UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YURI DE NÓBREGA SALES

AUTOETNOGRAFIA DE UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADA AO ESTUDO À PRÁTICA DOCENTE EM IES NÃO-UNIVERSITÁRIAS PRIVADAS

FORTALEZA
2020

YURI DE NÓBREGA SALES

AUTOETNOGRAFIA DE UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADA AO ESTUDO À PRÁTICA DOCENTE EM IES NÃO-UNIVERSITÁRIAS PRIVADAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Drª. Bernadete Ramos de Lourdes Beserra.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S155a Sales, Yuri de Nóbrega.
Autoetnografia de uma trajetória acadêmico-profissional no sistema de ensino superior brasileiro : da formação universitária voltada ao estudo à prática docente em IES não-universitárias privadas / Yuri de Nóbrega Sales. – 2020.
315 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete Ramos de Lourdes Beserra.

1. Educação superior. 2. Educação para o estudo. 3. Mercantilização do Ensino. I. Título.
CDD 370

YURI DE NÓBREGA SALES

AUTOETNOGRAFIA DE UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADA AO ESTUDO À PRÁTICA DOCENTE EM IES NÃO-UNIVERSITÁRIAS PRIVADAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dra. Bernadete Ramos de Lourdes Beserra (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Francisco Silva Cavalcante Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof.ª Dra. Inês Silvia Vitorino Sampaio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof.ª Dra. Ana Paula Hey
Universidade de São Paulo (USP)

_____
Prof. Dr. João Francisco Regis de Morais
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

A Esther,
que nasceu durante este outro nascimento.

AGRADECIMENTOS

Aos membros do grupo de pesquisa “Antropologia da educação superior, políticas educacionais e escola”, pelos importantes diálogos. Em especial, Herlon Beserra e Carla Dores, representantes da erudição e da coragem, respectivamente.

Aos antigos membros do grupo de pesquisa VagaMundos que ofereceram as suas palavras para que pudesse, nesta pesquisa, forjar as minhas.

Aos meus colegas, amigos e amigas da UniX, pelo apoio e pela luta diários.

À CAPES, pelo bolsa de estudo que me permitiu maior dedicação à pesquisa e à reflexão.

Ao professor Alcides Gussi, pelos anos iniciais de orientação e por compreender o meu desejo de estar junto aos povos indígenas.

À professora Ana Paula Hey, pelos comentários precisos e claros. Eles me ajudaram a enxergar para além do perímetro desta tese.

À professora Inês Vitorino e ao professor Regis de Morais, por aceitarem amavelmente o convite para participarem da banca de defesa desta tese.

Ao professor Cavalcante Junior, pela presença constante na minha trajetória de formação. O seu amor pela docência sempre me apresenta uma outra possibilidade de futuro.

À professora Bernadete Beserra, pelas lições primeiras de Sociologia, mas principalmente por oferecê-las sem esquecer a beleza das palavras. O seu apoio foi essencial neste percurso.

A Ercília Sousa, pelo companheirismo incansável. A sua coordenação regida pelo açúcar e pelo afeto fez do trabalho docente também um convite à pesquisa, e isso é raro.

Ao André Feitosa, irmão de outro sangue, por muito do que me tornei e ainda me torno. Amamos juntos as fulgurações, nosso lar.

Aos meus pais, pela vida e pelo amor originários. Todos os juros também são seus.

A Ivna Sales, pela experiência de me faltar palavras para te agradecer. As nossas conversas e silêncios, às vezes flertando com a madrugada, também escreveram esta tese.

RESUMO

O sistema de ensino superior brasileiro foi constituído por um conjunto de normas legais e concepções educacionais que apregoam a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Ainda que, historicamente, outros projetos e perspectivas sobre a educação superior fizeram oposição a este modelo, este princípio de indissociabilidade influenciou significativamente a formatação do sistema de ensino superior nacional. Um dos seus efeitos é a relação umbilical entre a formação acadêmica e a formação docente. Entretanto, nas últimas décadas o processo de diversificação da educação superior provocou o surgimento e a expansão de um conjunto de instituições orientadas por objetivos educacionais distintos. É o caso de faculdades e centros universitários privados, que ofertam, principalmente, treinamento profissional aos seus alunos. Os docentes destas IES não-universitárias privadas, porém, provêm de uma educação acadêmica realizada na pós-graduação, parte deles com um percurso formativo consistente no âmbito do estudo e da pesquisa científica. O objetivo desta tese foi investigar a trajetória acadêmico-profissional vivida por estes docentes, no intuito de compreender as contradições, ambiguidades e conflitos presentes nesta transição do lugar de pesquisador em formação para o papel de docente em IES não-universitárias privadas dedicadas ao treinamento profissional. Para tanto, adotou-se o método autoetnográfico, utilizando a história de vida do próprio pesquisador como fonte de dados para a investigação. O resultado da pesquisa indica e demonstra que habilidades, práticas e modos de reflexão intelectual adquiridos pelo pesquisador durante a sua formação no âmbito da pós-graduação, em especial por meio da participação em um grupo de pesquisa, foram obliterados ou deformados quando transpostos para a atuação docente demandada nestas IES. A cultura institucional destas faculdades, baseada no consumo e no entretenimento, e os mecanismos organizacionais de controle adotados por ela, como a autoavaliação institucional e o registro de ponto, desarticularam, subjetiva e praticamente, a socialização científica voltada ao estudo vivida pelo pesquisador em seu percurso acadêmico. É questionado, por fim, se ainda é pertinente e possível pensar os percursos acadêmicos e profissionais como elementos pertencentes a uma trajetória formativa, uma vez que a fragementação do ensino superior não permite, por vezes, integrar diferentes tipos de educação que coabitam o sistema de ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Ensino superior. