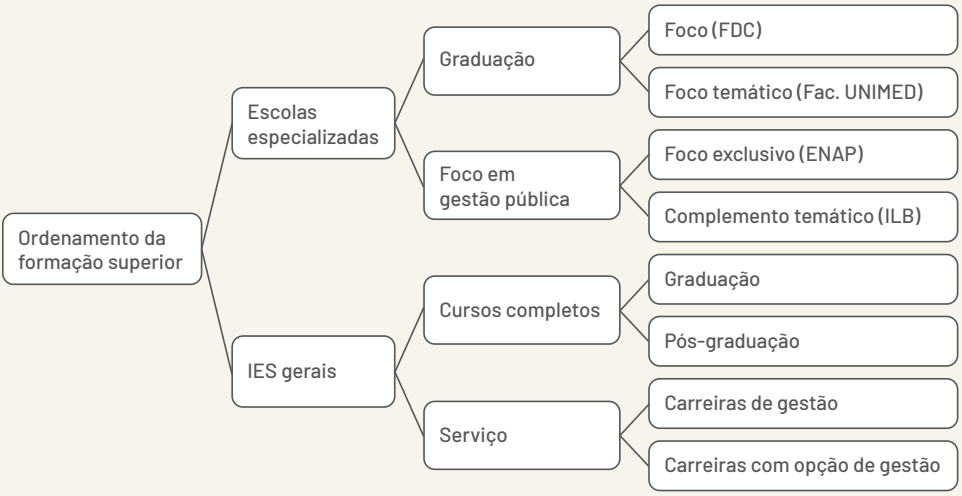
Em cada uma dessas zonas, o foco de desenvolvimento vai se ajustando, em cinco níveis. O **desenvolvimento pessoal** está associado ao estudo formal nas escolas de Administração. O **desenvolvimento do gestor** e o **desenvolvimento gerencial**, acontecem a partir das atividades de formação regulares (das escolas de Administração) complementada pelos cursos de curta duração. Estes mesmos cursos mais as formações da zona de prática levam ao **desenvolvimento da organização** e, em um resultado que já ultrapassa a organização, ao **desenvolvimento social**. Na sequência, tecemos comentários adicionais sobre cada uma das três 'zonas'.

- A Zona de Ensino

Na **educação gerencial** é que temos a distribuição de conceitos, ideias e teorias definidos por pesquisadores ou pensadores que, em geral, estão materializados em livros ou em artefatos intelectuais passíveis de distribuição.

As atividades são desenvolvidas por educadores, ou seja, pessoas no exercício profissional voltado à distribuição desse conhecimento por meio de cursos formais, desenvolvidos por instituições educacionais, e considerando alguns requisitos de formalidade, como reconhecimento e regulamentação estatal, certificação, diplomação etc., sendo o foco principal os estudantes que podem ter, ou não, alguma experiência prévia ou paralela de exercício gerencial. Pelas práticas regulares, podemos ordenar essa oferta, a partir das práticas mais correntes no Brasil, conforme a Figura 6.6.

Figura 6.6 – Ordenamento da oferta



Pelo que observamos, há dois tipos genéricos de ofertantes, que são as escolas especializadas e as instituições de ensino superior mais gerais. Nas primeiras, temos duas possibilidades:

1. As escolas de **Administração geral** ou **de negócios**, que podem ser de dois tipos: as que têm foco exclusivo (como a Fundação Dom Cabral) e as que tem algum complemento temático (como a Faculdade Unimed, cujo foco é de gestão em saúde);
2. E as escolas de **Gestão pública**, que podem ser de dois tipos: as de foco exclusivo (como as escolas de governo, como ENAP e a ESPEP), e as com que ofertam gestão como complemento de sua atividade primária, como a ESMPU e o ILB).

A oferta pelas IES tradicionais segue, com maior frequência, o desenvolvimento da formação gerencial em espaços institucionais compartilhados com outras formações. Também temos duas possibilidades:

1. A oferta de **cursos completos** e mais genéricos (como são os bacharelados), além dos cursos superiores de tecnologia (tecnológicos) e dos cursos de pós-graduações;
2. E as ofertas **complementares a outras formações** que demandam competências gerenciais. É o caso da oferta de alguns cursos que são típicos de gestão (como cursos da área de hospitalidade) e da oferta para carreiras distintas, mas que a gestão pode ser uma opção de atuação (como nas engenharias ou na área de enfermagem, por exemplo).

Nas graduações, como já comentado, a oferta com diplomação é mais recorrente, e tem a finalidade de formar pessoal para conhecimento teóricos e alguma prática gerencial. Estes cursos são voltados a:

- Formar pessoal com conhecimento de **técnicas gerenciais,** ou seja, de habilidades típicas das áreas funcionais (como são os bacharelados em Administração), ou setoriais (como são alguns os cursos tecnólogos);
- Capacitar pessoas na compreensão de fenômenos relevantes **para a** gestão, no que se chama genericamente de '**formação conceitual**' – aqui temos formação de competências relevantes, mas não profissionalizantes (como história da Administração/TGA);
- Desenvolver capacidades de reflexão e exercício segundo normas sociais em vigor; aqui se inclui a **formação humana, ética e jurídica**;
- Desenvolver capacidades de tomar decisões levando em conta interesses conflitantes (negociando e resolvendo pendências); são as ditas **habilidades políticas**

Concernente à formação de pós-graduação, a tradição nacional e internacional fixou dois focos quanto à prioridade: o foco acadêmico e o foco profissionalizante. Na definição historicamente arbitrada no Brasil, há uma perspectiva dita de sentido amplo (*lato sensu*) é que seria profissionalizante. A outra perspectiva, a de sentido estrito (*stricto sensu*), teria uma orientação apenas acadêmica, logo, não profissionalizante.

Essa classificação, ainda que histórica e consagrada, nos parece frágil, uma vez que o próprio desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* desde os anos 2000 rompeu o pressuposto de que a profissionalização era específica de formações *lato sensu* e que os cursos do tipo *stricto sensu* eram voltados exclusivamente para a formação acadêmica. A principal evidência disso são os cursos de mestrado e doutorado profissionais, que são, como o nome já sugere, profissionalizantes, mas que todos eles não são entendidos como *lato sensu*. Nesse sentido, a formação tradicional de mestrado e doutorado passa a ter, então, três possibilidades:

- A primeira possibilidade é a dos cursos de tradição acadêmica, cujo foco é formação de professores ou formação de pesquisadores nas temáticas específicas de cada curso. Quando escrevemos este texto, esta era a visão dominante na formação de mestrado e doutorado em Administração;

- A segunda é o direcionamento desses mesmos cursos para o modelo profissional, em que a preocupação acadêmica seria secundária e o foco central é o desenvolvimento de soluções para problemas concretos de cada área ou especialidade gerencial. Quando escrevemos este texto, havia já diversos cursos dessa modalidade, ainda que em menor quantidade que os cursos acadêmicos;
- A terceira é a mista, ou seja, com linhas profissional e acadêmica em um mesmo curso. Quando escrevemos este texto, já havia experiências no Brasil de cursos com propostas neste sentido, com ênfase definida a critério do interesse do aluno das prioridades de cada docente.

Comentário

Ao longo deste texto, nestes e nos demais capítulos, temos enfatizado a preocupação em repensar toda essa lógica da formação de pós-graduação cujo foco é por demais acadêmico. Esse modelo, pelo que observamos, foi 'cansando' e imergindo em uma evidente crise desde meados dos anos 2010. De fato, desde 2015, conforme apontado acima, houve uma mudança substantiva no padrão de demanda por novos docentes de Administração nas IES públicas e privadas.

Isso fez repensar, de um modo mais global, toda a ideia de uma pós-graduação *stricto sensu* acadêmica em que a preocupação fosse desenvolver competências docente e de pesquisa, ou de produção de textos para publicação (até é tentador refletir o quanto esses textos para publicação podem, de fato, serem entendidos como 'produção de conhecimento', dado o baixo uso desses textos, mesmo entre acadêmicos). Como já comentamos, foram criados no Brasil cursos de formação de professores para ensinar o que nunca fizeram. Ou seja, construímos um modelo que era possível que o aluno se tornasse professor de uma atividade que ele potencialmente nunca exerceu, sob a suposição de que a credencial formal (do título) era suficiente. Ora, bem sabemos, esse modelo formativo era muito mais atento ao exercício de uma prática de pesquisa, com complemento de algumas disciplinas de fundamentação predominantemente teóricas (quase sempre, para debater pesquisa(!!)). Se alguém bem pensar, foi um modelo que sempre esteve errado.

Vem à mente, ao pensar em tal realidade, uma mensagem compartilhada por uma colega que alegremente lia a *Summa Theologiae*, de Santo Tomás de Aquino, obra ainda do século XIII d.C. Este "Doutor da Igreja", na *Questão 84* da obra, em que falava a respeito do 'senso de compreensão', realçava o entendimento de que tal senso passa pela 'assimilação' do objeto conhecido pelo conhecedor. Em certa passagem, diz o autor: "De fato, o ferreiro não busca o conhecimento da faca senão por causa da obra, para que produza esta faca particular. De modo semelhante, **o estudioso da natureza não procura conhecer a natureza da pedra e do cavalo, senão para que saiba as noções dos que se apresentam de acordo com os sentidos**. Ora, é manifesto que não poderia haver juízo perfeito do ferreiro a respeito da faca se ignorasse a obra; semelhantemente, **não pode haver juízo perfeito da ciência natural a respeito das coisas naturais, se o sensível for ignorado**". (cf. Aquino 2005, p. 124).

E não precisamos de muito esforço para entender que, relativo ao 'mundo natural da prática de gestão', que é o objeto de referência de Administração, ignora-se tal mundo (ou seja, como se faz a gestão) se a ação de pesquisa consiste apenas em analisar as pesquisas já realizadas em si ou, pior ainda, apenas coletar dados à distância (ultimamente, com muita frequência apenas por coleta online), processá-los com as ferramentas computacionais disponíveis e 'analisá-los' com uma metodologia qualquer e de pois relatar o resultado da pesquisa à luz de um debate teórico que, ora, vejam, são novamente, resultados e discussões de outras pesquisas(!). Não, por certo, seguir (apenas) em tal este modelo é achar que é possível fazer um juízo da faca apenas escrutinando, de longe, uma faca bem delimitada teoricamente e bem acessada com ferramentas de pesquisa avançada sobre facas.

—

Na ausência de uma demanda segura de carreira para os egressos, não demorou muito que esses projetos mostrassem as suas limitações. Quando a demanda de professores reduziu, naturalmente reduziu-se a demanda de discentes nos programas de mestrado e doutorado. Foi natural que viesse uma preocupação para algumas lideranças de pós-graduação a respeito de como direcionar o egresso para carreiras de valor.

Quando escrevemos este texto, essa discussão estava em efervescência, com sinalizações da própria CAPES de que o modelo precisava mudar. Entendemos que chegou em uma reação tardia, porque desde o ano de 2018 já se fazia evidente que os programas de pós-graduação vinham padecendo de uma demanda decrescente para novos alunos e de uma desmotivação cada vez maior dos alunos ativos. Ora, tais discentes, racionais que são, perceberem que não tinham um cenário como havia sido o dos anos anteriores, em que os concluintes dos cursos quase que imediatamente conseguiam uma carreira como docente na rede privada ou na rede pública.

O desafio que se colocou nos convida a olhar com mais atenção para essa terceira possibilidade da formação pós-graduação em *stricto sensu*, e o desafio de projetos ainda é suficientemente grande para não termos casos de grande sucesso para relatarmos. A expectativa é que nos próximos 10 anos, a partir de quando escrevemos este texto, tais projetos comecem a emergir e a proliferar ideias e cases de sucesso.

- A Zona do Treinamento

Na zona de **treinamento gerencial**, temos o envolvimento de pessoas em exercício pleno da tarefa administrativa, e cuja promoção é feita por consultorias, por instrutores, por institutos especializados em formação gerencial. Tais atividades costumam ter foco bem específico e com um tempo mais curto[51], com direcionamento às pessoas que estão responsáveis por atividades diversas (administrativas) na organização. Temos aqui, certamente, uma área extremamente dinâmica da oferta de formação, além de uma demanda sempre presente e, nos parece, bastante volumosa.

51 Não especificação a priori do que seja curta duração, mas podemos fixar, pela experiência, que vão desde cursos de 4 ou 5 horas até cursos de 100 horas.

Pela menor extensão e pelo menor requisito de formalidade para a sua oferta, tais cursos constituem um campo de ampla abertura para inovação e, não sem razão, é um dos principais serviços das grandes organizações nacionais (como os cursos de desenvolvimento de microempresários do SEBRAE, ou aqueles de organizações vinculadas a determinados setores, como o de comércio pelo SENAC, ou da indústria pelo SENAI). Em instituições de ensino superior, a área de capacitação e treinamento é mais bem estruturada nas organizações privadas. E como o próprio Mintzberg indica, uma área de presença de consultorias especializadas.

É impossível saber como a oferta nessa área se desenvolverá, mas, pela tradição dos últimos 30 anos, aparentemente seguirá forte, combinando mais e mais a oferta tradicional com a complementação de outros materiais ou formas diferenciadas de oferta, incluindo conteúdos disponíveis online em plataformas como YouTube ou Coursera). Do lado da demanda, quase todas as empresas melhor estruturadas contratam serviços de capacitação executiva na forma de cursos de curta duração. Algumas buscam desenvolver internamente, mas o mais recorrente é que sejam contratações externas oriundas desses ofertantes.

Como é ainda indicado por Mintzberg, essa zona é providencial para o desenvolvimento dos gestores e, portanto, para o próprio desenvolvimento gerencial das organizações. É, bem se vê, uma estratégia providencial para atualização dos gestores em temas emergentes ou em outros conteúdos mais ou menos interessantes em cada momento ou circunstância.

– A Zona da Prática

A ação mais avançada é a zona de prática, em que temos um processo organizacional mais sistemático e ordenado no qual os gerentes em responsabilidade administrativa formal recepcionam, por meio de projetos mais estruturados, a formação de alto nível articulando conteúdos diversos mais associados às suas práticas. Tal 'zona' é igualmente um espaço de grande dinamismo, e integra ao mesmo tempo projetos de atualização, capacitação e aperfeiçoamento com exercício concreto na prática da vida executiva, uma vez que se faz dentro das próprias organizações. Pela menor formalidade requerida (ao menos em termos de regulação estatal), as atividades dessa 'zona' são um campo aberto à inovação e ao dinamismo.

O requisito central para que exista, efetivamente, uma zona de prática é que haja na organização uma área de Recursos Humanos profissionalizada, que entenda e consiga empreender projetos bem elaborados de treinamento e desenvolvimento. Há bons exemplos em grandes organizações, como são

as universidades corporativas das grandes empresas estatais brasileiras ou a Universidade do Hamburger (da empresa McDonald's).

As atividades dessa 'zona' não têm, em geral, possibilidade de uma titulação com diplomação, mas há casos de cursos superiores *lato sensu*, que são cursos, como já comentado, com certificação (não diploma; um bom exemplo aqui é a Escola Corporativa da Fiocruz, que deixamos como recomendação para consulta). Por este tipo de oferta (*lato sensu*) ou mesmo em outros projetos bem estruturados, temos uma abertura para integração com organizações externas que têm a formação como serviço básico, sejam consultorias, institutos especializados e as próprias universidades, por suas unidades de educação executiva ou de formação continuada ou por seus núcleos de pós-graduação.

A zona de prática, como indicado por Mintzberg, já alcança um efeito para além do desenvolvimento dos gestores ou do desenvolvimento gerencial, podendo impactar, pela diversidade de formações possíveis, no próprio desenvolvimento da organização e, por consequência disso, é possível pensar em um desenvolvimento social.

5 As escolas de gestão: uma visão do futuro

A tese que desenvolvemos ao longo deste capítulo, vale insistir, é a de que a educação gerencial é mais necessária que nunca, mas que talvez não o sejam os modelos tradicionais que são prioridade de atuação de doutores, que são aqueles mais baseados em cursos regulares de graduação, de mestrado ou de doutorado. E com isso não queremos dizer que tais cursos não tenham um papel relevante. Ao contrário, entendemos que têm, sim, e seguimos a visão de Mintzberg: tais formações são parte do desenvolvimento pessoal, inclusive oportunas às pessoas que ainda não estão em carreira executiva. Talvez até seja uma formação recomendada para pessoas jovens, recém-saídas da formação básica (o que é a proposta dos cursos de graduação, que têm sua maior demanda nesse público). Mas, pelo que se realiza quando escrevemos este texto, já não parecia alcançar maior efeito nem mesmo neste público.

Mas, como as escolas de Administração (sejam de negócios ou de governo) são parte das ações formativas efetivamente executadas, podem atuar em qualquer das três fases do modelo ilustrado na Figura 6.5: têm na educação gerencial sua missão primária, no treinamento gerencial uma ação no mínimo recomendada (é ação comum as IES privadas, mas com algumas práticas em IES públicas) e na zona de prática, com atuação potencial mediante parceria com instituições de maior porte.

Frente ao exposto, essa divisão, mais que 'separar', ordena e permite visualizar formas de aprimoramento da formação integrando agentes, receptores e concepções formativas que vão além dos projetos regulares mais evidentes executados em IES (o espaço principal de atuação dos doutores acadêmicos). Ou seja, temos uma visão de como os cursos superiores em Administração se articulam com outras ações formativas igualmente relevantes (eventualmente, mais eficazes). Podemos, por essa visão, entender como os agentes envolvidos com a 'educação gerencial' formal podem estender a eficácia de suas ações considerando projetos dos dois outros níveis (treinamento e desenvolvimento).

- A modernização necessária

O nosso grande desafio, no presente e ainda mais no futuro, é que proponhamos e executemos propostas e modelos formativos que sejam de alto impacto para além dos espaços de primeira formação ou dos espaços de formação restritos ao 'desenvolvimento pessoal' na terminologia de Mintzberg, o que não é a prática corrente de docentes de IES (principalmente das grandes IES públicas, que 'se amarram' nas pressões e demandas burocráticas as mais estapafúrdias (como uma legislação federal que especifica quantas horas de trabalho em sala de aula um docente deve atuar[52]).

Com todas essas contingências, o que temos, nos parece, é uma excelente oportunidade de renovação. E, como temos enfatizado, são os doutores que têm a responsabilidade de 'renovar' e modernizar a formação gerencial[53]. Finalizando este capítulo, afora o complemento que apresentamos no item seguinte, em lugar de propor qualquer alternativa concreta, entendemos mais interessante deixar um conjunto de questionamentos que podem facilitar a discussão.

No sentido acima exposto, algumas questões relevantes para as escolas de administração que podemos refletir estão abaixo indicadas:

- Como (re)configurar a formação de graduação? Como garantir a atração de bons alunos? Como assegurar, pela formação, boas perspectivas de 'sucesso dos egressos'?

52 As IES particulares têm lá as suas esquisitices, principalmente a sua aversão a algum senso de estabilidade dos seus docentes, além da sua prioridade em ofertar serviços com retorno de curto prazo, o que as faz investir em projetos ruins e inúteis em resultados, mas financeiramente rentáveis (a exceção aqui são as IES mais antigas e algumas confessionais).

53 Se não os doutores, quem seriam? Se forem não doutores, é prova de que essa formação não está alcançando o propósito de formação de reais protagonistas acadêmicos, o que convidaria a repensar tais projetos (reiteramos, 'não vale' fazer doutorado só para aumentar salário de servidor público ou para dar mais competitividade dos egressos em concursos)

- Na pós-graduação, como (re)alinhar a formação *stricto sensu* frente à crise de demanda e de empregabilidade que emergiu desde 2015? É possível 'fugir' do modelo acadêmico tradicional com o grupo docente e com as regras atuais em vigor? Se sim, como? Se não, o que esperar dessa formação?
- Pensando nos dois níveis acima, quais as melhores formas de 'atrair' executivos, gestores e empreendedores para dentro das instituições formadoras, seja para compartilhar demandas e experiência, seja para copatrocinar a formação, seja para recepcionarem os egressos dessas formações?
- Frente às mudanças necessárias e à evolução tecnológica, quais as metodologias didáticas que efetivamente mostrarão valor? E quais precisarão ser repensadas ou abolidas?
- Como compatibilizar esses desafios no contexto universitário atual (principalmente o público)? Será isso possível? Se não, como se projeta o futuro dessas escolas? Obsolescência e 'esclerose' de alto custo? Meros espaços de 'distribuição de diplomas' a baixo custo para inflacionar as estatísticas oficiais?

As questões acima são genéricas, mas pensamos agora de forma mais específica na formação de graduação:

- O foco formativo deve ser mais conceitual e de fundamentos (economia, psicologia)? Ou deve ser mais aplicado e prático?
- O primeiro 'forma' amplamente o sujeito, o segundo instrumentaliza o sujeito.
- O foco deve ser mais genérico na gestão (organizações, processo decisório, liderança...) ou mais funcional (marketing, finanças...)?
- O primeiro traria competências mais gerenciais, o segundo mais conhecimento específico e pontual.
  - Há como pensar no Brasil um modelo de escola de negócios com diferentes projetos neste sentido?
- O foco deve ser mais geral ou segmentado por contexto de aplicação (empresarial, pública, social, setorial)?
  - Há regramentos que direcionam escolhas, mas com ampla margem para inovação.
  - Em particular, a esfera setorial (agrária, hospitalar...) parece ter sido absorvida pela graduação tecnológica.

Quanto à formação de pós-graduação, os desafios são pensados quanto às modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*. Sobre os cursos de especialização, primeiro de tudo: como restaurar o valor e a reputação desses cursos? E como desenvolver projetos integrativos e alinhados com seu conceito inicial (de educação continuada para graduados)?

Já sobre as formações de mestrado e doutorado, quais os modelos mais eficientes em termos de impacto? Há cenário de reversão de tendência que retome o modelo tradicional (orientado à produção de textos para publicação)? Se não, como, se necessário, redimensionar o foco orientado à pesquisa que prevaleceu ao longo das décadas? Por um caminho ou outro, como alinhar formação e sucesso de carreira dos egressos atuais e futuros? Por fim, como integrar nos projetos questões de articulação internacional, nacional e, principalmente, regional e local (considerando que o grande impacto da maioria dos PPGA's é local e regional)?

6 Complementos: abordagens de aprendizado de Mintzberg

Como mostrado ao longo do texto, se pensamos nos acadêmicos que executam a formação gerencial, entendemos que nosso foco não pode se limitar à formação ministrada nas escolas tradicionais de educação gerencial, ainda que este espaço seja aquele em que a maioria dos doutores atuarão como acadêmicos e terão sua ação principal. Neste sentido, seguimos ainda explorando as ideias de Mintzberg já tratadas nos itens 3 e 4, para ilustrar especificamente as formações que ocorrem fora das escolas de Administração, mas que podem ser feitas em articulação com estas.

Segundo este autor, há 5 abordagens para o desenvolvimento de gerentes 'na prática', que definiu como: (1) nade ou se afogue; (2) movimentação, mentoria e monitoramento; (3) *buffet* de desenvolvimento de gerentes; (4) aprender fazendo; (5) academias corporativas.

A primeira abordagem, **nade ou se afogue**, consiste em entregar a tarefa e o gerente 'se virar'. É uma abordagem baseada na suposição de que a gerência se aprende vivendo a responsabilidade administrativa. Sem dúvidas, é algo muitíssimo comum, até natural em certos espaços e, por certo, é justamente o que evitamos, e razão pela qual buscamos ofertar alternativas. Ainda assim, a depender das consequências de possíveis erros, esta parece ser uma forma de testar os limites de quem se propõe a ser gestor.

A segunda abordagem, a de **movimentação, mentoria e monitoramento**, consiste em desenvolver o aprendizado gerencial ao longo do próprio

exercício da gerência, em três formas: a primeira consiste em 'circular' as pessoas em diferentes tarefas de modo a promover novos aprendizados, atualização e sensibilidade das diferentes posições e desafios gerenciais; a segunda consiste em os gestores mais experientes acompanharem e orientarem os mais jovens ou inexperientes; e a terceira forma baseia-se em definir uma estrutura de avaliação e comunicação de desempenho, supondo que o sistema de acompanhamento e feedback potencializa aprendizado e melhoria. Tais procedimentos presumem uma competência prévia e uma dinâmica de aprendizado progressivo que, por serem essencialmente práticas, parecem ser sempre de bons resultados (se, efetivamente, as práticas forem adequadamente realizadas).

A terceira abordagem, a do buffet **de desenvolvimento de gerentes**, envolve todo o conjunto de atividades externas de educação gerencial, com envolvimento em ações com algum nível de formalidade. Em termos de ações, tem-se desde cursos longos (como pós-graduações), passando por treinamentos menores e focados, até eventos mais curtos, como seminários, simpósios, palestras etc. As temáticas variam, desde os debates (sem fim) sobre motivação, liderança, planejamento estratégico, até temas de novidades, como sociedade da informação, regramentos (ex. LGPD...). Esta abordagem, diferente das duas acima, que são essencialmente vinculadas ao exercício gerencial, envolve já a articulação e envolvimento com atividades formativas fora do exercício, dado que as ações desenvolvidas em geral envolvem uma larga diversidade de ofertantes, inclusive instituições de educação superior.

A quarta abordagem, **aprender fazendo**, consiste em articular o desenvolvimento das atividades correntes de gestores com reflexão e aprendizado associados à ação. Não há modelo único pré-estabelecido, havendo casos de integração com projetos formais (como em MBA's), ou programas institucionais os mais diversos e criativos. A realização da abordagem é baseada em um projeto específico e um grupo, podendo envolver reuniões programadas, eventos, reuniões de estudo..., a depender da metodologia, com especificação da 'entrega'. Por esta construção, é evidente que há sobreposição com as duas abordagens anteriores, em particular de mentoria/*coaching*.

Por fim, temos a quarta abordagem, a das **academias corporativas**, que são projetos institucionais de organizações grandes e de boa maturidade, com capacidade de planejamento e execução de projetos maiores de educação, treinamento e desenvolvimento. Aqui estão envolvidos os clássicos 'centros de capacitação e treinamento', que, por maior complexidade (ou por vezes como mera 'sofisticação' de imagem), envolvem a expressão "universidade corporativa" (o que é, em verdade, uma forma de 'surfar' no conceito e na

reputação da ideia de universidade, pois, obviamente, não se trata de 'universidades'). Mas a ideia tem ampla gama de experiências, estudos e projetos interessantes já amplamente analisados e disseminados (uma busca pela expressão no Google Scholar mostra o quanto o tema já rendeu).

Considerando então as possibilidades de envolvimento de doutores acadêmicos de Administração nessas atividades de formação gerencial em prática, observamos de maneira mais clara a possibilidade de articulação nas três últimas abordagens. Nestas, as organizações podem necessitar de colaboração externa, com pessoas que são estudiosos ou grandes conhecedores dos temas de interesse, seja para palestras ou treinamentos de curta duração (da terceira abordagem), seja para o envolvimento direto em consultoria para desenvolvimento de projetos com as equipes da organização (da abordagem **aprender fazendo**), e, principalmente, nos projetos de maior envergadura das universidades corporativas, que podem ser feitos a partir da imersão direta do acadêmico no projeto institucional ou na colaboração do projeto institucional com a organização de ensino a qual o acadêmico esteja vinculado.

CAPÍTULO 7

PROTAGONISMO ACADÊMICO EM PESQUISA

1 Considerações iniciais

A pesquisa é, contemporaneamente, uma das três principais tarefas universitárias. Assim se estabeleceu em determinado momento no tempo (há controvérsias interessantes que não adentraremos). Pela narrativa tradicional, a tarefa de pesquisa integrou-se nas universidades após a sua consolidação como um espaço de formação profissional. Séculos depois, tal tarefa se sobrepôs às demais e chegou a se tornar um dos requisitos definidores da universidade[54].

Parece haver bom sentido nisso, até pela tradição anterior ao modelo universitário que vem do Séc. XII. De fato, se a universidade é o espaço onde atuam as pessoas com mais alto nível intelectual e se é o lugar de disseminação de conhecimento de alto nível, é natural que seja também onde este conhecimento se desenvolve. A abertura de uma 'porta de entrada' para a pesquisa na universidade é natural e até necessária.

Neste capítulo, tratamos dessa tarefa universitária e do papel do docente doutor em pesquisa. O assunto é tão amplamente estudado que são inúmeros os caminhos possíveis. Seguindo então a proposição deste material, buscaremos ampliar a discussão tratando de aspectos anteriores, laterais e posteriores ao sentido convencional de pesquisa. Por essa razão, iniciaremos com uma justificação mais fundamental da necessidade da pesquisa e da produção de saber, o que fazemos no segundo item.

No terceiro item, temos uma tentativa de delimitação de conceitos associados à pesquisa e do processo genérico. No quarto item, utilizamos uma inspiração em relevante teólogo para posicionar uma forma interessante de entender como o conhecimento e a ciência vieram a ter a configuração que hoje temos. No quarto momento, tratamos dos aspectos organizacio-

54 Quando escrevemos este texto, havia uma definição genérica do governo brasileiro para três tipos de instituições: faculdades isoladas, centros universitários e universidades. Os dois últimos, para 'se aproximarem' da condição de universidade pela definição burocrática, deveriam ter um mínimo de atuação em pesquisa. Ou seja, ao menos em termos formais, as regras de rotulação do governo brasileiro, apesar de oscilarem no tempo, mantiveram sempre a imposição de desenvolvimento de programas formais de pesquisas para que uma instituição de ensino fosse definida como 'universidade'.

nais e das práticas de pesquisa, inclusive sua demanda compulsória[55] para acadêmicos. E é a partir da discussão sobre as práticas que debateremos, no último item, alguns problemas que se tornaram comuns no dia a dia de quem opta por se envolver nesta tarefa.

2 Por que pesquisar?

Por que pesquisamos? A resposta mais primária para esta pergunta é simples: fazemos isso porque é um melhor caminho para viver melhor. Buscamos em um primeiro nível, enquanto espécie inteligente e frágil fisicamente, resolver as duas grandes questões da vida: primeiro, buscamos a sobrevivência (individual e enquanto espécie); segundo, buscamos fugir do sofrimento. Com esses requisitos é que passamos às demandas subsequentes da 'boa vida' (ou, mais contemporaneamente, buscamos a 'qualidade de vida').

Essa é, na verdade, apenas uma forma de atualizar para este contexto o que já dizia nosso conhecido Abraham Maslow em sua teoria da 'hierarquia de necessidades'. E como tais necessidades não param de se reconfigurar com a própria evolução histórica, serão necessários novos modos de resolver esses problemas. Comentemos um pouco mais sobre essas questões.

2.1 A busca pela sobrevivência

Os livros de história geral são mais ou menos 'regulares' em afirmar que houve duas grandes mudanças de condição da humanidade desde a condição nômade, que era a comum até cerca de 10 mil antes de Cristo: a revolução agrícola e a industrial.

A primeira foi oriunda da 'mudança cognitiva', que promoveu a fixação geográfica do homem, o domínio da agricultura e da pecuária e a construção da família como unidade social de referência. Teria vindo dessa época a '**primeira revolução da produtividade**' (de base agrícola, com produção mais segura e regular de alimentos). A consequência foi o expressivo crescimento populacional e a melhoria da qualidade de vida.

Os avanços cognitivos também providenciaram condições para o aprimoramento da linguagem, que parece ter encontrado seu ponto mais elevado no Ocidente com a língua grega, pouco depois do ano mil antes de Cristo. É desse desenvolvimento que veio a poesia, a sofística, a filosofia e os conhecimentos básicos da vida.

55 A atuação em pesquisa não é uma tarefa mandatória para os docentes universitários. Conforme já comentado em outros momentos deste texto, ao menos no Brasil, a única tarefa mandatória é o ensino. Pesquisa e extensão são desejáveis, mas não imposições.

Mas, apesar disso, a pressão malthusiana não dava tréguas, e a guerra pela sobrevivência era uma realidade (como ocorre em qualquer contexto em que a população era maior que as disponibilidades materiais). Não foi sem razão que os tão intelectualizados gregos não conseguiram abolir a guerra como prática corrente (a guerra é parte constitutiva da condição grega no seu auge; basta ver que o grande mito grego é justamente de uma guerra, a de Troia).

É certo que um dos 'cumes' da humanidade em termos de construção de conhecimento de alto nível foi o período clássico ateniense (entre aproximadamente 500 a.C. a 320 a.C.), aquele em que viveram Sócrates, Górgias, Platão, Aristóteles, Xenofonte, Epicuro, dentre outros. Alguns desses pensadores criaram escolas que seriam, como já comentado, 'proto universidades', espaços de estudos e de produção de conhecimento. É dessa época que vêm teorias fundantes das mais diversas áreas de conhecimento, bem ordenadas e segmentadas, até, mas todas sob o rótulo genérico de 'filosofia'.

O embotamento da celebridade intelectual ateniense vem com a derrocada após o domínio macedônio, quando a pujança intelectual se deslocou para Alexandria, no Egito, e assim permaneceu até aproximadamente o ano 140 a.C. A Biblioteca de Alexandria foi nesse período o espaço para onde fluíram as grandes mentes do mundo mais 'iluminado'. A Biblioteca era a grande 'universidade' do dito Período Alexandrino, sendo o centro de organização e produção de conhecimento de alto nível da época.

A 'ciência' que vem dessa época encontra um novo grande impulso no século XVI (ao longo dos séculos, bem sabemos, houve diversos avanços relevantes), com a dita 'ciência moderna', sendo a base de um novo modelo de organização da produção e providenciando as condições para a conhecida Revolução Industrial, já no Séc. XIX. E esta foi a nossa '**segunda revolução da produtividade**', que resolveu a pressão malthusiana anterior, mas que gerou oportunidade para uma nova explosão populacional, agora suportada por um progresso humano extraordinário assentado nos efeitos da ciência (na produção de alimentos e na promoção de saúde) e na produção da abundância material.

Não demorou mais de 100 anos, aliás, para que emergisse naquele novo modelo de sociedade (agora baseado nas organizações) a 'administração científica', em que, como dizia Peter Drucker, se aplicou conhecimento sobre a tarefa de gestão[56]. A '**terceira revolução da produtividade'** foi então

56 Dispensamos a discussão, supostamente bem conhecida por estudiosos da Administração, mas essa aplicação de conhecimento à gestão é a justificação da ideia de Administração como disciplina acadêmica e como profissão especializada. Isso é bem explicado em qualquer livro de fundamentos de Administração; dispensamos recomendação específica.

a gerencial, que acelerou a explosão populacional, mas já então com tão boas condições materiais que permitiu que emergisse a preocupação com a 'qualidade de vida' (quando escrevemos este texto, o tema 'qualidade de vida' era corrente em recursos humanos e marketing).

2.2 O sofrimento que segue paralelo

A humanidade resolveu bem seus grandes gargalos relativos à sobrevivência. As pessoas deixaram de passar fome e passaram a viver mais longamente (as questões de saúde do idoso e de previdência é que se tornaram foco de grande atenção pública ainda no final do Séc. XX).

No entanto, apesar dos avanços, sempre estiveram presentes os vetores do sofrimento humano: a dor física individual, a maldade e a tragédia continuaram promovendo angústia; sempre estiveram em nosso meio o remorso, a guerra e a morte. O sofrimento humano parece invencível: a ação humana busca da fuga intelectual (na arte ou no mito) ou a racionalização (na filosofia e na teologia) ou na superação (pela ciência) mas, seja como for, os problemas permaneceram.

Se buscamos superar tudo que nos aflige (buscando, como traduziram os (micro)economistas, formas de maximizar nossa utilidade), então, conhecer, por bom senso, é a primeira etapa dessa busca. O conhecimento segue sendo, pelo que pode gerar, a melhor forma de garantir a sobrevivência com um mínimo de dor. Produzir conhecimento será sempre a melhor solução, seja para tratamentos físicos e terapêuticos, seja para alinhamento entre os modelos de oferta e de demanda.

Comentário

Há uma discussão até ingênua de pessoas que afirmam que conseguiremos pelo conhecimento, por sua formulação pela ciência, pressionar as grandes fronteiras das dificuldades humanas. Os exemplos a favor dessa tese são justamente a elevação do padrão material da vida e a longevidade progressivamente maior. A ciência seria, então, uma espécie de 'nova divindade', com poder de promover felicidade aos homens!

Mas isso de fato acontece? Por certo que não. Com efeito, nem tudo se resolve bem pela ciência (ou ao menos pela ciência como se entende contemporaneamente, que mais se define por seu método). Lembremos que:

- A arte ainda é um dos melhores canais para aliviar certas dores, melhor que as medicações à disposição (veja-se mesmo a música brega, objeto de 'preconceitozinho', mas sempre nas paradas pelo seu valor a certas angústias humanas);

- A religião parece ser um caminho interessante para questões que não há (ou nem haverá) uma solução humana que a alcance (aliás, é interessante a leitura sobre a construção linguística ou científica/filosófica que dispensa a hipótese de Deus ou proclama sua morte: morre ou se dispensa uma suposição do 'enunciador' do que seja esse Deus. E se não fosse aquele? Não parece que um deus morreu, mas talvez tenha perecido uma concepção deturpada ou particular);
- E mais: o cidadão comum vive muito bem com seus mitos, e as pessoas ainda parecem sentir necessidade da boa filosofia. Qualquer pessoa inteligente que se aproximar de Homero jamais deixará de respeitar a intensidade e a expressividade da compreensão mítica da vida (não no sentido religioso/pagão do mito, mas no conteúdo alegórico que o autor expõe).

A ciência é, como sabemos, uma abordagem epistemológica valorosa para diversos problemas humanos. Certamente, não para todos, mas é para uma quantidade razoavelmente grande de questões relevantes na contemporaneidade. Se não deificamos a ciência, se não a divinizamos, como já anteriormente comentado, fazemos bem em desenvolver competências para pensar e agir segundo as melhores práticas científicas. E isso é certo, indiscutivelmente certo: a ciência é a melhor abordagem epistêmica para aquilo que ela é sempre superior. Contudo, ainda não há clareza daquilo que a ciência é sempre superior.

3 Algumas demarcações

Há, no uso corrente de docentes universitários, uma série de palavras e expressões que são praticamente tomadas por sinônimo, mas que possuem diferenças que precisamos posicionar antes de seguirmos. As expressões são: produção de conhecimento, pesquisa, pesquisa científica e produção intelectual. Faremos um esforço de distinguir estas expressões sem um aprofundamento teórico que bem poderia ser apropriado (mas que deixamos como sugestões para explorações de interessados no tema) e em seguida falarei do processo de produção em si.

3.1 Os produtos da pesquisa

Quando falamos em '**produção de conhecimento**', no âmbito da universidade, estamos quase sempre falando no esforço estruturado de análise sistemática, teoricamente fundamentada e metodologicamente rigorosa de compreensão de fenômenos de interesse acadêmico, assim como em seu registro codificado devidamente formalizado em algum suporte físico de papel ou virtual. A produção de conhecimento como parte da atuação universitária é bem justificada, como já comentado: se é o local de transferência, nada impede que seja também o local de produção daquilo que distribui. Mas é certo que o processo de produzir conhecimento codificado e de valor é muito mais demandante que proceder à sua distribuição.

Uma informação relevante precisa ser posta: não há forma única de produção de conhecimento. As peculiaridades e a dinâmica de cada campo universitário priorizam suas formas mais adequadas desse empreendimento, havendo preferências metodológicas que variam com o tempo e com a tolerância de certas práticas (por exemplo, imersão em um campo empírico pode, ou não, ser mandatório; mas na Filosofia, na Teologia ou na Matemática, por exemplo, pode ser dispensado; na área médica e farmacêutica, parece estranho um conhecimento produzido sem alguma interação com conteúdo empírico).

Temos então o empreendimento de **pesquisa** quando o esforço de produção de conhecimento é sistematizado segundo um protocolo metodológico bem dimensionado e rigoroso. Tal protocolo metodológico também não é fixo nem único; ao contrário, há uma enormidade de opções metodológicas que são úteis para as mais diferentes áreas e pesquisas. Vejamos alguns exemplos:

- A pesquisas em áreas tecnológicas são empreendidos esforços com forte base na linguagem matemática e com estudos empíricos de base experimental;
- Na área de ciências sociais, há estudos que transitam próximos desse paradigma (da área tecnológica) e outros que consistem na imersão pessoal profunda do investigador em uma realidade social específica para vivência e assimilação de práticas e crenças culturais (este é o caso da pesquisa etnográfica);
- Já nas humanidades, por exemplo, temos pesquisas amplas e longas voltadas para suportar uma nova tradução de um texto poético ou filosófico clássico (a tradução de um diálogo platônico requer estudo da própria filosofia do pensador grego, e a tradução de uma poesia erótica de Ovídio demanda compreensão do contexto e dos sentidos do que seja 'erótico' na época ou na intenção do autor).

Em termos de prioridade ou de preferência na contemporaneidade, quando se opta pelo protocolo chamado de 'método científico', temos então a **pesquisa científica**[57]. E assim dizendo, já podemos deixar posto que, pela amplitude conceitual da ideia de método científico, quase tudo que se faz de pesquisa na universidade poderia ser presumidamente aceito como "pesquisa científica"; mas não tudo.

57 Não teríamos espaço aqui para avançar nesse debate, mas assumiremos o que nos parece fácil de entender e aceitar: a pesquisa científica é aquela que usa o método científico. Ora, assim sendo, nossa preocupação se desloca para entender o que é e o que caracteriza tal método. Sem detalhamentos até interessantes, mas inviáveis, podemos rememorar que tal método está associado a características como: rigor processual; resgate e apreciação de conhecimento prévio; interação com a realidade empírica; linguagem própria e, quando possível, matemática.

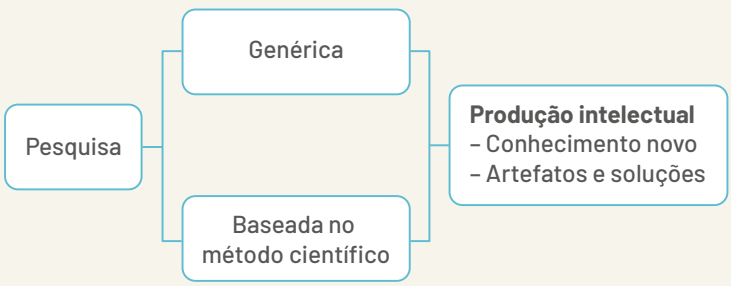
Parece no mínimo esquisito dizer que a empreitada de pesquisa para tradução do diálogo *Górgias* de Platão seria uma pesquisa científica. Ou seja, o fato de essa empreitada envolver uma pesquisa não parece ser suficiente para uma configuração como pesquisa científica; ainda assim, a pesquisa não deixa de ser valorosa.

Uma conclusão parcial que podemos então depreender é a seguinte: a produção de conhecimento requer uma pesquisa; a pesquisa do tipo científico é uma opção, quase sempre preferencial, mas sempre aplicável; ou seja, há conhecimento de valor que é produzido em que a metodologia científica (afora o requisito sempre demandado de rigor) não parece ser mandatória.

E temos, por fim, a necessidade de um conceito 'novo' relacionado aos esforços de pesquisa (científica tradicional ou não) que gera um resultado bem delimitado. Chamaremos esse resultado de **produção intelectual**, ou seja, um produto 'material' (ao menos em termos de sua configuração e descrição) que resulta de um esforço (intelectual) sistemático e rigoroso, com pesquisa e ação que produzem algum conteúdo original, seja de caráter científico, técnico, artístico ou administrativo.

Os leitores devem observar que os conceitos não deixam de ter sobreposições e pontos de distanciamento. Podemos dizer que, genericamente, uma tradução poética realizada por um docente é uma produção intelectual, mas não podemos dizer que se trata de uma produção de conhecimento (ora, o conhecimento é o do autor traduzido, ou nem isso, se for o caso de uma poesia, por exemplo). Avançar no assunto está além do escopo deste texto. A Figura 7.1 ilustra a construção acima.

Figura 7.1 - Relação de conceitos



Se entendemos como procedentes as configurações expostas, teremos então o seguinte:

- Uma boa produção intelectual requer necessariamente uma boa pesquisa;
- Mas tal pesquisa não terá, necessariamente, o senso convencional de pesquisa científica;

- Da mesma forma ocorre com a produção de conhecimento: certamente, envolve uma pesquisa, mas não necessariamente no sentido convencional de pesquisa científica (a pesquisa científica produziria o conhecimento científico);
- Uma produção intelectual não envolve, necessariamente, a produção de conhecimento; pode ser a apropriação de conhecimento já existente na configuração de uma solução tecnológica ou artística, por exemplo.

Frente ao exposto, já se vê que a própria ideia de que a pesquisa na universidade deve 'produzir conhecimento' pode ser restritiva, sendo talvez mais apropriado pensar em uma missão de pesquisa para produção intelectual. É este o mesmo sentido que se coloca em algumas áreas ou mesmo documentos oficiais que direcionam as avaliações da atividade universitária (tenta-se mensurar a intensidade de 'produção intelectual' em sentido amplo).

3.2 A produção intelectual em processo

O processo de produção por si é complexo, pode ser demorado e custoso. Não sem razão, a preparação para produção de conhecimento e produção intelectual se tornou progressivamente mais concentrada nos níveis avançados de estudos, provavelmente pela suposição de demanda de experiência e de condições de domínio das ferramentas mais adequadas (conhecimento teórico e habilidades com técnicas e ferramentas metodológicas).

Se a preocupação é com a produção, devemos então considerar quatro aspectos relevantes: a **motivação**, o **projeto**, o **processo**, o **relatório** e a **circulação**. Não cremos ser necessário discorrer longamente sobre esses aspectos, mas vale sumarizar os pontos mais relevantes:

- A **motivação** fundamental para a produção intelectual é a necessidade evidenciada em cada contexto especializado. Presume-se, por exemplo, que o tratamento médico contra câncer precisa avançar em novas terapias, o que motiva a pesquisa sobre o tema e as proposições de novos métodos e medicamentos; da mesma forma, o fato de terem surgido novos hábitos de consumo motiva pesquisas com consumidores com a finalidade de alinhar a oferta com a demanda. O desafio é entendermos a motivação central, que não é sempre clara aos pesquisadores. Em certas áreas, por outro lado, isso é bem claro:
  - Se pensamos na área de Administração, por exemplo, é sensato presumir que uma pesquisa para produção intelectual deve contribuir para profissionais de Administração (executivos, empreendedores, lideranças públicas, docentes etc.), seja gerando alguma

nova perspectiva sobre um problema gerencial ou providenciando algum artefato de gestão[58];

  - A motivação para uma produção na área de Estudos Clássicos greco-latinos deve necessariamente providenciar algo novo para a compreensão atualizada dessa cultura (seja uma nova tradução, uma nova abordagem interpretativa ou mesmo uma nova descoberta relevante[59]);

- O **projeto** de produção está relacionado ao plano de execução completa da ação, com seus elementos básicos (escopo, revisão prévia de literatura, previsão de método...). Trata-se do 'documento padrão' que serve de ponto de partida e de acompanhamento das ações de produção;
- O **processo** consiste na execução concreta do projeto, tendo em vista a motivação primária. É a etapa mais relevante para os aprendizes, posto que é nesta fase que se aprende efetivamente a prática de pesquisa em suas nuances, dificuldades, necessidades de ajustes, redirecionamentos etc.

  - Essa etapa é tão relevante que nos faz defender que seja a de foco principal da formação de mestres e doutores. No mestrado, em especial, a pesquisa é a primeira 'grande empreitada' que o discente executará, e a experiência em si já é enriquecedora o bastante para a formação como mestre, com capacidade de entender melhor um problema gerencial (se segue para a vida

58 Com isso não presumimos que estudos que critiquem práticas de gestão não sejam 'de Administração', mas esperamos, sempre, que tal crítica seja em algum momento voltada para o aperfeiçoamento da gestão. Não sendo isso, a crítica é de motivação política ou de outras ordens. Da mesma forma, estudos que se propõem a ajudar grupos de interação com a organização, com foco mais no grupo que nos gestores, é no mínimo uma ingenuidade. Essa formulação da pesquisa gerencial, aliás, tornou-se regular desde os anos 2000: "quero com minha pesquisa ajudar os grupos A, B... por serem excluídos, vulneráveis etc.". Em certos momentos, não se sabe se a pesquisa é de Administração ou de Serviço Social, tamanha é a similaridade de discursos. As pessoas que protagonizam essas empreitadas costumam usar argumentos interessantes, até. Um que ouvi dizia algo como: "negar o valor de uma pesquisa que pretende incluir consumidores na condição de 'pessoas com deficiência' é assimilar uma perspectiva funcionalista restrita e excludente, talvez colonialista...". Em geral, esse tipo de engajamento virtuosista é bem recepcionado em periódicos e eventos acadêmicos que se intitulam "de Administração".

59 Por exemplo, novas descobertas arqueológicas já no Séc. XXI de poemas de Safo parecem ter reconfigurado a interpretação sobre a poeta: ao contrário do que se difundiu de forma corrente, ela parece não ter sido uma lésbica apaixonada em relação homossexual com meninas, mas sim uma líder de grupo de meninas que, na época, as preparava para a vida adulta, em um contexto em que o erotismo (no sentido antigo) fazia parte da própria educação de jovens (meninos e meninas).

gerencial) ou como futuro iniciador de novos pesquisadores em, por exemplo, projetos de iniciação científica ou trabalhos monográficos de graduação (se segue para a vida acadêmica);

  - Para o curso de doutorado, é certamente uma oportunidade de aprofundar sua visão de pesquisa e, quando oportuno, ampliar o desenvolvimento de competências necessárias ao seu futuro protagonismo doutoral (como, por exemplo, o envolvimento em estudos aplicados nos quais há necessidade de implementação de soluções reais, negociação, interação com novos públicos etc.).

- Destacamos aqui o **relatório** apenas pela relevância que tem na produção acadêmica de mestrandos e doutorandos, mas sua elaboração é, na verdade, parte do processo de pesquisa. O relatório consiste na materialização do resultado da pesquisa, em que se conta toda a história da empreitada, desde sua justificativa, seus objetivos, qual foi o conteúdo teórico estudado, o caminho metodológico seguido, os resultados alcançados e, claro, o fechamento conclusivo.

  - O relatório pode ser uma dissertação, uma tese, um artigo (estes de cunho tradicional), um relato da tradução mais o texto traduzido, a descrição de um novo processo, o detalhamento e as regras de um artefato tecnológico ou gerencial etc.;

  - A produção do relatório envolve competências relevantes de produção escrita, que varia por tipo produzido. O artigo, por exemplo, tem regras de linguagem e apresentação próprias, diferente da tese ou de um relatório de tradução. Isso faz com que, no relatório, convirjam duas das mais relevantes competências dos acadêmicos, que é a da pesquisa em si e a da produção escrita do texto.

- A **circulação** é a última etapa e ocorre de diversos modos, a depender dos gêneros produzidos. Teses e dissertações, por exemplo, distribuem-se de forma virtual em repositórios de bibliotecas universitárias, e alguns se convertem em livros com publicação em editoras acadêmicas. Artigos circulam em eventos ou em periódicos acadêmicos. Artigos de viés profissional podem circular em revistas especializadas ou em portais de notícias.

Tomados neste conjunto, o processo de produção intelectual é bem ordenado, apesar de complexo. É fácil ver que, do conjunto, os dois elementos 'concretos' são o projeto escrito, o relatório e a circulação. A motivação é presumida, o processo é vivenciado, podendo estar, ou não, refletidos de forma adequada no relatório.

As grandes falhas no processo de produção vêm justamente sobre essa base 'material', quando se deturpa a finalidade primária, aquela da motivação, o que ocorre quando os incentivos exteriores condicionam de forma equivocada os agentes. No Quadro 7.1 sinalizamos os potenciais problemas e o efeito cascata do viés de motivação.

Quadro 7.1. - Problemas do processo

Quanto à motivação
• **Processo normal**: segue-se a motivação primária da área disciplinar (por exemplo, uma pesquisa em Administração que contribuir com a prática de gestores). • **Processo deturpado**: a motivação é condicionada por fatores outros, como prêmios aos pesquisadores por razões que não a contribuição substantiva para a área. • **Consequência da deturpação**: o resultado da produção pode perder a referência de valor para a área para a qual havia a proposição de contribuição, gerando um efeito nas demais etapas.
Quanto à execução
• **Processo normal**: como etapa mais importante da produção, é vivenciada em sua plenitude, com inúmeros resultados complementares (em termos de aprendizado) ao da pesquisa. • **Processo deturpado**: se a motivação inicial se deturpou, o processo segue em rumo deslocado, com resultados até potencialmente valorosos, mas com aprendizado lateral e desconexo com o que interessa. • **Consequência da deturpação**: perda de oportunidade de aprendizado; se o pesquisador estiver em formação, é grande o comprometimento de sua preparação para a carreira futura de mestre ou doutor.
Quanto ao relatório
• **Processo normal**: é construído alinhando a experiência da pesquisa com as técnicas mais adequadas de produção escrita. • **Processo deturpado**: se enviesada a motivação, o relatório direciona-se ao produto requerido pela nova finalidade (por exemplo, isso fez com que os famigerados 'artigos científicos' se tornassem o produto principal que orienta a produção de discentes e docentes). • **Consequência da deturpação**: perda de oportunidade de aprendizado e de construção de relatórios que refletissem a boa experiência de pesquisa; buscam-se relatório publicáveis, não os que reflitam a realidade da boa pesquisa.

Quanto à circulação
• **Processo normal**: é definido pelo resultado do trabalho e por sua finalidade (se uma tradução, em um canal próprio (sites, portais, livros...), se um trabalho tradicional, em anais de eventos e revistas etc. • **Processo deturpado**: se enviesada a motivação, o canal é definido pelo que interessa ao propósito que desviou a motivação inicial. Por exemplo, se a circulação em livro passa a ser a principal forma de prêmio a pesquisadores, esse será seu interesse, ainda que o livro não seja a melhor forma de a pesquisa impactar. Isso ocorre com os prêmios por publicação em periódicos, que vão se reconfigurando e aumentando as exigências e pressões sobre pesquisadores, principalmente os iniciantes. • **Consequência da deturpação**: a meta de alcançar presença em certos canais pode se sobrepor a todas as finalidades da produção (no campo da pesquisa acadêmica, isso ganhou o título especial de 'produtivismo').

4 Seguindo para o paradigma científico

Neste item, avançaremos na forma particular de pesquisa que é a mais popular no campo acadêmico, a pesquisa científica. O tema 'pesquisa científica' é longo e controverso, havendo diversos caminhos possíveis. Aqui, arriscarei um caminho que 'enviesa' e justifica sua prática nos campos de Ciências Sociais Aplicadas.

4.1 Uma visão evolutiva

O respeitado pensador alemão Joseph Razinger, que ficou reconhecido principalmente por ter sido papa católico de 2006 a 2013 com nome de Bento XVI, escreveu um denso livro intitulado "*Introdução ao Cristianismo*" com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre o 'símbolo apostólico" (o Credo católico). Na discussão do autor, ao revisitar pensadores que refletiram o tema após o 'renascimento', haveria três visões da verdade, sobre as quais falaremos em seguida.

A **primeira** tomaria a verdade pela autoridade ou pela crença (metafísica ou mítica). Seria a ideia de *verum est ens* (a verdade é o ente), presente principalmente até o 'renascimento'. Aqui se entenderia a verdade a partir do que se pensa sobre o 'ser', que seria possível pensar por ter sido uma criação de Deus e de ser acessível pelo pensamento (em outras palavras, o pensamento entenderia o real, dando-lhe a configuração interpretativa). Esta seria então uma forma de presumir o acesso à verdade de forma abstrata,

própria de matemáticos, filósofos ou teólogos com 'ferramentas' conceituais e interesse em sua exploração.

Mas teria se desenvolvido uma **segunda** perspectiva, a que entenderia a verdade como aquilo que vivemos e fazemos; ou seja, a ação humana e a história seriam as bases da verdade. A ideia seria a de que *verum quia factum* (a verdade é o fato), assim estabelecida no tal 'renascimento'.

Essa segunda perspectiva faz da história (e do historicismo) as referências centrais de verdade, em complemento ao acesso aos fatos por meio de métodos adequados. Está aí posta, parece-nos, o senso de que a história de cada um é sua própria obra, e esta é sua única verdade e certeza. Aí estaria também posicionada a ideia de que o acesso à verdade viria pelo acesso ao fato empírico, com seu posterior tratamento e exploração de conteúdo.

Haveria ainda uma **terceira** visão, que é a da verdade como transformação do mundo (ou seja, a técnica como verdade). Vem da ideia de que *verum quia faciendum* (a verdade é o que podemos executar), que prevaleceria em um período pós-'renascimento' e alcançaria seu cume a partir do Séc. XIX. Ou seja, a verdade que sai do fato assimilado (vivido ou coletado) e passa a ser baseada na ideia de técnica, o conhecimento que se concretiza e viabiliza a ação. Vem uma virada técnica em que saímos de um referencial de verdade baseado na história para um que priorizaria a tecnologia e a ciência aplicada.

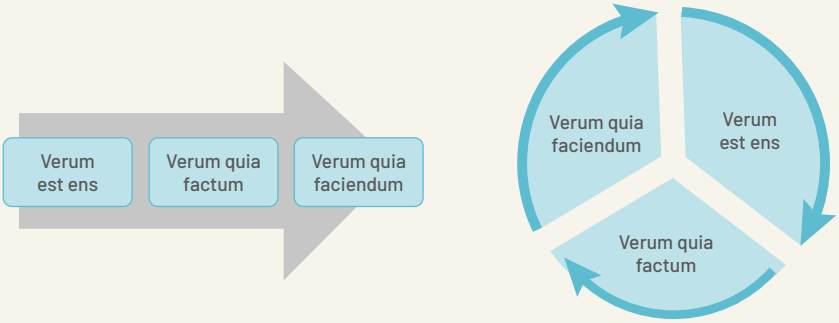
Essa ideia foi bem disseminada por diversos contextos intelectuais e políticos. Neste último, é reiterada a frase atribuída a Karl Marx, de que "até agora, os filósofos só interpretaram o mundo; agora temos que transformá-lo"[60]. Observe que Marx constrói seu edifício intelectual (horrendo ou magnífico, como queiram seus detratores ou admiradores), recorrendo à história como base do seu argumento de autoridade; mas a história seria apenas a base para a construção da mudança, a mudança seria então a transformação a qual os pensadores seriam convidados a empreender.

A 'evolução' dessas três visões de verdade, se é possível pensar assim, transitaria de sua compreensão a partir do ente que passou ao fato, e depois do fato ao fazer. Mas pensar isso como uma sequência de prioridade temporal ao longo de séculos de consideração até faz sentido, pela ideia que prepondera

60 Não arriscaríamos assumir o sentido desta 'tese' (é a décima primeira de *Teses sobre Feuerbach* de Karl Marx) pela sua expressão direta, que mais parece uma frase de efeito – seria necessário entender o contexto em que foi enunciada, o que não nos é oportuno. Mas podemos nos apropriar do sentido mais de superfície para afirmar que 'muitos pesquisadores apenas descreveram e interpretaram a realidade; isso não é suficiente; as pesquisas serão valorosas se ajudarem a melhorar o mundo'. Isso parece válido para diversos campos especializados de pesquisa.

nas atitudes de pensadores. No entanto, se pensarmos nas práticas epistemológicas contemporâneas, parece apropriado entender que essas visões 'convivem' entre si, em contextos acadêmicos variados ou mesmo dentro de um mesmo contexto. Como ilustra a Figura 7.2, mais apropriado que entender uma sequência é entender a verdade a partir da reflexão (a abstração), do que se fez e ocorreu (como o fato) e do que se constrói (com a técnica).

Figura 7.2 – As formas de interpretação da verdade



A contemporaneidade teria alcançado então os três modos de conhecimento, assimilando a 'virada técnica', que passou a apropriar um modelo novo de se conhecer. A técnica, por óbvio, precisa do 'fato' e deve compreendê-lo em nível abstrato, inclusive manipulando-o na linguagem mais perfeita, que é a matemática. Essa é a ideia originária de ciência (ou do que hoje chamamos ciência), uma forma de compreender a realidade, articulando abstração, acesso ao fato (empírico) e retorno à abstração a partir da 'tradução' do fato na linguagem mais exata possível[61].

4.2 A ciência que nos alcança

A ciência moderna demorou três séculos na fixação de sua quase hegemonia epistemológica (ao menos no mundo universitário) e foi chegando em diferentes momentos para os mais diferentes campos ou práticas. Em campos mais próximos das humanidades, como Sociologia, Economia e Contabilidade, tal perspectiva veio se agregar a partir do Séc. XIX; na Psicologia, chegou já no Séc. XX; em Administração, chegou e a fez existir como área acadêmica no Séc. XX, com Frederick Taylor e Henry Fayol[62].

61 E aqui se explica parcialmente a reputação da linguagem estatística para a pesquisa acadêmica. A Estatística é um campo especializado da Matemática Aplicada que tem ferramentas voltadas a operacionalizar, em sua linguagem, os fatos do mundo, que são acessados por meio de métricas e de desenhos de trabalho de campo.

62 Todas essas áreas vivem o dilema da cientificidade e dos seus métodos. Em Administração, por exemplo, vem se debatendo, e mal, há décadas (ver os debates da epistemologia deste campo). Provavelmente, o debate seguirá.

Criam-se os campos, as estruturas profissionais, as instituições e os agentes especializados. Ser cientista tornou-se carreira, quase uma profissão (profissionais de áreas tecnológicas e médicas, por exemplo, ainda são chamados de 'cientistas'). Para docentes universitários, 'fazer ciência' se fez como uma das atividades regulares (e se a pesquisa é um dos pilares da universidade, seus docentes são sempre convidados a executá-la por meio da ciência).

Ciência tornou-se atividade social das mais relevantes e a ponto de ter se desenvolvido uma verdadeira indústria em torno da ciência. A presença hegemônica da atividade científica no meio social estabeleceu-se de forma tão intensa que, por sua configuração, a ciência tornou-se (desde o final do Séc. XX) objeto da sua própria especulação científica (anteriormente, já existia uma Filosofia da Ciência). Desenvolveram-se temas de estudos e produção intelectual sobre 'História da ciência', 'Sociologia da ciência' e até uma 'Antropologia da ciência'. E tantas são as questões (seus fundamentos, suas práticas, suas consequências, suas influências) que não caberiam cursos de doutorado completos, como até há no Brasil; já há uma verdadeira "ciência da ciência".

Ao longo dos séculos de sua fixação, a ciência moderna seguiu então tensionando sua condição de meio de conhecimento para a forma de intervenção. À luz da construção anterior, as diferenças entre o 'saber pelo fato' e o 'saber é o que deve ser feito' ajudam então a compreender a tensão permanente que existe entre a ciência pura e a aplicada. As posições são interessantes, e se refazem em diferentes espaços de debate (ver, por exemplo, a discussão sobre rigor e relevância, tão abundante e recorrente desde o final dos anos 1990).

4.3 A ciência: espaços, práticas e linguagens

A ciência é executada nos seus espaços reservados de produção. A universidade é um deles, nem único, nem exclusivo, e, eventualmente, nem o melhor; há os espaços diversos, como laboratórios industriais de áreas intensivas em conhecimento (como a áreas farmacêutica, mineral, de energia, dentre outras). No Brasil e no mundo, a constituição e a relevância de tais espaços variam por campo de conhecimento. Nas áreas tecnológicas, há abundância de pesquisa fora das universidades; nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, raros são os espaços de pesquisa fora das universidades.

Esses espaços são bem configurados na literatura acadêmica. Foram bons os esforços intelectuais de sua compreensão, como o de Bruno Latour (que analisou estes espaços com interessantes categorias intelectuais, como as de redes, tribunais da razão, centrais de cálculo e caixas pretas; Cf. Latour, 2012, 2017)) e o de Pierre Bourdieu, a partir de suas categorias de

capital simbólico, *habitus*, status etc., que o autor utilizou para interpretar as disputas dos agentes do campo científico; Cf. Bourdieu, 2003, 2004).

Enquanto prática com um espaço (mais ou menos) bem delimitado, a ciência executa-se a partir do diálogo entre teorias, realidade empírica e julgamento do pesquisador. É um diálogo que requer então certo 'distanciamento' do objeto para sua posterior descrição, que se deseja o mais objetiva possível. Busca-se então a abstração e a (re)codificação do fenômeno, seja para o código escrito regular, seja para o código quantitativo.

Por este modo de construção, a ciência torna-se uma forma específica de expressão, que usa de certas formas de linguagem para representar e abstrair o mundo empírico. Seguindo um paralelo da poesia, como nos explica Northrop Frye, a ciência segue um processo de 'imaginação' (cf. Frye 2024), descolando pouco a pouco do objeto de referência e confiando nos artefatos que a linguagem imaginada oferta (na poesia, a métrica e a rima; na ciência, a sua própria linguagem).

Isso permite então compreender por que (por fora e além de qualquer polêmica ingênua) é tão valorizada a linguagem quantitativa. De fato, nas ciências, mesmo nas ditas Sociais Aplicadas, o mais expressivo argumento é o estatístico, supostamente associado à certeza, objetividade e possibilidade de manuseio por uma lógica 'mais pura' da Matemática. Não é sem razão o *status* da Matemática e da Estatística como ferramentas de legitimação do saber científico, com suas vantagens e riscos.

E como há uma grande porção da ciência feita sem Matemática ou que pouco se complemente com esta (como se vê facilmente nas diversas variações metodológicas e de paradigmas associados), as outras formas de fazer ciência definiram seus próprios elementos de linguagem (artefatos, construtos...), que viabilizam explicações mais genéricas e comparações de distintos fenômenos empíricos (ver os exemplos das categorias de Latour e Bourdieu acima citados).

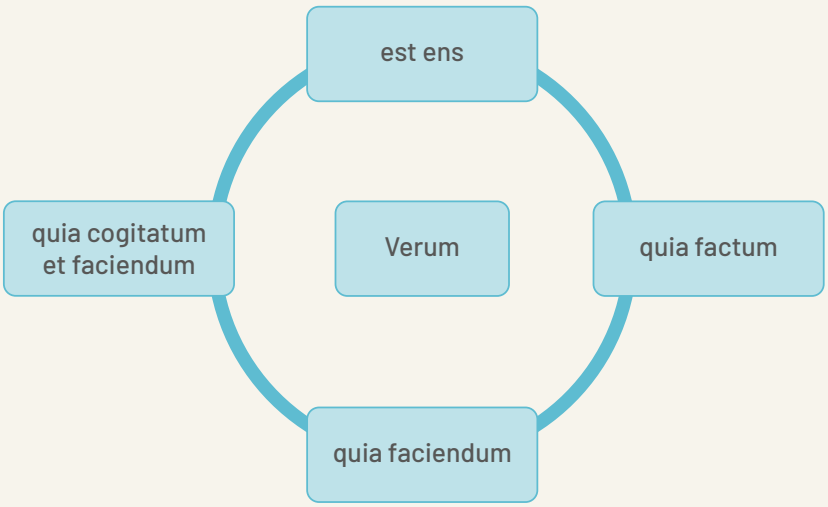
E se é válida a expectativa de uma manifestação de valor da ciência enquanto conhecimento, mesmo nas ciências mais puras sempre haverá um processo de ida e volta, de mais imaginação/abstração e posterior retorno à realidade. Aqui está, em verdade, uma das maravilhas (por ser impressionante) da ciência abstraída: é feita toda uma formulação abstrata para explicação do real, independentemente de ser feita usando uma 'caixa preta' de artefatos que apenas poucos iniciados conseguem acessar, e quando se retorna ao real, lá se encontra a realidade abstratamente definida.

4.4 Voltando à visão evolutiva

O conhecimento produzido no paradigma científico é impressionante (até mesmo a literatura sobre curiosidades de descobertas científicas é volumosa). Mas, até pelo alto custo de sua produção, mostrar poder explicativo não é a razão central do valor da ciência.

Considerando então a construção dos últimos três subitens, parece-nos possível resumir a ideia de ciência nestes três aspectos: primeiro, é uma forma de pensar a ação e conhecer a sua essência; segundo, precisa sempre ter base em fatos observáveis; terceiro, precisa ter, em algum momento, potencial de transformação dos fatos.

Figura 7.3 – As formas de interpretação da verdade - atualização



Seguindo então a inspiração do que foi posto no item 3.1, teríamos como consequência a ideia complementar do *verum quia cogitatum et faciendum*: a verdade é o que podemos conhecer e executar. Essa ideia está expressa na Figura 7.3 e temos a ilustração atualizada.

Comentário

Restaurando uma questão já posta, podemos então colocar um bom questionamento: em um campo de Ciências Sociais Aplicadas, há como não ser isso (o *verum quia cogitatum et faciendum)*? Há quem diga que '*sim, há como não ser assim*', com a suposição de que, mesmo em campos por natureza aplicados, é possível que alguma pesquisa fique sem uso imediato ou pré-especificado, com potencial de uso posterior. Por certo é possível, mas provavelmente não é desejável, ou não ao menos com maior frequência.

De fato, pesquisas sociais bem podem priorizar o desenvolvimento de *frameworks* explicativos sem ter uma referência de uso muito específica. Estudos neste campo podem ainda avançar na compreensão de contextos específicos nos quais certas suposições teóricas não se configuram (*e.g.* em que certas práticas regulares de consumo são condicionadas por inovações que ainda não se generalizaram — isso ocorria com estudos sobre consumo e virtualidade quando ainda não havia clareza sobre para onde iria o comércio eletrônico, ainda no final dos anos de 1990).

Um problema da ciência assim abstraída não é deixar de ter um uso imediato. Mais sério é quando esse descolamento vem incentivado por conveniências e incentivos laterais, negociação e interesses ideológicos extra científicos que se fecham na caixa preta. E não é incomum ver autores com finalidades políticas fazendo sua ciência replicando, citando e formando o tecido da verdade enganadora de narrativas. É comum vermos 'historiadores' ancorados em Hobsbawm, pesquisadores de consumo em Bauman, 'sociólogos da ciência' em Boaventura etc. Talvez Latour e Feyerabend tenham razão: só 'bota tanta fé' na ciência quem não entende como se faz e por que algumas pessoas fazem ciência.

Temos um caso valoroso. Passados alguns anos, já conseguimos discernir que o tempo da pandemia da COVID-19 foi uma boa referência para compreendermos como a ciência pode servir para tudo o quanto tanto se evita: cientistas forneceram argumentos de disputas políticas, coerentes com os financiadores; justificaram 'cientificamente' autoritarismo e truculência estatal (um deles, reconhecido internacionalmente, era destacado fatalista, prevendo milhões de mortos, caso fosse seguido o que o governo estava defendendo); abundantes argumentos de terrorismo com fins claros de manipulação da opinião pública (era comum nos meios de comunicações os grandes militantes assumidos como especialistas desinformando e dizendo que combatiam a desinformação). A posição de vários 'cientistas' caberia em uma das descrições da obra *1984* de George Orwell.

Ficou um bom aprendizado: deve-se desconfiar de sujeitos que andam com a bandeira da ética debaixo do braço, verbalizando lições morais e exaltando virtudes da justiça, em nome do bem, também se deve desconfiar de agente político e midiático (mesmo que tenha formação científica) que anda com a bandeira da ciência debaixo do braço, verbalizando lições sobre como organizar a vida e exaltando virtudes de seu saber, em nome do bem (e esses agentes andam sempre com 'cientistas' ao seu lado).

5 O doutor pesquisador em Administração

No que concerne aos doutores em Administração, assumiremos um postulado: pesquisar, desenvolver produção intelectual e de conhecimento novo, relevante e fundamentado é uma responsabilidade central **de doutores**. Outros titulados podem fazer pesquisa, por óbvio, mas os doutores têm a pesquisa como algo de ofício, inclusive porque desenvolveram altos estudos para formar essa competência.

E complementamos essa afirmação reconhecendo que a pesquisa e a ciência gerencial não são exclusivas de doutorados em Administração. Atividades empresariais, principalmente de consultorias, podem fazer excelentes produções de conhecimento. Mas ainda que isso ocorra, sabemos

que os doutorados em Administração são os espaços centrais para pesquisa gerencial. Portanto, faremos neste último item do capítulo algumas considerações que julgamos oportunas sobre a pesquisa feita por doutores e em cursos de doutorado.

5.1 A pesquisa científica em Administração

Ainda que não fosse necessário que um campo acadêmico seja configurado como ciência para fazer uso do método científico, o status acadêmico e as práticas de pesquisa de Administração fizeram sempre recordar essa questão: é apropriado chamar o conhecimento produzido pela pesquisa em Administração de científico? Esta pergunta está articulada a outra que, de tão reiterada, parece já 'cansada' (e, nos parece, sem resposta 'certa'): Administração é ciência, arte ou simplesmente uma profissão?

E apesar de todos os desqualificativos, é uma questão que tem seu sentido para qualquer atividade humana que envolve conhecimento cientificamente fundamentado (comum das ciências), e que envolva, em complemento, capacidade criativa, inovação e talento (comuns das artes) e que requer vivência, aprendizado real e senso da 'vida como ela é' (que é comum da prática). Assim são, na verdade, todas as práticas e carreiras mais relevantes, como as de saúde, as jurídicas, as engenharias...

Então, por óbvio: Administração seria arte, seria ciência e seria profissão. E este seria justamente o senso da pesquisa da visão de *verum quia cogitatum et faciendum*. Então, assumiremos que sim, o conhecimento que se faz em Administração é científico, de um tipo particular, que é o de 'ciência social aplicada'. A própria história da Administração acadêmica começa com um livro que faz referência à ciência em seu título (*Princípios da Administração Científica*, de Taylor).

Usamos, portanto, as ferramentas do método científico para termos conhecimento gerencial formalizado. Apropriamo-nos da linguagem, dos recursos retóricos e das práticas de quantificação (quando oportuno, e até, por vezes, quando não o é) e da análise estatística. Por vezes, até, perdemos a linha: rotacionamos a compreensão do fenômeno de interesse gerencial em direções tão técnicas e abstratas que nos distanciamos do universo dos usuários potenciais daquele conhecimento (isso ocorre, aliás, em diferentes áreas: a abstração que tanto se valoriza pode se autonomizar, tornando-se uma tirana da pesquisa a ponto de a comunicação ser inviabilizada.

A solução neste sentido parece ter sido encontrada na tentativa de fixarmos duas 'linhas' dessa pesquisa: uma de caráter acadêmico, e outra profissional. O pesquisador de Administração teria então esses dois 'modos'

de fazer pesquisas, o que lhe permitiria, por vezes, optar por transitar em apenas um deles. Se faz sentido pelas práticas distintas, é evidente que essa divisão é artificial demais para ser sustentável. Como dito acima, temos apenas uma nova forma de pensar a tensão entre a abstração do *verum est ent* e a oportunidade do *verum quia cogitatum et faciendum*.

5.2 O campo da ciência gerencial

O campo de pesquisa gerencial é configurado em torno do tema central, que é a atividade dos gestores dentro das organizações e que, por se refletir em um espaço em geral bastante grande e significativo nas instituições de educação superior, veio a dar configuração a um campo acadêmico que tem suas instituições, suas práticas e seus canais. O Quadro 7.2 faz uma breve indicação de como esses campos se configuram e de quais são os principais agentes envolvidos.

Quadro 7.2 – Elementos do campo

Espaços de produção
• O principal ainda são as universidades, que concentram os pesquisadores acadêmicos e os pesquisadores em formação. É das universidades que sai praticamente tudo que circula nos canais acadêmicos. • As consultorias também têm alguma contribuição, muito menor (talvez marginal em relação à produção universitária); as consultorias competem com as universidades na circulação de conhecimento em livros. • Embora fosse desejável, não são relevantes relatos de instituições com produção sistemática de conhecimento fora dos dois citados acima. Empresas de treinamento em geral são articuladas em consultorias e institutos de estudos e pesquisas próprios de Administração ou similares não são conhecidos ou relevantes.
Produtores
• Os principais produtores são docentes doutores e os discentes que a eles se vinculam. • Não é possível afirmar com segurança, mas é possível presumir que os docentes mais coordenam processos e projetos de produção, que são mais frequentemente operacionalizados por discentes de mestrado ou doutorado. • Quando há produção vinculada a consultorias e empresas, em geral a produção é vinculada às principais lideranças dessas unidades.

Incentivos
• Os principais incentivos são de natureza simbólica. Os principais são: – Docentes conseguem status de presença em pós-graduação e alguns conseguem bolsas de pesquisa e estudo com 'rótulo' de distinção (como eram as 'bolsas de produtividade em pesquisa' do CNPq). – Os discentes em formação são motivados pelos ganhos de competitividade em concursos públicos ou na atuação em pós-graduação quando titulados; para os mestrandos, é uma forma de se habilitarem melhor aos cursos de doutorado. • Benefícios materiais são menores para docentes que já estão com empregos estáveis. Aos que não estão, a perspectiva de competitividade em concursos públicos é um atrativo. Financiamento para participação em eventos é, também, um atrativo.
Circulação
• Os canais principais são as revistas acadêmicas. – No Brasil, há uma grande quantidade, mas de pequeno impacto ou visibilidade (em geral, pesquisadores brasileiros preferem não consultar revistas brasileiras, nem mesmo para os textos de sua autoria). Os principais desses canais nacionais são vinculados a universidades[63]. – As principais revistas são as internacionais das grandes editoras (SAGE, Emerald, Taylor & Francis...). São canais mais exigentes e mais difíceis de acessar de modo que a presença de autores em tais canais é referência de bom desempenho. • A circulação em livros é restrita, alcançando algum volume em editoras com financiamento pelos autores ou editoras universitárias. Editoras comerciais têm um número limitado de autores e dão preferência a livros executivos ou didáticos. • Há ainda os eventos acadêmicos, com publicações de estudos em anais. Poucos eventos são relevantes a ponto de a publicação em anais alcançar interesse para além do simples registro de circulação (desde os anos de 2010, anais de eventos no Brasil não são recorrentemente citados em estudo, mesmo nacionais).

63 Configurando então o sistema que praticamente tudo circula em torno do governo: os principais produtores são financiados pelo governo (por meio de seus contratos com as universidades); o governo veicula, por meio dos periódicos universitários, a maioria deles de instituições públicas; e o governo avalia, por meio da apreciação da CAPES, que é o norte de referência dos pesquisadores brasileiros. Claramente, tudo gira em torno do governo (financia a produção, veicula e avalia).

Instituições relevantes
• As duas principais instituições que norteiam a produção científica no Brasil são o CNPq, que financia projetos de pesquisa e pesquisadores em formação, e a CAPES, que regula a pós-graduação. – Dado que a CAPES avalia a pós-graduação levando em conta a produção intelectual, os critérios de valor da CAPES tornam-se os critérios de valor da própria produção. – Isso faz com que a CAPES seja a grande definidora do que é boa produção e de como os pesquisadores deverão proceder para serem bem avaliados. • As associações de programas de pós-graduação também são instituições relevantes na medida em que agregam os principais espaços de produção (que são os Programas de pós-graduação). – Estas entidades são responsáveis pelos principais eventos acadêmicos nacionais, em que há interação social, formação de network e iniciação de jovens pesquisadores. – E algumas dessas entidades possuem revistas (nacionais) relevantes, além de registrarem os anais de eventos. • Algumas associações setoriais são igualmente relevantes para congregação de pesquisadores com interesses específicos; o mesmo ocorre com algumas universidades que realizam eventos com potencial repercussão nacional.

Destacamos ainda um tema relevante, relativo aos produtores. Como informado no Quadro 9.2, temos os produtores docentes, que são pessoas tituladas e que lideram projetos de pesquisa com suporte institucional (de suas IES) ou com financiamento complementar (do governo ou de instituições privadas). Mas é volumosa a produção articulada com os discentes em formação.

Com efeito, mestrandos e doutorandos são incentivados desde o início de seus cursos a se engajarem no circuito de pesquisa. Isso é uma atividade própria da sua iniciação enquanto futuros produtores docentes, assim como futuros formadores. Sem entrarmos no mérito, ainda, da adequação do modelo atual, entendemos oportuno tecer algumas considerações sobre esse processo de formação de pesquisadores.

No modelo brasileiro, como já informado, isso é feito principalmente nos projetos de formação de pós-graduação de mestrado e doutorado. É normalizado o entendimento de que esses cursos são de 'formação de pesquisadores' (como se um mestrado ou um doutorado fosse definido

pela pesquisa, e não pela preocupação em desenvolver um conjunto de competências doutorais)[64].

Além dos mestrados e doutorados, há os projetos de graduação, principalmente a iniciação científica e os trabalhos de conclusão de cursos, os quais não são sempre de viés acadêmico-científico. E como complemento, eventualmente útil para atualização ou para fixação de jovens doutores, há os projetos de formação pós-doutoral.

5.3 Outras considerações

A pesquisa tem um status de distinção nos espaços universitários. Na verdade, a pesquisa, por sua configuração como o espaço de estudos mais avançados, é a área de elite da universidade, ou onde mais vale o mérito, ou quase isso. De fato, os docentes mais destacados são os que atuam na pós-graduação, e raros são os docentes com maior impacto acadêmico que não atuam como professores dos mestrados e doutorados.

Há, em geral, requisito de produção intelectual conforme as regras do governo, o que condiciona, com alguma frequência, a produção mais para atender a estes critérios do que para ofertar alguma contribuição de maior valor. Há três consequências problemáticas em decorrência disso:

- Primeiro, é possível que o esforço de produção em algum volume descambe para a tragédia do produtivismo, que é pauta de décadas da pesquisa gerencial;
- Segundo, é possível que os docentes transfiram sua demanda de produção para os alunos, promovendo um desvio da finalidade primária da formação de mestres ou de doutores. Essa realidade trágica é motivo de diversas situações constrangedoras, inclusive de exploração e violência psicológica contra discentes;
- Por fim, a pressão sobre os pesquisadores coloca pressão em sua qualidade de vida no trabalho, promovendo sofrimentos das mais diversas formas (a experiência de mais de duas décadas nesse sistema permite afirmar que, para grande parte dos docentes, ser

64 Tratamos disso em vários outros momentos desse manuscrito, de modo que dispensamos considerações e justificativas, mas reafirmamos o entendimento: mestrado e doutorado são cursos de formação de mestres e doutores; tais cursos têm na pesquisa uma das competências mais relevantes, mas nem a única e nem de longe a mais relevante (dispensamos prova, basta ver por prática: a maioria dos doutores sequer prioriza a pesquisa em suas carreiras, mesmo aqueles que são acadêmicos, parte dos quais opta por atuação prioritária em ensino, outras em ação administrativa ou de extensão).

pesquisador pleno, atuando em pós-graduação, é a realização real do docente, mas talvez, também, seu calvário).

As razões de sofrimento e desgaste são diversas: há o desgaste mental e mesmo físico de produção intelectual por si; a tensão e os aborrecimentos com o sistema de circulação (revistas que atrasam, avaliadores grosseiros e 'sem noção'...); o custo financeiro que recai parcialmente sobre os pesquisadores, com altos preços de eventos, custos de tradução ('inovação' até para as revistas brasileiras dos anos 2010 em diante); a necessidade de atualização conceitual e metodológica; as ameaças de descredenciamento da condição de docentes de pós-graduação ou de perdas de bolsas e subsídios de visibilidades.

Associado a esta realidade, alguns pesquisadores optam por normalizar práticas problemáticas, como forma de facilitar a sobrevivência no campo e a manutenção de pequenos ganhos. Isso é o que justifica, em geral, os esquemas de autoria fraudulenta, as práticas de plágio e seus desgastes, e mesmo a deturpação da ordem das coisas pelo produtivismo (por exemplo, a fixação da demanda de artigos como requisitos de avaliação em disciplinas, ou as disciplinas de pós-graduação feitas apenas em função de produção de artigos...).

ANEXO DO CAPÍTULO 7

PROTAGONISMO ACADÊMICO EM PESQUISA – ALGUNS AFORISMOS

Uma forma de expressão de pensamento que alcançou recorrente uso ao longo dos séculos, ou milênios, foi a da exposição de comentários curtos, encadeados em torno de blocos temáticos. São textos na forma de aforismos, pensamentos, adágios ou parêmias (ou máximas), que podem ser expressão de uso corrente (como os adágios) ou oriundos de reflexões de cada autor.

Neste capítulo, arrisco um empreendimento dessa natureza, apontando um conjunto de algumas dezenas de reflexões cujas bases são leituras ou (com maior frequência) resgates de memórias de convicções ou conclusões sobre os temas que se articulam com a pesquisa. Ordenadamente, trato (1) da pesquisa como fazer científico, (2) dos docentes pesquisadores, (3) dos acadêmicos em formação, (4) do produtivismo, (5) do que penso ser uma boa pesquisa, (6) da construção dessa boa pesquisa, (7) da vida do pesquisador, (8) da circulação de resultados de pesquisas e (9) de seu financiamento. Ao final, foram colocados apontamentos em forma de miscelânea, enunciados tendo em conta uma possível leitura a partir do ano 2050.

1 Sobre a pesquisa como fazer científico

§1

Enquanto forma de produção de conhecimento, a ciência moderna foi um avanço extraordinário para a humanidade. Que esta ciência teve resultados esplendorosos na melhoria da qualidade de vida das pessoas é indiscutível. Dizer que a ciência é superior à Filosofia, à Teologia ou à Poesia é prática ou de ingênuos, ou de oportunistas, ou de lunáticos. Ora, não são saberes em si comparáveis, mas podem ser complementares entre si.

§2

Platão tinha toda a razão, sem dúvida, ao combater o saber quase que apenas retórico de sofistas e propor sua dialética filosófica. Ora, sem dúvida, a boa filosofia é muito superior à mera retórica financiada por interesses impróprios. Mas o ódio de Platão à poesia, a antipatia que ele manifestava por Homero, era algo doentio. De fato, a alegoria poética é tão expressiva e tão elucidativa, tão enriquecedora e tão educativa, quanto a boa dialética do sábio. O mito e a alegoria, aliás, foram bem utilizados por Platão. A boa filosofia é indispensável ao fazer científico, se for bem utilizada.

§3

A boa ciência cria remédios de alto efeito para curar doenças ou ajudar um médico a fazer bons tratamentos. Mas é a boa poesia que cura a atribulação das pessoas apaixonadas; e é a fé que conforta as almas dos crentes.

§4

A ciência é superior a qualquer outra forma de conhecimento naquilo em que ela tem que ser superior. A filosofia é superior a qualquer outra forma de conhecimento da mesma forma onde ela tem que ser superior. Isso é tão óbvio que até dispensaria ser dito.

§5

Pela consistência das teses da *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, entende-se o valor da sabedoria, que passa pela virtude do discernimento. As formas de conhecer requerem, acima de tudo, discernimento. A sabedoria não faz escolhas a priori. Ora, o pesquisador sábio não tem restrição de fundamentar sua descoberta em sua experiência, na sua inspiração, no conhecimento intelectual que acessou, em uma literatura especializada ou no tratamento de dados empíricos.

Uma tese de doutorado será tão melhor o quanto conseguir demonstrar a expressividade desse tipo de 'reunião'. Em uma área de ciências sociais aplicadas, arriscar um ensaio é um excelente exercício ao futuro doutor.

§6

Nem todo o uso dos métodos similares aos da boa pesquisa é um fazer científico. Isso é tão óbvio que é constrangedor ter que repetir: nem toda pesquisa que emula os métodos típicos da ciência é ciência.

§7

O pior de todos os complicadores da pesquisa de base científica é o fato de ela não ter como ser feita sem a figura do pesquisador. E quem quer que seja ele, é como qualquer ser humano: com ou sem boa vontade, traz presentes na sua empreitada de pesquisa os seus vieses cognitivos, os seus vieses políticos, as suas tentações de alcançar mais facilmente os seus interesses. Isso não é o clichê de que 'não há pesquisa objetiva e impessoal'; é a explicação disso.

A pior de todas as consequências disso vem quando o interesse de capitalização acadêmica se autonomiza em relação ao pesquisador – ele esquece do ofício e chega até a se entregar cegamente às das regras do sistema de concessão do capital. A segunda pior consequência vem quando a tentação de alinhamento ideológico e político se sobrepõe. É o horror ver

políticos que pensam pouco além dos seus próprios interesses de curto prazo vociferando que está 'com a ciência', e com subscrição de supostos cientistas.

§8

É um horror ver o título de textos de supostas pesquisas científicas que não passam de panfletos engajados ideologicamente ou que professam virtuosismo dos mais delinquentes. É de doer na alma ver jovens pesquisadores cooptados como papagaios de pirata nessa agenda de funesta.

§9

Bem dizia Howard Becker que, afora as mais puras das ciências (Matemática ou Física Teórica), quando não até nessas, todo o valor possível de se extrair de conhecimento científico está na sua plausibilidade e não na sua absoluta verdade. Quem faz ciência só professa nesta uma fé transcendental se for ingênuo ou oportunista. Ora, quem faz ciência sabe que o edifício que levanta é fortemente baseado nas suas escolhas e sofre influências diretas dos interesses de ganho do pesquisador, de seu empregador, de seus financiadores e, talvez em menor grau, dos interesses dos potenciais usuários. Um bom resultado, nesta construção, é tão bom o quanto for plausível. Quase todos sabem, e quem não sabe, desconfia.

Isso não desmerece o fazer e o saber científicos em nada. Talvez os dessacralize, e esta dessacralização é muito mais sensata que a dessacralização cristã, que alguns cientistas tanto tentaram. Aliás, ao se analisar a ânsia desta última em favor da primeira, é fácil notar que os presbíteros da ciência são talvez mais pecadores que os das igrejas.

§10

Eis a receita da boa pesquisa: (1) bons problemas mais (2) boa teoria mais (3) bons métodos mais (4) bom discernimento mais (5) boa vontade. Talento, experiência vêm com o tempo. A ausência de algum desses ingredientes é algo comum, é fácil ver, e é o que explica a existência de tantos trabalhos ruins. Discentes de mestrado e doutorado costumam ter, desde o princípio, excesso do quinto ingrediente. Bons professores devem construir bem os quatro primeiros, portanto. Os reais mestres estão sempre atentos a isso.

§11

Há campos acadêmicos, no Brasil e no exterior, cuja ideia de pesquisador foi feita sinonímia com a de 'intelectual orgânico', a expressão sofisticada para esconder a condição de meros militantes que não resistem à gana de serem rotulados de 'intelectuais'. Convicção ideológica cabe na boa pesquisa, claro, é inevitável; corrupção intelectual, não.

2 Sobre docentes pesquisadores

§1

É expressiva e convincente a descrição de práticas de pesquisadores feita pelo sociólogo Howard Becker. O autor estadunidense, conhecido metodólogo das pesquisas sociais, escreveu um livro intitulado Evidências (*Evidence*, em inglês) tratando dos dados de pesquisas, e aproveitou para relatar como os agentes participam da definição, da produção, da gestão e da análise de dados. No capítulo sétimo de seu livro, ao falar sobre o que chamou de "coordenadores de pesquisa", fixou um ponto de vista curioso. Vejamos o que disse:

> **Coletar os próprios dados: diversas possibilidades**
>
> "Coordenadores de pesquisa", o nome que dei a essa última categoria de coletores de dados, refere-se às pessoas que inventam a ideia para a pesquisa feita por elas e por outras pessoas que elas recrutam para trabalhar consigo: estudantes assistentes ou colegas de status igual ao seu, ou ambos; as pessoas que moram ou trabalham no meio social que elas vão estudar; e todas as pessoas que se envolvem no trabalho, de uma maneira ou de outra, embora não tenham nenhum interesse organizacional no que a pesquisa descobre ou produz. Chefes de pesquisa, assim compreendidos, obviamente querem que os dados que usam como evidência sejam tão bons quanto possível: sua principal razão para se envolver em semelhante empreendimento é produzir um relatório de pesquisa que resistirá à inspeção crítica de seus colegas. [...]
>
> No caso puro, os chefes de pesquisa têm motivações simples: eles fazem pesquisa porque querem resolver um enigma científico que lhes interessa, de uma maneira que seus colegas disciplinares julgarão bem-feita [...]. Eles esperam assim ganhar as recompensas que sua disciplina dá para quem faz pesquisa competente: bons empregos e carreiras, excelente reputação, prêmios acadêmicos, o respeito das pessoas cujo julgamento valorizam. [...]
>
> Ser coordenador de pesquisa — ser seu próprio patrão, de fato — nos permite moldar nossa pesquisa à medida que avançamos, se essa for nossa inclinação, usando o que aprendemos nos estágios iniciais da investigação

> para projetar e replanejar métodos de coleta e análise de dados que levem em conta coisas que não sabíamos quando começamos, quando planejamos nosso estudo, para que a forma como coletamos e analisamos os dados possa incorporar descobertas inesperadas...

Como Becker foi um pesquisador social durante décadas, falava com a autoridade de quem viveu aquilo por toda a sua vida. Ele parece ter sido um exemplo de muito sucesso do que chamou de "coordenador de pesquisa"; seu texto bem parece uma descrição autoetnográfica. O pensador descrito remete a um empreendedor pode definir as suas escolhas, com todas as possibilidades, liberdades, patrocínio e correspondente risco de fazer uma pesquisa, arcando com seus custos e vantagens. Ele fala bem das recompensas, destacadas no segundo parágrafo, mas não comenta os custos.

Ainda que expressiva, é fácil entender que sua descrição é imprópria para a maioria dos pesquisadores acadêmicos brasileiros. A maioria destes até entendem que são, ou podem ser, "coordenadores de pesquisa" neste sentido de Becker. O problema dessa interpretação é que ela fala do que se pratica no contexto do autor, o que certamente não deve ser praticado em outros contextos, como o brasileiro. No Brasil, a maioria dos pesquisadores é custeada pelo governo em contratos de trabalho como acadêmicos de instituições educacionais. Raros são os casos de contratos apenas de pesquisadores.

Os acadêmicos universitários são docentes com bons salários e vantagens legais diversas, pagos para serem formadores. E é esta a razão pela qual a condição de 'coordenadores de pesquisa' não é uma caracterização cabível, ainda que haja professores que assim se imaginam e que veem seus alunos e orientandos são seus 'auxiliares'. O acadêmico servidor público brasileiro não tem opção de se ver como "seu próprio patrão".

§2

Apenas encontro explicação dessa confusão de acadêmico e 'coordenador de pesquisa' na sinonímia que se estabeleceu entre o 'campo acadêmico' e o 'campo científico'. Ora, não são, obviamente, sinônimos, ainda que haja uma forte sobreposição.

Bem sabemos que, no Brasil, em determinados campos de estudos avançados toda a produção científica é praticamente oriunda de dentro das universidades. Talvez seja escandaloso, sob certos olhares, mas são as universidades que mais produzem pesquisa 'acadêmicas' no país. Mas o modelo universitário brasileiro não é de uma 'universidade de pesquisa'. Esta é a realidade, pelo menos quando eu escrevo estas notas. Fazer então a sinonímia entre 'instituição de pesquisa' e 'instituição acadêmica' é impróprio.

No modelo universitário do Brasil: vinculação de matrícula cria condição de formando, não de contrato de trabalho; disciplina é momento de discussão e estudo, não esquema de produção de trabalhos; vínculo de orientação é de preparação de competências de pesquisa, e não vínculo de submissão; obrigação de trabalho monográfico é exercício de pesquisa e construção de maturidade, não obrigação de ser assistente em projetos do orientador. Há quem não entenda assim, o que gera situações de alto constrangimento, havendo perfis de professores que extrapolam do desconhecimento ingênuo para um nível imoral, como os exploradores, ou ilegal, como os violentos. Discentes proativos provavelmente farão pressão para evitar esse tipo de equívoco.

3 A sobrevivência dos acadêmicos em formação

§1

Bons e maus pesquisadores são vítimas de um sistema feroz de pressão e baixa recompensa. Este sistema, sua estrutura, suas regras, suas métricas e suas recompensas exaurem as forças dos pesquisadores. Os bons conseguem sobreviver e fazem boas pesquisas, mas por vezes forçados a transitar por fora do sistema; os ruins se adaptam para receber algumas benesses irrelevantes.

§2

Platão combateu com veemência os sofistas, apontando o seu maior problema o fato de usarem a arte retórica para iludir. Depois dele, entre idas e vindas, uma conclusão sempre se coloca: o problema dos maus pensadores não é a arte (retórica) que usam, mas seu caráter corrompido. Da mesma forma, o problema dos abutres e falsários não é a pesquisa que empreendem. Como os maus pensadores, abutres e falsários conseguem se esconder sob o véu da grandiosidade do discurso acadêmico, de uma retórica por certo vazia, talvez até convincente para pessoas interessadas em ter posição similar. Mas, sua credibilidade é como a de um sofista: vendem seu 'talento' a quem paga seu preço, o que por vezes limita-se a uma bolsa de pesquisa de baixo valor. Não é sem razão que as elites ideológicas sempre têm pessoas assim em seu entorno.

§3

Uma das características mais curiosas do universo acadêmico é o fato de ser um campo que alia tradição e renovação. Assim, precisa continuamente revisitar, criticar, reatualizar as tradições, por mais antigas que sejam; e, também, precisa compreender e fazer proposições de novos rumos e novos caminhos. Mas algo que impressiona nesse campo é o quanto as pessoas são entusiasmadas com modismos, que podem ser metodológicos, temáticos

e, curiosamente, ideológicos. Não se sabe ao certo o quanto duram essas modas. Mas, depois de 30 anos transitando nesse universo, é de perder da 'vista da memória' o volume de invenções que chamaram a atenção, geraram entusiasmo e, de repente, sumiram.

§4

Jamais estudei a fundo o pensamento do filósofo da alteridade Emmanuel Levinas. Até li um livro com comentários a seu respeito, ainda no começo dos anos 2000, nada mais. Porém, a ideia que, me parece, demarcou o pensamento desse pensador foi a de que a imagem do outro na memória do agente é um condicionador forte na sua ação e na sua decisão moral. Talvez seja daí que vêm a capacidade de sensibilizar dos pedintes de rua, que mobilizam palavras e imagens para incentivar sentimentos altruístas. E desde quando entendi isso, entendo a minha sensibilidade condicionada pelo 'rosto do outro', seja por antipatia ou simpatia.

E passei a ter um sentimento de profundo penar vendo o rosto dos estudantes que passaram a ocupar os espaços universitários desde a abertura do ensino superior para uma massa expressiva de pessoas oriundas de classes econômicas mais frágeis. Vários foram os momentos de chegar em uma sala de aula, desde a graduação ou até o doutorado, e sofrer ao olhar para o rosto daquelas pessoas, e saber que tinham energia, alguns até tinham grande potencial, mas saber que seriam, ao longo dos anos, trucidadas por uma máquina de destruição de talentos.

Nos altos estudos, foi sempre uma tristeza ver talentos diferenciados simplesmente afundados dentro de uma rotina de morte ou tragados a uma visão de mundo que os submetia ao regime de morte, realizando estudos e produções inúteis, mas com esperança de conseguirem algum impacto. A consciência obrigou a falar em certos momentos, mas entendi plenamente a 'alegoria do palhaço' citada pelo teólogo, Joseph Ratzinger, depois papa Bento XVI, em sua Introdução ao Cristianismo: não adiantava falar para quem só entendia a lógica da produção intelectual em volume. É o caso em que até a crítica do sistema é uma forma de reafirmar o sistema.

E foi assim que muitos jovens acionaram o acelerador dos estudos, e a maioria simplesmente deixou de lado a realização dos seus potenciais de contribuição para a pesquisa com produção de conhecimento de valor, de contribuição para o universo profissional, de contribuição social, enfim, de contribuição que um mestre ou doutor de sentido pleno, e tornaram-se caçadores de benesses do sistema.

§5

Uma boa metáfora de algumas áreas acadêmicas no Brasil bem poderia ser a seguinte: o ingresso em determinados cursos superiores, desde a graduação até o doutorado, é como um ingresso em uma catacumba, em que o sujeito tem vários caminhos; a maioria destes caminhos leva apenas ao maior aprofundamento na direção do orco; aqui e acolá o sujeito encontra um caminho, sempre estreito, até difícil de perceber, mas que é o que lhe ajuda a sair na direção de iluminação. Em ambientes assim, a maioria dos acadêmicos se transformam em coveiros, e os discentes em 'ovelhas no brete de abate'.

§6

Quanto a trabalhos finais de discentes de pós-graduação, temos uma situação sui generis: discente e professor querem um trabalho de impacto; o discente talvez pense em um impacto de uso de seu conhecimento; o professor pode pensar em outros impactos. Mas sempre chamam a atenção três tipos de projetos de estudos: aqueles que geram impacto real, aplicado; aqueles que são apenas meros exercícios metodológicos, inúteis de todo, mas que podem até ser atrativos para outros acadêmicos, editores ou avaliadores de periódicos; e aqueles, os mais inúteis de todos, que têm temáticas alinhadas ou mesmo ditadas por outros acadêmicos, bons para impressioná-los em possíveis avaliações de resultados dos trabalhos ou em concursos públicos. Pelas finalidades inicialmente expostas, a mais interessante ao discente é a primeira; mas prevalecem as outras duas.

§7

Em uma reflexão sobre modelos de construção de pesquisas e tendo em conta a suposição de maior maturidade e a responsabilidade dos professores, vem à memória a celebração que a Igreja Católica faz do suplício de São João Batista, que vale a pena rememorar. A passagem é expressiva, vale expor abaixo a tradução do Padre Matos Soares:

> 17 Herodes tinha mandado prender João, e teve-o em ferros no cárcere por causa de Herodíades, mulher de Filipe, seu irmão, com a qual tinha casado (ilicitamente), 18 porque João dizia a Herodes: "Não te é lícito ter a mulher de teu irmão". 19 Herodíades tinha-lhe rancor e queria fazê-lo morrer, porém não podia, 20 porque Herodes, sabendo que João era varão justo e santo, olhava-o com respeito, protegia-o, e, quando o ouvia, ficava muito perplexo, porém ouvia-o de boa vontade.

> 21 Chegando um dia oportuno, Herodes, no aniversário do seu nascimento, deu um banquete aos grandes da corte, aos tribunos e aos principais da Galileia. 22 Tendo entrado na sala a filha da mesma Herodíades, dançou e agradou a Herodes e aos seus convivas. O rei disse à moça: "Pede-me o que quiseres e eu te darei". 23 E jurou-lhe: "Tudo o que me pedires, te darei, ainda que seja metade do meu reino".
>
> 24 Ela, tendo saído, disse a sua mãe: "Que hei-de eu pedir?". Ela respondeu-lhe: "A cabeça de João Batista". 25 Tornando logo a entrar apressadamente junto do rei, fez este pedido: "Quero que imediatamente me dês num prato a cabeça de João Batista". 26 O rei entristeceu-se, mas, por causa do juramento e dos convivas, não quis desgostá-la. 27 Imediatamente, mandou um guarda com ordem de trazer a cabeça de João.
>
> Ele foi degolá-lo no cárcere, 28 levou a sua cabeça num prato, deu-o à moça, e a moça a deu a sua mãe. 29 Tendo ouvido isto os seus discípulos, foram, tomaram o seu corpo, e o depuseram num sepulcro.

O exposto é interessante. A enteada de Herodes era uma jovem talentosa, não sabia o que pedir frente à promessa do rei. Ela precisava de orientação e pediu conselho da mãe. Herodíades estava cega pelo ressentimento, e orientou a filha ao mal. Lembro perfeitamente da situação de pessoas que têm talentos admiráveis e são verdadeiramente merecedoras de reconhecimentos, mas que, quando mal orientadas, são capazes de promover atrocidades. Um talento intelectual que se perde pelo mau conselho de seus orientadores faz um mal maior contra si mesmo. Orientadores que se mostrarem cegos a isso encontrarão destino certo após a morte.

§8

Há bancas de trabalhos finais de mestrado e doutorado que são similares a um ritual fúnebre, em que os membros são coveiros apenas colocando mais pás de areia na sepultura do aluno inocente que ali está, temente e ansioso, ainda assim crente de estar fazendo algo de valor.

4 Antes e além do produtivismo

§1

A boa pesquisa nunca se define pela contagem de artigos, mas pela relevância de suas perguntas e pelo alcance de suas respostas.

§2

Muito do que se fala seria consequência do produtivismo entre acadêmicos como se aí estivesse a explicação dos problemas de pesquisadores e docentes. Ora, tudo isso não é exatamente consequência do produtivismo. Há um motivo que é anterior, que é a submissão de interesses institucionais aos interesses de acadêmicos, e destes aos critérios e às regras do processo avaliativo. Todos entendem disso; poucos conseguem explicar isso com clareza; menos ainda têm disposição ou interesse de mudar isso.

§3

Ora, que o produtivismo é apenas uma manifestação da consequência de um processo que lhe é bem anterior, não parece haver dúvidas. Dessa forma, retirando a intermediação desse encadeamento, entenderemos a causa de as pessoas se preocuparem em ter elevado o volume de textos publicados: o sistema avaliativo se impôs e fixou critérios que premiavam o volume de produção.

Isso também incentivou as práticas do dia a dia que muitos, principalmente discentes, rapidamente entenderam serem deletérias: a transformação de disciplinas de pós-graduação em miniusinas de produção de texto; a transformação de teses e dissertações em meros esforços de alinhamento temático e metodológico para gerar textos competitivos; os esquemas de autoria como imposição ou troca de favores etc.

A avaliação especificou critérios ruins, as pessoas se submeteram aos maus critérios, passaram a adotar más práticas. Talvez não haja mudanças se não mudar a avaliação. Ninguém quer fazer isso, o que surpreende. Quem criou o problema não vê solução, quem vive mergulhado na caverna, sequer entende que há vida fora dali.

§4

O sistema de avaliação da pesquisa de acadêmicos é só uma das manifestações da 'sociedade da avaliação', bem definida pelo sociólogo Peter Dahler-Larsen. Mas a generalização de atividades avaliativas na sociedade é consequência do processo racionalizante que vem se desenvolvendo de maneira mais expressiva há 500 anos, como bem mapeou Michel Foucault, mas tem história milenar, como bem defendeu o historiador Silvio Vietta. E para onde vai a sociedade da avaliação? Deve seguir progredindo até quando outra onda racionalizante a supere.

O modelo do início do Séc. XXI, que repercute nas pesquisas e nos estudos acadêmicos, talvez mude quando os critérios do processo de avaliação se tornaram irrelevantes. Talvez a tecnologia faça isso mudar antes

dos anos de 2030. Mas voltará a priorizar o que deveria sempre ter sido, que é a pesquisa de valor, a formação de pessoal e a construção de soluções para a sociedade? É impossível saber. Mas o que parece certo é que haverá um descolamento do relatório do estudo como a referência da qualidade da pesquisa. Se isso ocorrer, as boas pesquisas poderão ser avaliadas por seu impacto real.

5 A boa pesquisa

§1

Uma boa pesquisa é aquela que tem potencial de impacto para os futuros usuários do conhecimento produzido; fora disso, é exercício de pesquisa, algo até útil para estudantes. E o bom impacto é simples de definir: é aquele que permite aos usuários melhorarem as suas práticas. E os usuários podem ser vários, indo desde outros acadêmicos pesquisadores, acadêmicos docentes, profissionais de comunicação de difusão de ideias científicas, até profissionais praticantes daquilo que se pesquisou. Os três primeiros são os menos relevantes.

O real impacto da pesquisa em uma ciência social aplicada é o impacto de aplicação pelos usuários na vida real. Portanto, uma boa pesquisa em Economia e Negócios é aquela que os agentes decisores nas organizações e nos governos conseguirão usar no aprimoramento de suas decisões e práticas.

§2

É óbvio que, se uma pesquisa tem sua finalidade e seu resultado principal na sua tradução em um relatório para circulação posterior em revistas ou eventos tal pesquisa só retroalimenta o sistema de inutilidade do esforço e dos custos empreendidos. Se isso é uma prática ou interesse dos estudantes, bem fariam os professores de não os deixarem cair em tentação. Se isso é prática e interesse de pesquisadores, o sistema se corrompeu em sua lógica. Se os pesquisadores são de um setor não acadêmico, provavelmente terão problemas com financiamento; se forem acadêmicos, poderão protagonizar por longos anos o papel dos falsários intelectuais. Bem comparava um pensador brasileiro tal tipo de sujeito com aqueles que Dante Alighieri encontrou no décimo círculo do inferno, na vizinhança de Lúcifer, como já falado em outros momentos destes aforismos.

§3

Com efeito, produzir um texto publicável é tão fácil que não se tem conta das pessoas incompetentes que conseguem fazê-lo em alto volume.

E é tão inútil que a medida da quantidade de textos publicados nada mais reflete que desperdício de dinheiro, talento, e espaço ocupado em ambientes virtuais. Pessoas de bem querem distância disso. E felizmente, a maioria das pessoas que se envolvem com pesquisas são pessoas de bem.

§4

Fazer uma boa pesquisa é, por certo, a intenção de qualquer pessoa que se envolva nos campos científico e acadêmico. E o modelo básico já é bem conhecido: são necessários um bom tema, uma boa compreensão intelectual, um bom desenho metodológico para o caso de estudos empíricos. Com isso em mãos, vem o empreendimento da pesquisa, com operacionalização das atividades previstas e a geração do relatório.

§5

Ora, as análises de literatura e desenho metodológico são seguramente as partes mais fáceis de qualquer pesquisa. As pesquisas mais destacadas pela literatura ou pelo método são bem justificadas, se a finalidade for desenvolver contribuição teórica ou metodológica. Essa não é uma boa opção para mestrandos e doutorandos, imaturos que são. E mesmo para docentes experientes, não é tarefa das mais recorrentes.

§6

Se a pesquisa é bem concebida e operacionalizada, a tarefa de construção do relatório é a mais fácil de todas, seja um relatório técnico, um texto monográfico ou um artigo. Mas desde quando toda a atenção da pesquisa se transferiu da pesquisa em si para o seu relatório na forma de artigos, emergiram imposições tão irracionais e disparatadas que demorarão ainda décadas para serem entendidas, e depois, talvez, abolidas.

Com efeito, quando o relatório passou a ser mais importante que a pesquisa, os sujeitos passaram a se preocupar mais com alinhamentos temáticos e metodológicos e com o formato do texto do que propriamente com a pesquisa. Durante ao menos três décadas, a distinção acadêmica baseada nesse tipo de expediente parece ter iludido tantos bons potenciais pesquisadores, que não sabemos estimar o custo dessa perda.

§7

Ora, é mais provável que os diferenciais de tal ilusão sejam simplesmente dispensados pela revolução tecnológico-digital. Uma revolução que parece ter sinalizado o engano de substituir o valor intelectual pelo esforço operacional. A mudança atual parece com a mudança do transporte da carruagem, que teve que competir com jatos supersônicos. Muda o meio, não muda a inteligência criadora.

A expectativa é de que, com o tempo, o relatório de pesquisa seja a mais secundária das preocupações de quem faz a pesquisa, sendo o seu efeito para além do relatório e a sua ideia de partida e o real impacto para os usuários as partes mais importantes. Sempre deveria ter sido assim.

6 A construção da boa pesquisa

§1

A construção do escopo da pesquisa é o momento mais importante, e deve ser a etapa de maior atenção. É o momento em que são mescladas imaginação, tradição, tendências, disposição e experiência. A introdução é o espaço por si persuasivo, no qual a arte retórica tem seu espaço. Mas se não houver uma contribuição real, as justificativas tornam-se sofisma, o pesquisador um sofista, o financiador um ente explorado. Se envolver um discente em formação, este iniciará sua aproximação ao 'reino de Hades' acadêmico e profissional.

§2

A revisitação do que já se pensou e se pesquisou sobre qualquer assunto é algo necessário. É forma de não 'chover no molhado' e aproveitar contribuições pré-existentes. Há dois pecados desse esforço: embarcar no que o intelectual e classicista brasileiro André Malta chamou de 'bibliografite', com tentação de citar em alto volume apenas por citar em alto volume; especificar critérios quantitativos referentes ao ano dos estudos pesquisados. O primeiro parece doença mental; o segundo é quase uma patologia moral.

Ora, a literatura a ser pesquisada é aquela que é útil para fundamentar o estudo em desenvolvimento. Fora disso, é mero esforço de cumprir critérios exteriores à pesquisa.

§3

Método adequado é o que gera conteúdo empírico de valor e permite extração de resultados expressivos para o trabalho. A natureza quantitativa ou qualitativa é secundária; a boa pesquisa jamais especificará método a priori, salvo nos casos em que se torna exercício metodológico ou em que o pesquisador entende que certos métodos são mais competitivos para publicações. Ora, por qualquer destas duas motivações, haverá distanciamento da finalidade inicial por uma finalidade exterior à pesquisa em si. Com efeito, exercício metodológico não é pesquisa, embora tenha sido abundante o volume de estudos 'passados por pesquisa' com esse modelo; competitividade em publicação foi o escândalo que se normalizou e afundou gerações de talentos.

§4

Análise de dados e discussão de resultados é uma das etapas mais ricas do trabalho do pesquisador. Requer uma mistura de articulação entre teorias e conteúdo empírico, manuseio de ferramentas metodológicas, atenção e insights para novos conteúdos. E é justamente por isso que apego paradigmático pode ser mais destrutivo que sinalizador de coerência. E é também por isso que uma boa pesquisa não tem preferência metodológica a priori. Ora, a boa descoberta não se define por seu método, e sim por exploração adequada do conteúdo teórico e empírico, discussão inteligente e, claro, bom discernimento. A maioria das grandes descobertas das ciências sérias exemplificam isso.

§5

O paradigma hipotético-dedutivo tem boa lógica, claro. Mas, ainda que seja muito presente em estudos de viés quantitativo, é de uma ingenuidade e de um senso mecânico tão impressionantes que, provavelmente, afora a admiração pela sofisticação quantitativa, ninguém tem maiores motivos para dar atenção ou credibilidade a esse tipo de paradigma quando é o único utilizado em um estudo. Só tolos, por limitação cognitiva ou inexperiência, é que se impressionam a outros tolos com sofisticação quantitativa.

§6

A conclusão de um bom trabalho é o momento mais relevante, com o sumário de resultados e com as conclusões mais relevantes. É uma etapa que também usa a boa arte retórica, com a defesa do 'legado' da pesquisa após sua finalização. Por isso, a construção de boas conclusões, é uma etapa que demanda sempre muito esforço.

Na construção padronizada e imbecilizada de textos para publicação, é um protocolo de fácil construção, um mero conjunto de clichês e lugares comuns sem utilidade além de cumprir o protocolo: "sugiro outros estudos com outros métodos", "o estudo contribuiu com a literatura porque mostrou algo em uma realidade sui generis"... É fácil ver que até analfabetos conseguem fazer algo similar (e com a ajuda da tecnologia, nem precisam escrever).

§7

A forma mais recorrente, mais infame e mais falsária de anunciar um resultado de pesquisa é dizer que "se os usuários utilizarem esse conhecimento, melhorarão sua prática". É certo que os usuários quase nunca tomarão conhecimento daqueles relevantes resultados. Começar ou terminar dizendo isso é indicar de forma óbvia que está fazendo um trabalho que será potencialmente inútil.

7 A vida do pesquisador

§1

O padre Antonin-Gilbert Sertillanges, famoso por sua análise da vida intelectual, tem uma posição interessante sobre a necessidade do sujeito que descreve a realidade sem interagir com tal realidade. Diz o filósofo:

> Coloque um artista perante uma árvore; ele fará inumeráveis esboços, e jamais pensará que traduziu inteiramente o que a natureza exprime; coloque-o perante um esboço de árvore, ou mesmo perante uma árvore de um Claude Lorrain ou de um Corot: se a copiar meticulosamente, terá esgotado o modelo.
>
> O individual é inefável, diziam os antigos filósofos. O individual é o real, por oposição aos temas do espírito. Mergulhando na realidade através da ação, encontramos nessa matéria novas formas, como o artista, ao realizar sua concepção, alimenta-a, retifica-a e completa-a.

A passagem fala por si: a realidade é muito mais rica que qualquer representação. A pesquisa, por ser um paralelo da representação artística, é muito mais rica que seu relatório. E o pesquisador precisa, portanto, viver plenamente a imersão na pesquisa. Mas sigamos ainda com Sertillanges:

> Por outro lado, a vida intelectual precisa do alimento dos fatos. Encontramos fatos nos livros; mas todos sabem que uma ciência puramente livresca é frágil; sofre do mal da abstração; perde qualquer contato e, por conseguinte, oferece ao juízo uma matéria muito diáfana, quase ilusória. "És um balão cativo", dizia para si mesmo Amiel; "não deixes que se rompa o cabo que te prende à terra".

Pesquisador de gabinete é uma excrescência contemporânea: o sujeito estuda teoricamente a realidade lendo os textos em sua casa ou na universidade; adapta um instrumento de pesquisa de outros estudos; coleta dados online ou em bases digitais como fontes secundárias; realiza todas as análises sem sair da frente do computador; produz um relatório bem adaptado aos requisitos de publicação; publica, ganha notoriedade. Ele engana a si mesmo, e engana igualmente a outros tantos. O problema é quando ele não sabe que está se enganando. A tecnologia poderá ser implacável com esse perfil.

§2

Ora, nenhum pesquisador faz boa pesquisa sendo apenas coletador de dados para tratamento metodológico. Faz melhor, para si e para sua pesquisa,

se imergir na experiência real de seu objeto de estudo. Por isso, são tão ricos os estudos etnográficos, e tão ricos os estudos com desenvolvimento e teste de soluções aplicadas.

§3

Tudo isso lembra o comentário do homerista André Malta sobre a interpretação dos poemas gregos sem conhecermos o contexto em que a audiência efetivamente recebia aquele conteúdo. Para o pensador,

> [...] as relações que os gregos estabeleciam de ouvido e a cada audição, com o domínio que tinham do repertório mitológico, nunca serão idênticas àquelas que estabelecemos pela leitura, sem a vivência do mito. É preciso então admitir de bom grado, ao lado das especificidades poéticas históricas, que devem ser respeitadas, o peso da recepção nessa leitura, com sua possibilidade de conferir aos textos, de um ângulo plausível e legítimo, um sentido pertinente a nós ainda hoje, e talvez a nós apenas.

A fala de Malta nos faz pensar em como seria acessar um samba enredo apenas pelo texto, sem acesso à música e ao ambiente dos desfiles. Ora, é óbvio que não se entende o significado do samba enredo sem seu contexto. Contudo, sem a música e o desfile, o estudo da poesia perde o sentido? Por certo que não. O mundo ocidental ainda se encanta com a expressividade de Mimnermo, Safo, Píndaro ou Sêneca, mesmo com acesso a obras fragmentárias, incompletas e fora de contexto.

Isso é admissível para os campos de Estudos Clássicos, História, Geologia, dentre outros. Certamente não é este o caso dos pesquisadores da vida contemporânea, como são as ditas ciências aplicadas.

§4

Qual o sentido de um pesquisador de recursos humanos que nunca entrou em um escritório de gestão de pessoas? É esquisito, mas ainda assim, não são incomuns estudiosos de práticas de gestão que jamais vivenciaram a gestão, e talvez jamais vivenciarão. Mas essa vivência é requisito para ser estudioso? Talvez não, mas creio que o pesquisador sem essa vivência não terá um 'ângulo legítimo pertinente'. Bem dizia Warren Bennis, administradores são profissionais, como advogados e médicos. Não é sustentável uma visão apenas e unicamente de interpretação. O ângulo de quem apenas estuda o fenômeno gerencial de gabinete é talvez útil apenas a outros estudiosos. Naturalmente, os usuários da vida real não terão tempo a perder com esse tipo de estudo.

8 Sobre circulação de resultados

§1

Bruno Latour, celebrado antropólogo da ciência, ao comentar a legitimação dos cientistas-pesquisadores no seu livro Ciência em Ação, afirma que ter um trabalho criticado é algo ruim, por certo; mas "há algo pior do que ser criticado por outros artigos: é ser mal citado". E afora questões de oportunismo ou falha cognitiva de quem cita, provavelmente a má citação vem de alguma construção dúbia. Os autores sempre precisarão prever como serão interpretados pelos leitores.

§2

Pior é saber que uma má citação é algo quase sem solução, e pior ainda quando irradia no expediente de citação de citação, algo que parece comum. Apenas quando uma ideia é muito citada é que alguém pode tomar coragem de visitar a fonte e entender que não era nada daquilo. Se teve algum estrago, pode ser irreversível.

§3

Ainda em Bruno Latour, falando de disseminação de resultados de pesquisas, vemos o reconhecimento de que ser criticado é ruim, e ser mal citado é ainda pior. Mas há algo ainda mais terrível ao pesquisador:

> Contudo, há algo ainda pior do que ser criticado ou demolido por leitores descuidados: é ser ignorado. Uma vez que a situação de uma asserção depende das inserções de quem a utiliza, o que acontecerá se não houver quem a utilize? Esse é o aspecto mais difícil de ser entendido pelas pessoas que nunca olharam de perto a construção da ciência. Elas imaginam que todos os artigos científicos são iguais e que, enfileirados como soldados, podem ser atentamente passados em revista, um a um. Não, a maioria dos artigos nunca é lida por ninguém. Seja lá o que um artigo tenha feito com a literatura anterior, se ninguém mais fizer nada com ele, é como se ele nunca tivesse existido. Você pode ter escrito um artigo que encerra uma terrível controvérsia, mas, se ele for ignorado pelos escritores, não poderá transformar-se em fato; simplesmente não pode.

Esta é, de fato, a tragédia mais recorrente e, por certo, a mais decepcionante na vida de um pesquisador que pensa na pesquisa apenas como sendo transformada em um texto que circulará e será lido por outros pesquisadores. Se é esse o pensamento, é quase como saber que seu maior esforço é inútil.

§4

Latour pensa a pesquisa científica de forma genérica e de um pesquisador profissional. Se pensamos no pesquisador de certos campos aplicados, talvez haja um agravante muito pior: quase toda a pesquisa que se justifica pela suposta relevância aos profissionais de um campo não será nem lida e muito menos considerada quando se defrontarem com problemas da vida real.

§5

A irrelevância científica é realmente algo triste ao bom pesquisador. E a ignorância total dos usuários profissionais é triste ao financiador. Quando o pesquisador é acadêmico, resta ao menos o envolvimento de discentes que sejam pesquisadores em formação. Neste caso, a pesquisa terá ao menos um grande impacto, que é a formação do jovem pesquisador.

§6

A metáfora da academia como torre de marfim, que concerne principalmente aos pesquisadores acadêmicos, é uma das mais repetidas, das mais reconhecidas e, curiosamente, das mais verdadeiras.

§7

O distanciamento de acadêmicos e praticantes, quando há, ocorre por culpa dos acadêmicos. Não há necessidade de explicação e defesa.

§8

O sistema de circulação de relatórios de pesquisas para o grande público é bem estruturado. Existem os repositórios digitais de teses e dissertações, os livros, os periódicos para circulação de conteúdos menores e em uma frequência anual maior, e existem ainda os eventos acadêmicos, que são voltados à interação entre pesquisadores e ao compartilhamento de projetos em desenvolvimento e de trabalhos acabados. Há outras formas possíveis, porém desconexas com esse circuito acadêmico. O modelo é bom, não fossem tantas disfunções que vêm atreladas a ele.

§9

As editoras de livros mais profissionalizadas e estruturadas têm critérios de seleção que praticamente inviabilizam bons pesquisadores de terem trabalho circulando. Tais organizações têm dificuldade de acessar as disponibilidades possíveis de bons autores; além disso, pode dar a preferência a aspectos laterais à qualidade do trabalho, como a instituição de origem do autor, a reputação do seu curso de doutorado, a indicação de algum agente relevante do campo ou coisas desse tipo. Isso é o horror para os iniciantes e para os bons autores que transitam fora dos principais espaços de influência.

§10

A circulação de resultados de pesquisas em revistas tem o seu valor bem evidenciado. As revistas são o principal canal de difusão, e costumam ter alguma sofisticação no processo de seleção de conteúdo. A disfunção de periódicos ruins, ou de editorias enviesadas, ou de editoras que cobram para publicar os trabalhos, é própria da irracionalidade que esse sistema chegou. Todo espaço de trocas é enviesado por sua própria configuração. Não é questão de ética, é de construção ruim mesmo.

§11

Uma das práticas mais subservientes e irracionais do conjunto de periódicos brasileiros foi o entendimento de que seria adequado publicar textos em língua inglesa. Ora, isso reflete evidentemente tanto a desvalorização da língua brasileira, que não é novidade para ninguém, assim como o escândalo da submissão dos pesquisadores à língua franca de circulação internacional da ciência.

Então, se já temos um problema de produzir a pesquisa e seu relatório, vem um problema pior, que é o de produzir em uma língua que é imprópria para a produção da maioria das pessoas. Naturalmente, isso poderia ser resolvido com a mobilização das especialidades de tradutores. E as editoras rastejando para o sistema dobram a aposta, e o custo: exigem dos autores tanto a produção do texto quanto o financiamento da tradução.

§12

O surto de irracionalidade desse sistema chegou ao nível da loucura e desvario. Vem à memória a canção "Ouro de tolo" de Raul Seixas, ou então reler a Náusea, de Sartre.

§13

Eventos acadêmicos seriam excelentes oportunidades para interação de pesquisadores e troca de ideias. São uma boa iniciação ao campo para os jovens. Os altos custos são parte do processo. Teriam tudo para serem muito bons, até quando não são incentivos para mera socialização ou para passeio com custeio governamental.

§14

Qualquer canal que se definir por modismo temático, metodológico ou ideológico, mais gera desperdício de recursos e experiências ruins para os jovens. Em certos espaços, a sensação é, igualmente, de um diálogo de mortos, em esforço vazio de proferir virtudes e engajamento. Há bons espaços, basta saber escolher.

9 Sobre o financiamento

§1

No mundo todo, o grande financiador de pesquisas são os governos. Apesar do risco que isso gera de os burocratas do governo, politicamente interessados, pautarem a boa pesquisa, é um modelo necessário para diversas áreas. Quem financiaria uma pesquisa para estudo e tradução de papiros de poesia grega arcaica? Quem financiaria uma pesquisa sobre mudanças linguísticas de comunidades indígenas? Se não fossem governos, pesquisas muito relevantes jamais seriam feitas.

§2

Ter o governo como o grande financiador é um problema evidente para áreas aplicadas. Se não têm financiadores fora o governo, ou estão fazendo pesquisas ruins, ou não sabem comunicar as boas pesquisas.

§3

O discurso dos pesquisadores estadólatras de dizer que a maioria das pesquisas brasileiras vêm de universidades deveria ser mais motivo de vergonha que de glória. Ora, assim o é porque os pesquisadores não conseguem sobreviver sem o governo. Mas o próprio discurso já é uma boa estratégia para ganhar simpatia dos burocratas governamentais e da aristocracia/oligarquia partidária que entram e saem do poder.

§4

Uma das cenas mais tristes de se ver é o discurso de pesquisadores de áreas aplicadas, como negócios e economia, ciências jurídicas ou tecnologia, que, usando de toda a empolação retórica, atuam como pedintes, com um pires na mão, implorando por dinheiro público para financiar pesquisas sobre temas potencialmente inúteis. Isso ocorre simplesmente porque não conseguem encontrar junto aos supostos usuários daquele conhecimento algum financiador que se interesse por sua proposta. É a lógica da vida, como diria Tim Harford.

Mais fácil é culpar os financiadores por terem uma cegueira quanto ao valor da pesquisa; mais fácil é fazer discurso simpático aos grupos governamentais que financiam mais abundantemente o pesquisador que fala os temas do seu interesse político e ideológico. Mais difícil é desenvolver um estudo que demonstre valor para os usuários finais e que justifique o investimento de recursos. Ora, os usuários chegam a financiar a produção de eventos caríssimos. Por que não existem lá acadêmicos em abundância? É simples: acadêmicos não dizem coisas que eles entendam ter valor que

justifique o investimento. De quem é a culpa? Ora, certamente não é dos usuários potenciais do conteúdo da pesquisa.

10 Miscelânea para leitura e admiração em 2050

§1

Desde os anos de 1990 e por quase 40 anos, algumas áreas de pesquisa, incluindo a área de Gestão e Negócios, envolveram-se em um aprofundamento tão radical da tentativa de tornar seus relatórios de pesquisa em textos científicos, que aprofundou em um nível quase irreconciliável o distanciamento entre os textos produzidos e o que era efetivamente usado por profissionais. Parece que uma comunidade de intelectuais surtou em um frenesi coletivo e alucinado de entender que um pesquisador aplicado não precisava falar algo de valor para um usuário. Com efeito, pessoas de alta formação também entravam em delírio coletivo.

§2

Em meio ao mundo alucinado que separou pesquisador de ciência aplicada do mundo de aplicação, alguns fatos curiosos emergiram. Um deles foi uma figura todo-poderosa, o editor de revista; este tinha auxiliares eventuais, muito poderosos, que eram os avaliadores *blind review*; acima de ambos, as entidades sagradas – as grandiosas editoras das revistas internacionais. Os fiéis seguidores desta fé alimentavam as suas crenças com as seguintes ações: trabalhar, produzir seus textos ou terceiriza compulsoriamente tal produção para os alunos, e orar pela simpatia dos líderes, e, se necessário, obedecer a todas as ordens. É fato que pessoas de altos estudos também tinham surtos alucinados.

§3

O modelo em que o interesse dos acadêmicos podia ser satisfeito pelas regras do império das publicações criou algumas figuras estranhas. Na área de Administração, havia professores e especialistas avançados em Administração, segundo os totais de publicações e seus fatores de impacto, mas que nunca tinham exercido qualquer atividade que se pudesse chamar de Administração. Parece que pessoas de altos estudos transitavam em uma fronteira entre a sabedoria e a loucura.

§4

Os poderosos editores e avaliadores de revistas acadêmicas criaram umas práticas esquisitas. Alguns obrigavam os autores a atenderem às suas exigências e a se adequarem aos seus requisitos e gostos, mesmo que a sua soberana vontade nada acrescentasse de valor ao estudo. Isso ocorria até

quando as ordens contrariavam os resultados do próprio estudo. Havia até alguns que definiam o nível de explicação mais adequado de uma modelagem ou a utilização de algumas técnicas, pois queriam associar sua editoria a certos padrões de resultados ou ferramentas. Alguns exigiam citações de certos autores, até mesmo de sua revista, além da contemplação de certos temas da moda. Parece que nas almas de alguns acadêmicos empoderados jaziam tiranescos caprichosos.

§5

Ora, pior que um editor tiranesco caprichoso era o autor submisso. Havia professores que declaravam, como clichê, que a sua sobrevivência dependia das suas publicações. Mas, quanto valia a alma desse suposto 'intelectual'? Foi oportuna a metáfora de 'prostituição intelectual' usada por alguns comentadores, mas a expressão era ruim, ao menos no sistema filosófico objetivista de Ayn Rand; melhor teria sido 'prostituição de parasitas' do sistema intelectual.

§6

Quase no fim da baderna, mas já estabelecida a dependência dos acadêmicos e pesquisadores, as editoras adotaram um expediente estranho: passaram a cobrar dos autores um valor monetário para que o conteúdo fosse publicado. Várias personalidades passaram a usar toda a retórica lamurienta, com pires na mão, rogando ao governo ajuda no pagamento. Pessoas de altos estudos também perdiam a razão, às vezes.

§7

Todas as disfunções da modalidade de pesquisa que tinham um foco primário no relatório publicável, e não na pesquisa em si. Isso, sem dúvidas, eram coisas para esquecer. Causará estupefação àqueles que não viveram naquela caverna saber que até pessoas de bem tiveram de passar por isso. Como uma grande comunidade de pessoas de altos estudos, supostamente de maior nível intelectual e de melhor discernimento, conseguiram normalizar uma imersão em uma selva escura?

§8

Ocorria naquela mesma época um outro fenômeno interessante articulando o incentivo de melhor interesse dos alunos. Mirando a trajetória dos seus professores, que já possuíam seus empregos e sua estabilidade como funcionários do governo, alguns ganhando bem e trabalhando pouco, com bom status e até alguns benefícios de capitalização acadêmica, parte dos alunos vislumbrava para si essa mesma trajetória. Para alguns, era o trabalho dos seus sonhos: estabilidade profissional, direito de trabalho pouco, salário

que permitia viver com estabilidade material, e ainda alguma abertura para outros ganhos mais simbólicos.

Como se alcançava esse oásis por meio de concurso público, eis que aos alunos que ainda não eram concursados, a sua habilitação para terem competitividade em certames passou a ser, praticamente, o guia soberano das atividades dos estudantes nos seus cursos. Vários estudantes, portanto, esqueceram de se tornarem mestres ou doutores, no sentido educacional que essas palavras têm, e passaram a fazer o que fosse necessário para se manterem na 'porta do céu' e conseguirem entrar, em algum momento.

Este parece ter sido o motivo pelo qual os alunos também buscavam empreender produções do tipo publicável, pois eram, nas expressões encontradas em pesquisas diversas, "valorizadas em concursos". Também há relatos de que essa era a razão de os estudantes evitarem conflitos com os professores, mesmo sabendo que estavam sendo explorados parasitariamente por alguns deles. O argumento mais recorrente era de que tinham receio de, em algum momento, frente a algum vício de (im)pessoalidade da contratação de governo, eles serem "prejudicados nos concursos", na expressão corrente da época.

É plausível a hipótese de que havia alguns poucos parasitas docentes que usavam essas crenças para transferir sua responsabilidade de produção aos discentes. A análise dessa hipótese requeria mais exploração empírica, mas muitos dos sobreviventes da época já morreram, física ou espiritualmente, ou já estão senis ou decrépitos, e parece que têm vergonha de falar em tão delicado assunto. Se tal hipótese se confirmasse, haveria evidências de que os acadêmicos de altos estudos podem viver em estado de insânia quanto compartilhar tal estado aos discentes em formação.

§9

Uma sensação emerge: a agonia de Dante na abertura de sua *Comédia* foi uma alegoria da vida de acadêmicos pesquisadores mais de 700 anos depois da primeira publicação da obra. Alguns conseguiram seguir seu Virgílio; alguns morreram acuados pelo lince, consumidos pela loba, ou devorados pelo leão daquela selva.

§10

Hoje é óbvio que o modelo principal de estudos teria que ser o que priorizasse a vivência da pesquisa e o seu resultado concreto. Foi de pesquisas assim que vieram: novos e melhores medicamentos; ferramentas de economia de energia; mecanismos de tratamento de água; novas perspectivas ou traduções de Virgílio, Plauto ou Catulo; e até modelos de práticas

gerenciais que aprimoram a eficiência das organizações. E se não publicasse? Continuavam sendo muito superiores.

§11

A execução de um projeto de pesquisa foi o mais relevante para os pesquisadores em geral. Para os jovens pesquisadores, era quando a pesquisa efetivamente tinha o sentido que sempre deveria ter, por ser uma possibilidade de gerar resultados paralelamente à vivência de uma experiência de aprendizado profunda.

§12

Quando isso não era assim entendido, existia uma figura esquisita, que era o 'pesquisador de gabinete', que falava de Administração sem precisar viver a administração. E pessoas assim tinham, ou recebiam, titulação formal de doutores. Anacronicamente, parece impossível que isso tenha ocorrido. Não é possível ter certeza se tal estado de alienação foi pontual ou generalizada. Em algumas áreas, parece que foi predominante.

§13

Os pesquisadores de gabinete, parece, eram piores que o *João Gurumete* de Silvio Romero: todos eram sobreviventes em uma longa performance de falsários. Piores até, porque nada justificaria tantos anos de estudo para serem reais falsários. Se isso foi real, quem não deixou essas práticas, talvez não tenha encontrado as penas merecidas neste mundo. Mas Dante Alighieri revelou onde seriam encontrados quando os viu no décimo círculo de seu Inferno.

§14

Na época, como hoje, a pesquisa precisava ser aplicada, pois era feita em uma disciplina de área por natureza aplicada; nada é mais óbvio. Embora isso tenha sido esquecido por tanto tempo, as vantagens do modelo aplicado já eram evidentes quando se praticava. Surpreende saber que isso deixou de ser feito durante tanto tempo. Mas como isso teria ocorrido, se essa é a pesquisa que toma o esforço sistemático de mobilização de ferramentas metodológicas e teorias e faz imersão do pesquisador no universo de utilização do conhecimento que ele vai gerar? E ainda mais: como não era feita em uma universidade, se apenas gerava, para pesquisadores jovens, aprendizados com possibilidade de aliarem resultados acadêmicos e aplicados? Se é verdade que isso foi esquecido, não se sabe como isso ocorreu. Talvez demore algumas décadas até que se descubra a razão de algo tão improvável.

§15

Uma moda curiosa que se estabeleceu desde o início dos anos 2000, consolidando ações pontuais desde os anos de 1990, foi a do engajamento temático em virtuosismo moral e em altruísmo. Havia perspectivas curiosas, como o caso de disciplinas gerenciais que deixaram de estudar seu cânone temático para estudar a contestação da gerência. Havia pessoas que deixaram de pesquisar ferramentas, soluções e projetos aplicados para desenvolverem pesquisas para fazer denúncia social, ajudar a grupos excluídos ou identitárias e outros temas militantes. Algumas pesquisas em Administração que mais pareciam de Serviço Social e os temas de estudos pareciam um festival de futilidades, sandices e, claro, explosão de virtudes que até geram uma boa admiração efêmera.

Mas foi tudo foi valoroso como exemplo do fenômeno real do 'agendamento', de Maxwell McCombs, mas com tentáculos estendidos para além dos mecanismos de opinião pública e informação. E por que isso acontecia? Ao que parece, os financiadores e avaliadores definiram a agenda, e a agenda pautou a ação dos sujeitos. E eis que lá estavam os supostos formadores de opinião pautados como massa agendada. Foi um tempo esquisito, sem dúvidas.

§16

Há relatos documentais remanescentes com falas de algumas pessoas que diziam que, enquanto modelo para pesquisa universitária nas áreas aplicadas, fazendo estudos aplicados ainda havia a possibilidade de fazer captação de financiamento complementar ao pouco que vinha do governo. Mas os referidos documentos não circularam em fontes mais duradouras, não os encontramos facilmente. Mas parece que eram poucas as pessoas que falavam isso. Há quem creia que o pouco que temos pode até ser oriundo de criações recentes da tecnologia digital, e não seriam falas de pessoas daquela época. Se existiram tais pessoas, é um desafio saber por que não eram lidos ou ouvidos. Vale usar um 'lugar comum' da época, que sempre encontramos nos documentos remanescentes: "estudos futuros poderão explorar mais essa questão controversa"; aliás, este lugar comum sempre vinha pouco depois de outro: "se os usuários souberem dos resultados desse estudo, melhorarão sua prática". Aquela parece ter sido uma era de desatino.

CAPÍTULO 8

PROTAGONISMO PROFISSIONAL

1 Considerações iniciais

O protagonismo profissional de doutores em Administração é assunto sobre o qual já falamos diversas vezes, e não nos parece necessário mais justificativas longas. Limitamo-nos a realçar tal oportunidade, ou talvez já uma necessidade, pela condição mais óbvia da área: Administração é uma área aplicada por natureza. Para justificar essa afirmação, sequer precisamos assumir, como é comum, a vinculação tradicional da Administração à grande área de "Ciências Sociais **Aplicadas**": administração é uma atividade com realização real, inerente ao funcionamento corrente das organizações ou atividade de interesse público; logo, o conhecimento gerencial só existe porque é necessariamente aplicado a estes contextos[65].

Diferente de campos abstratos, em que a limitação à vida 'contemplativa' ou à demonstração lógico-matemática já podem ser suficientes, a Administração, enquanto um campo de natureza aplicada de forma corrente e universal na vida das pessoas, oportuniza aos seus estudiosos e pensadores um espaço de relativa facilidade de acesso para uma contínua interação, se não total (para quem faz opção apenas por carreira executiva), ao menos parcial (para quem tem preferência por carreira acadêmica).

Neste capítulo, tratamos das duas 'modalidades' de atuação de um protagonismo administrativo de doutores em Administração: primeiro, daquele que pode ser feito internamente nas próprias IES; segundo, daqueles que podem ser realizados externamente, em organizações fora das IES. É esta construção que ordena os dois itens seguintes.

2 Atuação Administrativa nas IES

Entenderemos aqui a ação administrativa no âmbito das IES como a atuação em cargos de gestão formais da organização universitária, nomeadamente: coordenações de cursos, chefias de unidades administrativas, diretorias de unidades acadêmicas e administrativas (inclusive pró-reitorias)

65 Neste sentido, é pelo fato de Administração ser aplicada e seu estudo envolver outras áreas de ciências sociais e humanas que a vincula à área de Ciências Sociais Aplicadas. Administração é especialidade dessa área porque é aplicada, e o contrário.

e liderança máxima (reitoria)[66]. Diferente das obrigações de ensino, extensão ou pesquisa, os docentes doutores não têm tais ações necessariamente previstas nem demandadas nos seus contratos de trabalho (salvo o caso do setor privado, em que há contratação específica de lideranças).

Entendemos que, mesmo sem tal obrigação, a atuação nestas tarefas parece ser algo altamente desejável tanto para experiência pessoal quanto para contribuição institucional. São duas as motivações neste sentido: **primeiro**, é certo que grande parte dos projetos acadêmicos de extensão, formação ou pesquisa sempre são, em algum momento, envolvidos em questões administrativas que requerem do docente a sensibilidade para compreensão da dinâmica dessa atividade, ou seja, é algo recomendado para um bom exercício das tarefas acadêmicas regulares; **segundo** (e este chamado tem um tom mais 'moral'), é fácil aceitar que os doutores em Administração são as pessoas com as melhores competências para o exercício de gestão[67].

Furtamo-nos da preocupação aqui em discutir aspectos operacionais da gestão universitária, ao menos naquilo que é próprio do processo administrativo cotidiano. Optamos por situar algumas peculiaridades e fatores de contingência que são típicos de organizações de educação superior e com alguns comentários mais detalhados sobre coordenações de cursos e chefias departamentais, que são as funções que normalmente os docentes iniciam a vivência das atividades administrativas.

2.1 Modelos organizacionais

Noutra parte deste manuscrito comentamos que a legislação nacional (com uma sanha controladora quase sem limites) definiu (coercitivamente) certas características organizacionais que todas as IES, seja pública ou privada, devem seguir (e.g. todas devem ter conselhos com representação de discentes, servidores e docentes, todas devem ter uma comissão própria de avaliação – CPA, todas devem ter certas funções mandatórias específicas para ser o contato de referência com o governo, dentre outras). Além dessa configuração isomórfica coercitiva, há ainda uma forte tendência de alinha-

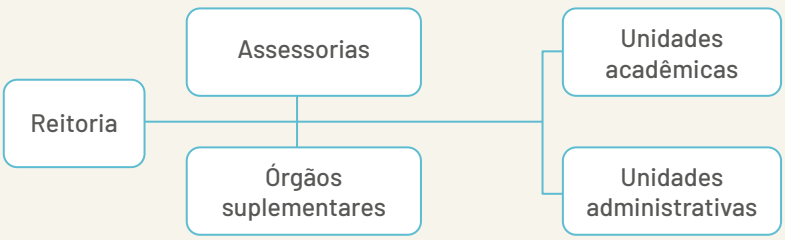
66 Não consideramos, portanto, atuações administrativas menores que os docentes apenas eventualmente realizam, como participação em comissões, em colegiados ou conselhos ou emissão de pareceres.

67 A defesa é óbvia: as demais especialidades aptas às principais funções administrativas têm formações que, muitas delas, sequer tangenciam a Administração. Aliás, algumas dessas especialidades universitárias até têm posicionamento crítico e hostil ao pensamento gerencial (isso, por incrível que pareça, formado por pessoas com altos estudos, supostamente as pessoas de maior racionalidade e capacidade de discernimento).

mento mimético entre as IES, de modo que há uma recorrente similaridade nos organogramas e mesmo na denominação das funções organizacionais.

Apresentamos então um modelo que é mais ou menos universal a respeito da forma como as IES se organizam. Na Figura 8.1, temos um modelo global bastante simplificado. A gestão superior é chamada, sempre, 'reitoria', composta por um reitor titular e um vice-reitor, sendo comum a escolha (nas IES públicas, principalmente) a partir de consulta à comunidade, com posterior designação pelo mandatário de vínculo da IES (no caso das públicas ou, por vezes, das confessionais) ou pelo empreendedor (no caso das IES privadas). Até quando escrevemos este texto, não havia escolha totalmente autônoma pela comunidade acadêmica, sendo sempre a escolha final definida por algum agente externo (governante, chanceler, empreendedor...); no caso das IES públicas, é comum o envio de uma lista de três nomes para escolha do mandatário.

Figura 8.1 – Organização das IES



Às reitorias há uma vinculação hierárquica de forma próxima uma série de assessorias (jurídica, de comunicação, assuntos internacionais...) e os ditos órgãos suplementares (hospital universitário, editora, biblioteca...). Tais unidades têm funções de liderança por vezes extremamente complexas, como é o caso dos hospitais, os sistemas de bibliotecas e as unidades de tecnologia da informação. A escolha, quase sempre, é ato discricionário dos reitores.

Em seguida, como funções de linha, há dois grandes grupos de unidades, sobre os quais tratamos em seguida, realçando que, embora a Figura 10.1 sugira que são do mesmo nível hierárquico, não o são, necessariamente, como mostraremos.

- Unidades administrativas

As unidades administrativas são diretamente vinculadas à reitoria, tendo seus ocupantes de livre escolha do reitor; são, na verdade, unidades pertencentes ao próprio 'gabinete' dos reitores. As principais dessas unidades (quase sempre) são denominadas pró-reitorias, que costumam ser definida segundo

os dois grandes blocos de atividade: a das atividades fins, ou seja, associadas a todos os processos acadêmicos (ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão); e das atividades meio, ou seja, associadas a atividades administrativas não diretamente acadêmicas (tais como gestão de orçamento, gestão de pessoas, gerenciamento de contratos etc.).

Na Figura 8.2, apresentamos apenas o primeiro nível mais corrente dessas unidades. Não há regra que especifique de forma universal, mas cada pró-reitoria tem sempre um conjunto maior ou menor de subunidades comuns. Por exemplo, todas as pró-reitorias Administrativas têm uma unidade vinculada ao planejamento e ao controle orçamentário, e todas as pró-reitorias de graduação têm uma unidade de planejamento e acompanhamento curricular.

Figura 8.2 – Organização das unidades acadêmicas



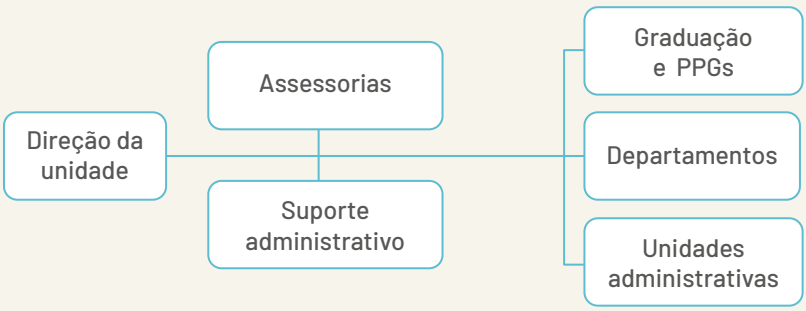
A quantidade de níveis hierárquicos define denominações específicas dos casos. As denominações mais comuns são: pró-reitor, para o líder da unidade; diretores, para as unidades vinculadas diretamente ao pró-reitor; coordenadores, para as unidades de segundo nível; e chefia setorial, para as unidades de quarto nível,

- Unidades acadêmicas

As unidades acadêmicas são a denominação genérica dos espaços organizacionais nos quais estão vinculados os docentes, que, portanto, se realizam as atividades fins da universidade, e são as formações de gradua-

ção e pós-graduação, além da execução dos programas de pesquisa e de extensão. Recebem nomes variados, que, a depender da IES, têm regras específicas de constituição; em geral, são identificados por centro, faculdade, escola ou instituto (as IES costumam tem regras próprias para cada denominação, quando as usam). Na Figura 8.3, temos um organograma simplificado de uma dessas unidades.

Figura 8.3 – Organização das unidades acadêmicas



As principais ações das unidades acadêmicas são baseadas nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, com os cursos de mestrado e doutorado. Algumas utilizam os departamentos acadêmicos como unidades separadas e, a depender da natureza da unidade, há ainda outros projetos compartilhados relevantes, como laboratórios, unidades de gestão de extensão e de pesquisa, institutos temáticos, dentre outras.

Em termos de funções de gestão, a principal delas é a liderança das unidades, comumente chamada 'diretoria'. Em seguida vêm as chefias de departamentos, as coordenações de cursos e coordenação de programas de pós-graduação, pois são as unidades de caráter acadêmico[68].

68 Embora seja uma organização bastante frequente, não são todas as unidades que possuem departamentos e coordenações de cursos separadas. Quando há as duas unidades, é comum que os departamentos sejam responsáveis pelo trabalho dos professores, e as coordenações de cursos sejam responsáveis pela gestão do Projeto Pedagógico do Curso, gerenciando, portando, sua execução, assim como as demandas de discentes. A relação é claramente de oferta (departamentos ofertam disciplinas) e demanda (cursos demandam docentes para as disciplinas) mas, como são unidades que obviamente se 'entrelaçam', pois os departamentos executam a formação nos cursos, há dificuldades eventuais de gestão, inclusive potenciais conflitos.

As posições dos defensores quanto às vantagens e desvantagens são por vezes apaixonadas, mas pela experiência do autor, é uma discussão pouco fundamentada, pois os defensores de um e de outros raramente têm experiências nos dois modelos. Como é de se esperar, cada modelo (com e sem departamento) tem suas vantagens e desvantagens. O curioso desses modelos com ou sem departamentos é que as pós-graduações não se encaixam bem nem em um nem no outro, dada a independência e a regulação externa diferenciada da pós-graduação.

É comum que estas funções tenham uma liderança titular e uma vice-liderança, com escolha dependente da natureza pública ou privada. Nas IES públicas é mais recorrente o modelo em que a liderança é baseada em uma consulta (eleição), com escolha posterior pela liderança do nível acima, em que cada líder tem mandato especificado, inclusive com regras de recondução ao cargo. Já nas IES privadas, tal especificação depende da unidade e da disposição das lideranças de dar maior ou menor poder de definição às unidades subordinadas.

Além das unidades acadêmicas, há ainda aquelas administrativas, cuja expressividade depende da complexidade e do tamanho da unidade (em uma mesma IES, há diferentes padrões de complexidades de suas unidades administrativas). Em geral, há sempre pessoal em tarefas gerenciais de setores como infraestrutura, espaços de prática (laboratórios, fazenda-escola, colégio de aplicação...), gestão de pessoal, tecnologia da informação, dentre outras. Nestes casos, mais comum é a liderança ter uma indicação a critério da liderança/direção, sem maiores preocupações com consulta eleitoral.

2.2 Competências gerenciais

Na organização administrativa das IES estão refletidos, naturalmente, os tradicionais níveis de gestão, que são o operacional, o tático e o estratégico. Portanto, a atuação em cada nível requer as competências gerenciais correspondentes.

Usando então a clássica perspectiva de competências de Robert Katz, que são as ditas 'habilidades gerenciais' técnicas, humanas, políticas e conceituais, temos na Quadro 8.1 a relação entre as competências e os níveis, pensadas já no contexto de uma IES.

Figura 8.1 – Competências por níveis

Habilidades	**Técnicas**	**Indispensáveis**	**Desejáveis**	**Desejáveis**
	Humanas	Necessárias	Necessárias	Necessárias
	Políticas	Necessárias	Indispensáveis	Indispensáveis
	Conceituais	Necessárias	Necessário	Indispensáveis
		Operacional	Tático	Estratégico
		Nível gerencial		

Na especificação da condição de cada competência quanto ao nível, fixamos três níveis de relevância: habilidades **indispensáveis** para o nível; habili-

dades **necessárias**, ou seja, relevantes, mas não indispensáveis; e habilidades **desejáveis**, que contribuem para o bom desempenho, mas não tão relevantes.

Na organização universitária, podemos entender como são estratégicas as unidades vinculadas do gabinete da reitoria, composta pela própria reitoria e as pró-reitorias. Nestas unidades, as competências conceituais concernentes à visão de mundo e às tendências internas e externas são indispensáveis; da mesma forma, são indispensáveis as competências políticas, uma vez que estas são unidades que tratam de maneira transversal as diversas unidades acadêmicas, além de terem imposição de diálogo e acompanhamento de regramento externo.

São também necessárias nessas unidades competências humanas tendo em vista a recorrente necessidade de interação entre diversos setores da universidade. Porém, tais competências são mais ou menos necessárias (ou mesmo indispensáveis) a depender do caráter da unidade. Portanto, nas pró-reitorias de atividades fins, competências humanas chegam a ser indispensáveis, mas em pró-reitorias de unidades meio, as competências humanas são talvez apenas desejáveis, tendo em vista que o trabalho chega a ser extremamente técnico, como as unidades de orçamento e gerenciamento financeiro, por exemplo. As competências técnicas também são desejáveis, tendo em vista que mesmo nas pró-reitorias de caráter técnico há sempre uma segunda camada de unidades de apoio formada por profissionais técnicos (engenheiros, arquitetas, economistas, contadores etc.).

As unidades acadêmicas são de caráter tático, executoras das políticas estratégicas, mas com suas próprias questões de ordem estratégica. As lideranças principais (os diretores) dessas unidades precisam ter, acima de tudo, competências políticas, pois a função envolve negociação permanente com as diferentes unidades de mesmo nível ou estratégicas, e envolve também boa articulação externa. As habilidades conceituais são necessárias, inclusive para se entender o ambiente e as tendências da(s) área(s) acadêmicas associadas à unidade. Da mesma forma, habilidades humanas são necessárias, dada a necessidade de gerenciamento de pessoal técnico e acadêmico. Habilidades técnicas são desejáveis, inclusive porque há unidades subordinadas que tratam das responsabilidades operacionais.

Por fim, quanto às unidades de responsabilidade operacional (coordenadores de cursos, chefes de departamentos e lideranças de unidades administrativas), as principais responsabilidades são de ordem técnicas, indispensáveis quanto à gestão das responsabilidades docentes, às demandas de implementação de um PPC, de atendimento às demandas de discentes etc.

Todas as demais competências são necessárias para a gestão operacional, mas, a depender função, podem ser indispensáveis. Por exemplo, é indispensável aos chefes de departamento que tenham habilidades políticas para trato com seus docentes e com outras instâncias da instituição; já para uma coordenação de curso, habilidades conceituais são eventualmente indispensáveis, pois a responsabilidade por um projeto de formação complexo como é um curso de graduação ou de pós-graduação requer permanente entendimento de contexto presente e futuro, leitura de mundo e captação de tendências.

2.3 Peculiaridades

Para finalizar nossas considerações a respeito da gestão acadêmica como espaço de atuação dos doutores em Administração, temos agora alguns complementos em que realçamos, a partir da experiência do autor e que são facilmente observáveis no dia a dia das instituições, que são aqueles concernentes à dimensão política, às questões éticas e aos modelos de gestão que são adotados.

- Dimensão política

Quanto à dimensão política, há diversas variações a depender da natureza da organização. Mas, se toda e qualquer tarefa administrativa tem na dimensão política uma realidade presente, quando a instituição for pública, tal realidade é muito mais intensamente definidora da ação da liderança.

A primeira razão para isso é o próprio o regramento nacional (nas IES federais, em geral replicado nas demais IES públicas), que se internaliza rapidamente como cultura institucional (provavelmente, mesmo que mudasse o regramento tal cultura se manteria), é que algumas das funções administrativas são baseadas em escrutínio de candidatos pelo público dos segmentos que compõem a universidade (docentes, discentes e servidores técnicos). Daí vem a tradição de serem realizadas consultas eleitorais antes da nomeação das lideranças, o que torna tais lideranças, por vezes, dependentes da necessidade de desenvolverem acordos ou de realizaram práticas que sejam simpáticas a potenciais eleitores

E a consequência mais evidente dessa realidade é o fato de algumas das lideranças de apoio com escolha discricionária pelos líderes eleitos serem definidos a partir de apoios previamente estabelecidos, inclusive com lideranças políticas de interesses por vezes não muito acadêmicos, como representantes sindicais ou estudantis (assumindo, claro, que há

parte dessas pessoas que são mais representantes, no espaço acadêmico, de interesses político-partidários exteriores).

Dessa forma, é normal que um determinado pró-reitor seja escolhido por ter sido um apoiador politicamente forte em termos de influência em votos durante o período eleitoral. O mesmo acontece na concessão de privilégios ou benefícios especiais, por exemplo, para grupos de servidores, sejam docentes ou não, a respeito de determinadas facilidades de trabalho que podem ser, ou não, valorosas para a finalidade institucional e para o desempenho da ação acadêmica no melhor interesse dos alunos e do impacto institucional.

No setor privado, os condicionamentos políticos estão também presentes, porém sem as imposições legais exteriores como ocorre nas IES públicas. Ainda assim, uma vez estabelecidas as fórmulas os esquemas específicos e locais de grupos ou pessoas, isso gera a imposição às lideranças de estarem atentas a estes agentes. No limite, a existência de prioridades do empreendedor/proprietário já constitui um fator que é mais ou menos condicionante do modo de ação das lideranças. Por exemplo, em IES particulares tradicionais, em que a liderança costuma priorizar o senso do 'aluno como cliente', alinhamento de uma coordenação às lideranças discentes é sempre um fator de vantagem, ainda mais se a função de liderança for valorosa para os docentes[69].

- Dimensão ética

Quanto aos aspectos éticos da gestão universitária, são tão recorrentes quanto o são em outras organizações. A peculiaridade da condição de ser uma entidade educacional e o caso mais extremo e sofisticado do que se chama "organização do conhecimento" fez com que a maioria dos dilemas ética fossem bem 'domados' ao longo do tempo.

Parte dos problemas tradicionalmente tratados como de caráter ético alcançaram inclusive previsão de penalização formal, com tipificação legal bem delimitada. São os casos, por exemplo, de assédio moral, perseguição

69 Essa observação merece um complemento: em certa IES particulares, a função de liderança não é sempre uma função desejável e valorosa. Dois são os incentivos nessas IES: o *status* de distinção que a condição providencia; e um incremento na remuneração (alguma autonomia para empreendimento de projetos de impacto ocorrem a depender da IES). Mas há uma 'sina' delicada em algumas IES, principalmente aquelas de visão mais empresarial tradicional em que os empreendedores são investidores (que levam ao extremo o entendimento de que a IES nada mais é que um investimento que precisa ser mais rentável que outras opções disponíveis): a liderança é a 'porta da saída' de quem assume a função (como os coordenadores de cursos que quando saem da coordenação, são subsequentemente demitidos da empresa). Isso pode fazer com que as pessoas nestas funções atentam mais em jogos políticos de apoio à sua permanência na posição, frente ao risco de mudança (perda da coordenação mais perda do emprego).

e violência simbólica. Para os gestores, tais preocupações são, por certo, merecedoras de mais atenção quanto às práticas que chegam a uma 'zona de incerteza' que é típica de casos dúbios (por exemplo, certas falas, gestos ou mesmo atribuição de tarefas são facilmente utilizados como base de acusação de intolerância, assédio, crime de gênero etc.).

- Sobre os modelos e práticas de gestão

Independentemente de a organização ser pública ou ser privada, muito do que uma IES precisa fazer tem definição nas próprias regulações externas que definem as atividades institucionais. Por exemplo, uma coordenação de curso tem por obrigação atender às normativas de regulação ou de avaliação externas, seja da graduação por meio do INEP, seja da pós-graduação por meio da CAPES. Da mesma forma, uma pró-reitoria de nível técnico precisa necessariamente seguir as determinações externas que regulam diretamente a sua atividade (e.g. o trato das informações financeiras e as regulações referentes à gestão de risco são similares, em geral, seja pela natureza das tarefas, seja pelas regulações governamentais).

Conforme já previamente comentado, o padrão fortemente isomórfico das IES brasileiras, tanto de isomorfismo mimético quanto coercitivo, fazem com que, em qualquer dos níveis, a ação e os modelos sejam, em grande medida, similares. Isso faz com que algumas unidades de caráter mais operacional praticamente 'rodem por si' e tenham suas atividades desempenhadas quase que de forma independente da liderança.

E é isso que faz com que até mesmo uma liderança ruim não seja capaz de 'travar' um curso ou um departamento em curto prazo. Por certo, isto é um problema mais sério até, pois o efeito de uma liderança incompetente vem em longo prazo e as consequências por vezes são irreversíveis. Por exemplo, um coordenador de graduação incompetente pode contribuir para aumento de evasão discente; já um mau coordenador de pós-graduação pode contribuir diretamente para rebaixamento na avaliação externa, que pode chegar até mesmo a uma 'ordem de fechamento' (se o conceito é menor que 3 na avaliação da CAPES).

- Comentários sobre coordenações e chefias

As coordenações de cursos e as chefias de departamentos são o nível mais 'atômico' de liderança acadêmica, aos quais não têm necessariamente outras unidades hierárquicas subordinadas. São estas, em geral, as unidades administrativas em maior número nas IES. Com efeito, cada curso possui uma coordenação e quando há departamento, cada um possui uma chefia.

É comum haver dezenas e até centenas de chefias e/ou coordenações de cursos nas IES de maior porte. Por essa razão, optamos por fazer três comentários relativos, ordenadamente, ao suporte operacional, aos incentivos envolvidos e aos condicionamentos externos.

Quanto ao **suporte operacional**, para coordenações e chefias departamentais é com haver unidades de apoio administrativo. Nas coordenações de cursos de graduação, por exemplo, é mandatório que haja um órgão de decisão colegiada (os colegiados), que envolve discentes, docentes e servidores, e há ainda os ditos "núcleos docentes estruturantes" (os NDE's), formato por uma equipe de professores designada (inclusive, com previsão legal), para dar suporte à liderança de curso (o NDE trata da gestão das atividades acadêmicas, ou seja, do gerenciamento do projeto político-pedagógico do curso em sua implementação).

Quando há departamentos, é comum haver coordenações de áreas de especialidades e, também, assessorias diversas. A depender da dimensão da unidade, há ainda uma estrutura de apoio para laboratórios, unidades de gerenciamento de estágio, unidades de pesquisa etc.

Para ambas as unidades, no que se refere **aos incentivos**, há monetários e os não monetários. Quanto aos incentivos monetários, há nas IES privadas seus próprios modelos de gratificação que tornam a função mais ou menos atrativa. Já nas IES públicas, as gratificações são padronizadas em nível nacional, se a rede é federal, podendo ser também em nível estadual, se a IES é estadual. Nos dois casos, a tradição é de um valor baixo de gratificação (quando escrevo estas notas, o valor líquido para o coordenador ou chefe de departamento em uma IES federal era em torno de meio salário-mínimo, o que é um valor muito pouco atrativo)[70].

Já os incentivos não monetários também variam. Nas IES privadas, há quatro principais, que são: (1) o incentivo de realização (de quem se motiva em contribuir e produzir resultados); (2) o *status* de liderança entre os parece; (3) a oportunidade de se sedimentar trajetória de poder para funções mais importantes; e (4) o maior 'poder' na negociação com outros docentes. Já no setor público são os três primeiros, principalmente; o quarto é muito pequeno, em geral (docentes com estabilidade não têm muitas razões para reconhecer maior poder em uma liderança de curso ou de departamento, principalmente porque, no giro natural das lideranças, qualquer chefe sabe que, no futuro, poderá ser subordinado de outros docentes que venham a ter problemas).

70 Em suma, o incentivo financeiro, em geral, não compensa o esforço: nas IES privadas, em que é maior o pagamento, vem o risco de demissão subsequente; nas IES públicas, não é algo atrativo pelo volume adicional de trabalho que emerge.

Comentário

Relativo aos incentivos, podemos dizer por experiência que, no setor público, há um incentivo que provavelmente não existe no setor privado, qual seja o de se assumir a liderança por uma razão de emergência ou de falta de liderança formal (a expressão corrente é algo como: "se eu não assumir, não tem quem assuma").

Com efeito, ocorre com muita frequência de as funções administrativas não terem, pelo baixo incentivo financeiro ou mesmo pelo desinteresse grupal em determinado momento, de não haver pessoas interessadas na liderança. Isso faz com que, embora as consequências pessoais não sejam tão grandes, haja ainda assim o risco de colapsos e prejuízos coletivos. Por essa razão, o incentivo é baseado na expressão "alguém tem que assumir". Daí, alguém assume pelo simples fato de que, se ninguém assumir, a unidade pode colapsar. Nessas situações, as pessoas com alguma predisposição a assumir o trabalho ou que tenham alguma devoção pelo projeto coletivo, apresentam sua disponibilidade.

É muito frequente no setor público federal (e parece que também seja o caso de alguns sistemas estaduais), por exemplo, as pessoas assumirem essas funções administrativas e simplesmente renunciarem ou abandonarem os encargos até que venha um substituto ou até que feche o seu ciclo (comumente são de dois anos os mandatos). Em razão disso, por vezes as pessoas que assumem essas tão relevantes funções não são, como seria desejável, as mais competentes e motivadas.

Neste mesmo ambiente (público) e relacionada à motivação por realização, há o caso das pessoas que sabem que certos projetos apenas serão realizados se elas próprias assumirem a liderança. Por exemplo, se as pessoas sabem que um projeto de curso precisa passar por uma renovação ou uma atualização, e se essas próprias pessoas que têm o interesse não tiverem a disposição de assumir a função de liderança, tal implementação poderá não acontecer; isso motiva essas pessoas a assumir a liderança, mesmo que não seja de seu gosto pessoal estar nesse tipo de função.

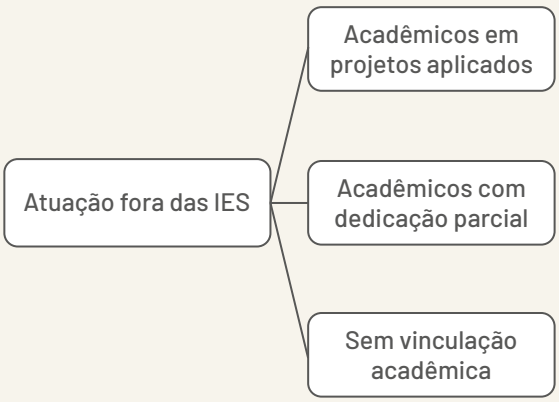
Por fim, quanto aos **condicionamentos externos,** a preocupação principal concerne à regulamentação e à avaliação externas. No caso da graduação, ambas as atividades vêm do INEP, e no caso da pós-graduação, vêm da CAPES. Em ambos os níveis, os departamentos são alcançados na medida em que são mobilizados os seus professores, mas as preocupações principais são sempre das coordenações desses cursos ou programas.

A relevância dessas avaliações é bastante grande e podem chegar mesmo a pautar praticamente todo o esforço das lideranças, principalmente na pós-graduação. Isso torna-se um risco, uma vez que o projeto pode deixar de ter a meta de execução de uma ação formativa de alto nível para se tornar a execução dos esforços orientados à avaliação. Daqui vem o desafio de se trabalhar estrategicamente os projetos formativos, de modo a minimizar o risco de o condicionamento externo ser a única 'pauta' do trabalho da liderança.

3 Atuação profissional fora das IES

Quando pensamos na atuação profissional dos doutores em Administração (obviamente, em atuação de gestão), visualizamos tal participação em três possibilidades principais. A primeira situação é aquela em que o sujeito é docente e colabora administrativamente com organizações externas a partir de projetos acadêmicos de pesquisa aplicada e transferência tecnológica; a segunda possibilidade é aquela em que o sujeito até atua como acadêmico em uma IES, mas exerce uma atividade gerencial em paralelo; e a terceira é aquela em que o sujeito não tem ação acadêmica alguma e exerce apenas funções de liderança gerencial. A Figura 8.4 ilustra essas possibilidades.

Figura 8.4 – Atuação profissional externa



3.1 Atuação de acadêmicos em projetos aplicados

A atuação profissional em projetos aplicados consiste em uma ação que é de caráter meio acadêmico e meio profissional. É uma forma de ação bem configurada pela articulação direta da ação acadêmica de pesquisa ou mesmo de ensino com algum contexto organizacional externo de aplicação.

Conforme o desenvolvimento da temática de extensão enquanto transferência tecnológica ou de pesquisa enquanto pesquisa aplicada temos por esse caminho a ação direta do sujeito acadêmico. Acadêmico, inclusive em atividade de ensino ou em atividade de pesquisa, a depender da natureza do projeto, com uma articulação plena e com resultados concretos na atividade gerencial. Há muitas possibilidades de atuação nesse sentido, mas podemos citar aqui dois exemplos.

- **Exemplo 1 – Pesquisa aplicada:** como parte do projeto de pesquisa desenvolvido pelo autor deste texto, com tema 'Avaliação Institucional a Partir da perspectiva de Gestão Baseada em Evidências', um dos

doutorandos envolvidos no projeto desenvolveu uma pesquisa sobre soluções de dados para gerenciamento da formação de cursos de nível técnico da Universidade Federal da Paraíba. O projeto consistiu no desenvolvimento de um instrumento de avaliação do serviço pelos discentes ativos, mais um painel de dados com apresentação de resultados em uma solução de BI, além de uma ferramenta de dados de monitoramento e acompanhamento de egressos dos cursos.

Todo o trabalho dessa pesquisa envolveu a operacionalização direta (1) com a liderança da unidade de gestão de cursos técnicos da universidade, (2) com a equipe de operacionalização tecnológica das soluções de dados e, também, (3) com os coordenadores dos cursos. Ao final, a tese de doutorado narrou toda a experiência e o resultado das análises acadêmicas de testes. E dos testes de consistência de cada uma das métricas utilizadas, assim como do uso das soluções de dados desenvolvidas.

- **Exemplo 2 – Projeto de transferência:** um projeto de transferência tecnológica relevante foi desenvolvido, também pelo autor deste texto, na condição de pesquisador de um projeto demandado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Ensino Superior – SECTIES, do Governo da Paraíba. A finalidade era ter uma ferramenta atualizada continuamente com indicadores relevantes para o monitoramento e avaliação da política pública lideradas pela SECTIES.

  O projeto consistiu em desenvolver uma plataforma de monitoramento das atividades do escopo da referida Secretaria (CTIES), a partir da coleta sistemática de dados de acesso aberto, o que envolveu o estudo dos conteúdos disponíveis, a proposição de indicadores e sua operacionalização em um painel público. Ou seja, o trabalho envolveu uma intensa pesquisa de conteúdo substantivo, na forma de dados ou informações de interesse da secretaria, em conjunto com outros pesquisadores e em articulação direta com as lideranças da Secretaria, inclusive com o próprio secretário. O resultado foi um artefato de dados mais outros conteúdos associados à ferramenta (como notas técnicas e releases para veiculação nos canais de comunicação institucionais).

Conforme se observa, são ações de caráter profissional, mas que são necessariamente desenvolvidas a partir de atuações acadêmicas. Os dois exemplos foram de projetos que, por serem aplicados, requereram a imersão direta dos envolvidos na vida executiva, pelo menos nas ações associadas à utilização daquela ferramenta pelas lideranças. Ou seja, terem sido projetos

desenvolvidos por acadêmicos ou terem sido desenvolvidos por gestores responsáveis por atividades nas próprias unidades apenas muda o lócus de responsabilidade: são ações gerenciais reais, concretas, com efeito direto na vida organizacional. O resultado subsequente da tese de doutorado ou de um relatório de trabalho dão a diferenciação entre serem trabalhos gerenciais restritos ou se têm por acréscimo um trabalho acadêmico articulado com a atuação gerencial.

3.2 Atuação de acadêmicos com dedicação parcial

A situação em que doutores têm dedicação acadêmica parcial, com atuação profissional externa, pode se realizar de duas formas: (1) aquela em que a atividade prioritária do sujeito é a docência (sem dedicação exclusiva), o que lhe permite desenvolver atividades gerenciais externamente; ou (2) a situação em que a atividade gerencial externa é a atuação prioritária do sujeito, mas ele complementa a sua atividade profissional com ações com docência em alguma instituição de ensino, seja pública, seja privada.

- Situação 1 – acadêmicos como função principal

Nos acadêmicos com emprego público, a primeira situação em que a atuação prioritária é de docente com atuação em tempo parcial é a menos frequente, tendo em vista a fórmula de incentivo que o governo brasileiro definiu para que os docentes optassem por ter, ou não, o chamado regime de 'dedicação exclusiva'. Com efeito, do ponto de vista de vantagem salarial, a dedicação exclusiva tornou-se bastante convidativa para os docentes, de modo que a opção de dedicação parcial pode implicar em uma mesma carga de trabalho docente (em aulas, ao menos) com uma redução salarial bastante expressiva.

Dessa forma, a grande maioria dos acadêmicos brasileiros tende a preferir o contrato de dedicação exclusiva, o que é praticamente um impeditivo para que exerçam atividades externas. Para pessoas nessa situação, a melhor opção é aquela que foi comentada acima (do acadêmico de Administração com predisposição a trabalhos aplicados ou de transferência tecnológica); isso é, claramente, uma atuação limitada, dado que o docente não poderá assumir uma função gerencial externa formalmente.

Tal possibilidade apenas é possível, portanto, para o caso do contrato de tempo parcial ou sem dedicação exclusiva, em que o sujeito é, na sua prática, predominantemente professor, mas opta por exercício de gestão. Temos aqui algumas possibilidades: a do executivo de carreira no setor

privado; a do fornecedor de serviços gerenciais; a do empreendedor; e a do gestor em atividade no setor público. O Quadro 8.2 sumariza estas atuações.

Quadro 8.2 – Atuações de docentes

Atuação	Comentário
Executivo de carreira	Consiste na situação em que os docentes assumem funções executivas permanentes em organizações empresariais ou sociais, sem que mantenham ali dedicação exclusiva. Desse modo, sua dedicação naquela função ou será parcial, se o porte da organização for grande, ou será plena, mas sem maiores demandas de trabalho que justifiquem uma dedicação menor tendo em vista os compromissos profissionais acadêmicos.
Oferta de serviços gerenciais	Esta é a situação em que o acadêmico fornece serviços gerenciais, havendo quatro modalidades principais (algumas delas podem ser, inclusive, integradas): • A primeira é aquela em que o executivo é um profissional de **consultoria**, que fornece serviços especializados, segundo as suas competências e o seu *know-how*, mediante contratos *ad hoc*. • Há ainda a situação contratual mais permanente, na forma de assessoria (como é comum, embora não seja exatamente uma função gerencial, no caso das assessorias contábeis ou jurídicas, exercidas por profissionais de Contabilidade ou Direito). No caso de Administração, tal assessoria pode ser em áreas especializadas da Administração, como assessoria em Recursos Humanos, Finanças ou Sistema de Informação etc.; • Há ainda a atuação em treinamento, que pode, inclusive, ser integrada a projetos de consultoria; • Por fim, há as atividades de pesquisas de mercado (que também podem ser integradas a trabalhos de consultoria), sejam pesquisas de Recursos Humanos, pesquisas de ambiente de negócios, pesquisa de cenários prospectivos, pesquisas de consumidores etc.

Empreendedores	A terceira opção, que é dos empreendedores, e consiste na iniciativa de algum acadêmico de Administração criar seu próprio negócio. Se for um negócio de consultoria, vai ser articulado com a situação acima de oferta de serviços gerenciais; se não for, consistirá então em uma atividade gerencial de liderança do negócio, seja em alguma área especializada do negócio, seja na responsabilidade geral por toda a iniciativa de negócios. Trata-se, portanto, de uma atividade que complementa a atividade docente, mas que pode demandar plena responsabilidade do acadêmico na função executiva. É o caso, por exemplo, de algum empreendedor que cria negócio na área de comércio, na área de serviço, ou na área industrial, na área de agronegócio, o que costuma ser mais recorrente em situações de micro e pequenos negócios (se for grande negócio, provavelmente o acadêmico não terá tempo de se dedicar mais, ou não terá incentivos suficientes para se dedicar ainda à atividade acadêmica como atividade prioritária).
Gestor no setor público	Já o gestor do setor público é o caso em que o acadêmico de dedicação parcial, por alguma razão, inclusive influência política ou de expertise diferenciada, desenvolve ação executiva em órgãos de Estado.

- Situação 2 – acadêmicos como função secundária

A situação em que os executivos optam por uma atuação parcial em nível acadêmico desenvolve-se a partir de ações muito similares àquelas em que os acadêmicos têm a atuação executiva como atividade secundária. A diferença, portanto, é de prioridade de atuação, e tudo quanto foi dito então das opções acima colocadas é, portanto, cabível para pessoas nessa segunda situação com a inversão parcial aqui apenas quanto ao nível de dedicação.

Sem nos preocuparmos com maiores evidências de dados ou de literatura, e apegando-nos apenas na experiência de algumas décadas de trajetória no campo acadêmico, podemos afirmar que esta era a realidade predominante na formação de gestão até o início dos anos 1990. Nesta época, era pequena a expressividade do campo de educação superior, comparada ao contexto contemporâneo, e a carreira docente em Administração não era atrativa.

Dessa forma, muitos dos docentes, inclusive das IES públicas, eram pessoas com carreira não acadêmica que dedicavam uma porção menor da sua disposição laboral como docentes universitários. Obviamente, isso implicava numa dedicação muito restrita a uma das ações acadêmicas,

que era o ensino, e essas pessoas, normalmente, não se envolviam em projetos de extensão ou de pesquisa (isso se explica facilmente: muitas dessas pessoas sequer tinham, na época, o grau de titulação avançada, nem de mestrado e menos ainda de doutorado, titulações que se tornaram correntes mais universalizado, como temos comentado neste texto, a partir do começo dos anos 2000).

Caberiam aqui algumas exemplificações, que seriam várias, mas basta analisar, por exemplo, a quantidade de docentes que atuavam até os anos 1990 nas IES que eram servidores de carreira de órgãos de Estado, de grandes empresas ou de empresas estatais brasileiras, e que eram professores em atuação parcial nas IES públicas e privadas. Mas essa não é uma realidade distante contemporaneamente quando analisamos o setor de IES privada; nestas, grande parte dos professores atua apenas no ensino, com dada a sua dedicação menor à atividade acadêmica, e vivem a sua vida executiva externamente.

O fato de serem docentes com dedicação parcial não era em si um problema quando pensamos na sua capacidade de formação em alto nível; o problema de tal atuação ocorria justamente no que se tornou a ação corrente a partir dos anos 2000, que foi a atuação em pesquisa (principalmente) e em extensão. Selecionamos apenas um caso para ilustrar essa realidade.

O Caso do Banco do Nordeste

O Banco do Nordeste do Brasil SA. é uma empresa de capital aberto, controlada pelo Governo Federal brasileiro, que foi criada no início dos anos 1950 como parte da política federal de combate aos problemas de ordem climática da região Nordeste. Trata-se de um banco de desenvolvimento, que tem sua sede na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, e que tem unidades regionais cobrindo todos estados nordestinos, além de algumas áreas do norte de Minas Gerais e do Espírito Santo.

Quando escrevemos este texto, o Banco contava com mais de 6 mil servidores e aproximadamente 300 agências espalhadas por toda a sua área de atuação. Enquanto uma organização bancária de desenvolvimento, o Banco possui, dentro das suas especialidades, as linhas de trabalho coerentes com a sua função de promoção do desenvolvimento regional, principalmente no financiamento de empreendimentos no interesse de desenvolvimento econômico e social.

A razão pela qual destacamos aqui o Banco do Nordeste é bastante conhecida para quem vivenciou a educação superior na área de negócios e economia em Fortaleza entre os anos 1970, ao menos até os anos 2000. Nesse período, o Banco do Nordeste se destacou por uma política de desenvolvimento de recursos humanos bastante agressiva, investindo fortemente no incentivo à titulação de alto nível dos seus principais quadros técnicos. Pela própria atuação especializada do Banco, assim como pelo alto nível dos seus quadros, foi natural que várias das pessoas que exerciam funções executivas no banco, mesmo sem possuírem titulação avançada, se tornassem professores nas instituições de ensino superior, inclusive nas instituições públicas.

Ou seja, os quadros técnicos do Banco atuavam prioritariamente como executivos, mas levaram uma relevante contribuição acadêmica que complementava sua atuação executiva, deixando uma contribuição qualificada para os discentes das escolas de Administração (havia ainda outras funções relevantes não acadêmicas, e foram vários os secretários de estado oriundos daquela organização, um dos quais, Luiz Gonzaga Mota, que foi governador do Ceará no início dos anos 1980).

Algumas dessas pessoas chegaram a ter titulação já de doutorado facilitada pelo Banco. Várias destas, após aposentarem-se (e até os anos de 1990 era possível se aposentar com menos de 50 anos de idade) tornaram-se professores de carreira regular, um foco acadêmico, alguns dos quais fornecendo relevantes contribuições no desenvolvimento inicial da pós-graduação de *stricto sensu* em Administração do estado do Ceará, iniciada nos anos de 1990. Vários deles fizeram formação de doutorado no exterior e aliavam no processo de formação um alto nível de experiência nacional e internacional, mais uma rica experiência prática.

3.3 Atuação apenas gerencial

Esta última atuação faz a oposição direta àquela atuação de doutores acadêmicos de dedicação exclusiva nas IES: aqui, os doutores optam por não exercer qualquer atividade de caráter acadêmico, nem mesmo de ensino, e seguem a sua trajetória profissional com desempenho presumivelmente de alto nível, seja na carreira de empregado de alguma instituição pública ou privada, seja numa carreira de viés empreendedor (consultoria de gestão ou outras atividades).

A abertura para atividades não acadêmicas são todas as que existem para quaisquer profissionais que inclusive não passaram por uma formação doutoral. No entanto, a titulação deixa a expectativa de que, pelos altos estudos, pelo melhor discernimento e pela melhor elaboração intelectual, sejam essas pessoas capazes de protagonizar atividades com resultados superiores.

Ainda que essa não tenha sido a prioridade de atuação de egressos, ao menos desde o começo dos anos 2000 até meados dos anos de 2020, essa parece ser uma atuação que teve alguma frequência quando se considera, por exemplo, a atração que os programas de doutorado tiveram e ainda tendem a ter mais, de pessoas que exerciam funções executivas de alto nível em organizações públicas e autarquias federais, empresas estatais, principalmente, mas também de organizações importantes do setor privado. A ideia de tornar a formação doutoral atrativa para esse público oportunizou, inclusive, a oferta de 'doutorados profissionais', como projetos separados, e com a finalidade primária de formar doutores pessoas que já atuavam em funções executivas relevantes. Em nosso entendimento, tal separação é artificial e descabida, como defendemos no comentário abaixo.

O Doutorado Profissional – projeto bom e errado

No Brasil, estabeleceu-se (provavelmente desde os anos de 1950) a ideia de que havia dois tipos de formação de pós-graduação: um de sentido, o *lato sensu*, com foco formativo profissional; e um de sentido mais estrito, o *stricto sensu*, com foco formativo menos profissional e mais acadêmico. Assim, foi-se dividindo a formação pós-graduada do Brasil nessas duas bases: uma base de formação para dentro da própria academia; e uma base de formação para atuação externa à academia.

Aparentemente é uma ideia proveitosa e de bom senso. No entanto, uma preparação de nível avançado para o protagonismo acadêmico, como temos pontuado nessas notas desde o seu início, passa necessariamente pela consideração do universo aplicado. O entendimento de que a formação aplicada deve ser feita em separado de uma formação acadêmica nos parece no mínimo problemática, se não completamente descabida. Foi esse, nos parece, o 'espírito' da proposta dos mestrados do tipo profissional, que teriam um status estrito, mais uma performance profissional. Mas, por este senso, ou estaria errado o projeto, ou estaria errada a divisão entre *lato* e *stricto sensu*. E o que entendemos é que ambos estão errados.

E como exemplo de que nosso entendimento é descabido, vejamos o caso da FGV/(EAESP), que tem um dos doutorados profissionais mais estabelecidos do Brasil. Segundo informa a IES, o "Doutorado Profissional em Administração (DPA) é um curso de pós-graduação stricto sensu, orientado pela ideia da aplicação prática do conhecimento em gestão e negócios, **visando produzir benefícios para as organizações e para a sociedade em geral**". Vejamos os objetivos (extraídos do site da FGV):

I. Capacitar quadros de alto nível para a condução de processos de transformação nas organizações, unindo a experiência prática dos participantes ao estado da arte do conhecimento da Administração;

II. Fomentar a realização de trabalhos capazes de transformar positivamente as organizações;

III. Capacitar os participantes a produzir conhecimento relevante e aplicável;

IV. Capacitar os participantes a transmitir conhecimento a alunos e gestores;

V. Fomentar a relação entre o mundo corporativo e a academia;

VI. Difundir conceitos de ética, responsabilidade social e sustentabilidade, estimulando sua adoção em processos de tomada de decisão;

VII. Contribuir para a busca de soluções para problemas de gestão das organizações brasileiras; e

VIII. Facilitar transições de carreira almejadas pelos participantes.

Os leitores que lerem atentamente cada um desses objetivos concluirá, é certo, que todos são, igualmente, objetivos cabíveis (ou mesmo mandatórios) de um doutorado 'não profissional'. Isso nos parece tão óbvio que negar que sejam objetivos de qualquer doutorado em Administração é praticamente condenar o curso que não tem esse objetivo a se aproximar da inutilidade real da formação (que até pode ter sido de fato, com doutorados focados em produzir estudos publicáveis e depois publicar tais trabalhos em canais muito pouco lidos; ora, se assim o foi, por certo tende a se ajustar no futuro).

Enfatizamos, não vemos sentido em termos um projeto de formação profissional que não considere o que é típico da formação mais acadêmica (como, por exemplo, envolvimento com pesquisa ou preparação para o ensino, o que, aliás, é feito nesses cursos, que têm disciplinas de metodologia de ensino superior e são obrigatoriamente baseadas num trabalho monográfico), assim como também não há sentido em termos um mestrado ou doutorado tipicamente acadêmico, em sentido estrito, que se descole do universo profissional (ver a defesa de Costa e Oliveira (2024) e Costa, Machado e Câmara (2022)).

Já temos, portanto, boas evidências de que a opção de atuação não acadêmica de um doutor em Administração não é algo descabido, despropositado ou inapropriado para a formação doutoral (e não pensamos aqui que isso decorre da ideia de haver um 'doutor profissional'). Se houve desalinhamento dessa visão, foram as lideranças dos cursos de doutorado que entenderam que, por serem acadêmicos, não se requeria que os discentes trouxessem ou vivenciarem formação de viés profissional em seus cursos.

O desafio de tornar os cursos de doutorado atrativos para carreiras não acadêmicas é ainda maior quando se considera a tradição formativa que prioriza formação de pesquisadores e, portanto, com o nível de cobrança muito elevado nas tarefas típicas de acadêmicos 'de dedicação exclusiva' (como produzir trabalhos publicáveis, participar de eventos acadêmicos ou de discussões sobre temas acadêmicos mais ou menos relevantes do ponto de vista profissional). Há algumas iniciativas nesse sentido que cabe destacar conforme comentamos no quadro abaixo.

O caso do Projeto DAI

O desafio dos discentes, docentes e lideranças das escolas de formação doutoral é manter essa opção. Uma iniciativa que foi tomada nesse sentido, que merece o destaque que fazemos aqui, foi a do doutorado acadêmico inovação – DAI, proposto pelo CNPq para realização em parceria com as IES brasileiras (o DAI foi, depois, complementado com o Mestrado Acadêmico Inovação – MAI). A finalidade desse projeto era convidar pessoas atuantes no setor produtivo não acadêmico para desenvolverem formações de doutorado a partir de projetos conectados entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa aplicada.

Tais pessoas viriam com a finalidade primária não de se tornarem posteriormente acadêmicos mediante aprovação em concurso, mas para retornarem para um exercício de mais alto nível nas suas próprias organizações. O caso que destacamos aqui é o do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, que, desde o lançamento do projeto DAI pelo CNPq, envolveu-se na atividade, ainda que não fosse aparentemente uma ação própria do programa.

O DAI, pelo senso do próprio edital veiculado no lançamento, em 2018, tinha um direcionamento evidente para a área de inovação tecnológica. Isso fez com que, em algumas universidades do Brasil, o projeto tivesse sido capitaneado apenas pelas unidades da área de tecnologia. No entanto, na Universidade Federal da Paraíba, a liderança de pós-graduação convidou todos os programas a se envolverem e, nesta empreitada, o Programa de Administração tomou a iniciativa de participar e se propor como uma unidade receptora de discentes do projeto. O Programa recepcionou três alunos, dois dos quais concluíram o curso, e um deles, quando escrevemos este texto, havia alcançado uma atuação de maior destaque em sua empresa de origem.

9 Outras considerações

Pelo que comentamos no último item, visualizamos quatro modelos de atuação: (1) temos o modelo com prioridade total à atuação acadêmica, ou seja, aquele em que o doutor renuncia a qualquer atuação exterior para ter 'dedicação exclusiva' à atividade acadêmica de formação, a pesquisa de extensão; e (2) o modelo em que o doutor renuncia a esse tipo de atuação e se limita apenas à atividade gerencial externa. Entre estes extremos, há as duas posições intermediárias, segundo a nossa construção, que foram: (3) aquela em que o sujeito é acadêmico sem dedicação exclusiva, e atua externamente, mas com prioridade acadêmica; e (4) e aquela em que prioriza a atuação gerencial externa e mantém uma atuação acadêmica com prioridade secundária. Se pensamos a partir das IES, qual o melhor modelo? Não há 'resposta certa'.

- Do ponto de vista da formação do discente, o primeiro modelo (dedicação acadêmica exclusiva) parece menos recomendado, considerando o impacto no egresso. De fato, acadêmicos com atuação profissional externa trazem experiência da vida real, o que é potencialmente melhor, tendo em vista que são pessoas que aliam experiência prática com conhecimento acadêmico, ao menos o nível de conhecimento para docência. Mas há aí o risco de essas pessoas com menor dedicação acadêmica não terem o devido comprometimento com ação formativa ou com a construção de suas próprias habilidades docentes (e isso pode os tornar dependentes apenas de sua experiência, o que é uma fragilidade).
- No entanto, do ponto de vista da execução do projeto formativo, é certo que é necessário haver pessoas com atuação apenas acadêmica para conduzir as tarefas cotidianas das IES, inclusive aquelas além do ensino. Um curso de graduação ou de pós-graduação tem, sempre, uma enormidade de tarefas que precisam de pessoas com a devida dedicação. Isso faz com que os acadêmicos de dedicação exclusiva sejam, de fato, necessários.

Então, se ambos os perfis são valorosos, o desafio está na definição de uma proporção adequada de pessoas com dedicação apenas acadêmica e pessoas com dedicação acadêmica e profissional. Não parece haver regra geral para essa delimitação, mas os critérios centrais são discerníveis a partir dos próprios projetos de formação.

Seja como for, o que nos parece uma conclusão óbvia é que um modelo muito concentrado em docentes com dedicação exclusiva convida, em médio prazo, a situações estranhas. Tomo por referência o relato de alguns discentes que tiveram todo o seu curso de graduação em Administração desenvolvido com docentes com titulação de mestrado ou de doutorado, e que não tinham qualquer experiência profissional; parte delas eram pessoas que haviam terminado os cursos de graduação e, subsequentemente, foram ao mestrado e/ou doutorado, com posterior aprovação em concurso público para atuação apenas acadêmica.

Ora, se essas pessoas não tiveram alguma experiência valorosa antes, não terão mais como desenvolver de forma plena, ou ao menos não terão incentivos para tanto. São pessoas que jamais vivenciaram experiência gerencial, mas que o modelo de concursos (com peso maior ou mesmo requisito de titulação) fez crer que são capazes de formar administradores (ou mestres ou doutores), ensinando apenas teorias e relatando apenas a experiência que tiveram, se tiveram alguma, durante o desenvolvimento de suas pesquisas ou em estágio supervisionado em curso de graduação.

Evidentemente, este modelo é profundamente limitante do ponto de vista da possibilidade de compartilhamento de experiências concretas com os futuros administradores. Por isso, dentre as quatro atuações acima relatadas, as opções 3 e 4 parecem adequadas.

REFERÊNCIAS

Alighieri, D. (2021). *Inferno: Comédia.* Tradução, apresentação e organização de textos de Manuel França de Brito, Maurício Santana Dias e Pedro Falleiros Heise. São Paulo: Companhia das Letras.

Alvesson, M. (2012). Do we have something to say? From re-search to roi--search and back again. *Organization*, *20*(1), 79-90.

Aquino, T. (2005). *Suma Teológica - Primeira parte – Questões 84-89*. Tradução de Carlos Artur Ribeiro do Nascimento. Uberlândia: EDUFU.

Bertero, C. O. (2006). *Ensino e pesquisa em Administração*. São Paulo: Thomson Learning.

Bispo, M.S. & Costa, F.J. (2016). Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? *Cad. EBAPE.BR*, *14*(4), 1001-1010.

Bourdieu, P. (2003). O campo científico. In. Ortiz, R. (Org.)(2003) A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho D'água.

Bourdieu, P. (2004). Usos sociais da ciência. São Paulo: EDUNESP.

Camões, L. V. (2022). *Os Lusíadas* – edição didática. Campinas: Concreta Editora.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (2025). *Documento de Área. Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo – Área 27.* Brasília

Costa, F. J., & Oliveira, S. A. (2024). Formação do Doutor em Administração no Brasil: por um Sentido Profissional Pleno. *Administração: Ensino e Pesquisa*, *25*(1), 4–28.

Costa, F. J., Machado, M. A. V., & Câmara (2022). Por uma orientação ao impacto societal da pós-graduação em administração no Brasil. *Cadernos EBAPE*, *20*(6), 823-835.

Costa, F.J., Sousa, S.C.T. & Muzzio, H. (2017). Uma reflexão sobre a autoria acadêmica. *Teoria e Prática em Administração*, 7(1), 1-25.

Drucker, P. F. (1986). *A tentação de fazer o bem*. São Paulo: Círculo do Livro.

Drucker, P. F. (1999). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.

Drucker, P. F. (2018). *Introdução à Administração*. São Paulo: Cengage Learning.

Fayol, H. (1970). *Administração industrial e geral.* 8. ed. São Paulo: Atlas.

Feyerabend, P (2011). *Contra o método*. São Paulo: EDUNESP.

Frye, N. (2024). A imaginação educada. Campinas: Sétimo Selo.

Goldratt, E. M. (2009). Standing on the shoulders of giants: Production concepts versus production applications – The Hitachi Tool Engineering example. *Gestão & Produção*, *16*(3), 333-343.

Goldratt, E. M., & Cox, J. (2014). *A meta: Um processo de aprimoramento contínuo*. 3. ed. São Paulo: Nobel.

Grimal, P. (2005). *Dicionário da mitologia grega e romana.* 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1995). *Competindo pelo futuro.* Rio de janeiro: Campus.

Haskins, C. H. (2015). *A ascensão das universidades*. São Paulo: Danúbio.

Homero. (2022). *Ilíada*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Campinas: Sétimo Selo.

Homero. (2022). *Odisseia.* Tradução de Carlos Alberto Nunes. Campinas: Sétimo Selo.

Latour, B. (2012). Ciência em ação. 2. ed. São Paulo: EDUNESP.

Latour, B. (2017). A Esperança de Pandora: Ensaios sobre a Realidade dos Estudos Científico. São Paulo: EDUNESP.

Midgley, M (2023). *Ciência como salvação: O mito moderno e seu sentido*. Campinas: Vide Editorial.

Mintzberg, H. (2006). *MBA? Não, obrigado: Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Porto Alegre: Bookman.

Ovídio, P. (2023). *Metamorfoses*. Tradução de Rodrigo Tadeu Gonçalves. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras.

Peters, T. J., & Waterman Jr., R (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run Companies*. New York: Harper& Row.

Porras, J. I., & Collins, J. (2020). *Feitas para durar: Práticas bem-sucedidas de empresas visionárias*. Rio de Janeiro: Alta Books.

Rand, A. (2013). *A nascente*. Rio de Janeiro: Arqueiro.

Rand, A. (2021). *A revolta de Atlas.* Rio de Janeiro: Arqueiro.

Silva, A. B. & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração. *Revista Economia & Gestão*, *14*(34), 30-57.

Silva, A. B. (2019). Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em administração. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 59(55), 341-352.

Soares Neto, J. B. (2017). *Educação em marketing no Brasil: Uma análise das origens históricas*. 2017. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

Virgílio, P. (2023). *Eneida*. Tradução de Carlos Ascenso André. Campinas: Sétimo Selo.

Waiandt, C. A. (2009). *O ensino dos estudos organizacionais nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração*. Tese de Doutorado em Administração. Universidade Federal da Bahia. 239 f. Salvador.

SOBRE O AUTOR

Autor: Francisco José da Costa

Minicurrículo: Possui graduação em Administração (UECE, 2000) e em Estatística (UFPB, 2014), mestrado em Administração (UECE, 2003) e doutorado em Administração de Empresas (FGV-SP, 2007). É professor titular da Universidade Federal da Paraíba, com atuação na graduação e na pós-graduação em Administração. Exerceu funções de gestão acadêmica como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB) e Assessor para Análise de Dados e Avaliação Institucional na Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e na Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN). É autor de mais de 50 artigos e três livros, além de ter orientado mais de 40 dissertações e teses. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de Métodos Quantitativos Aplicados, Gestão e Análise de Desempenho e Educação em Administração.

Editora UFPB

Título	Além da titulação: formação, carreira e protagonismo acadêmico
Autores	Francisco José da Costa
Projeto de diagramação e Capa	Ana Gabriella Carvalho
Imagem da capa	Gerada pelo ChatGPT a partir de prompt personalizado para esta obra
Formato/ Tamanho	e-book (PDF – 16x25,5 cm)/ 10,1MB
Tipografia	Barlow e Aleo
Número de páginas	210


Editora
UFPB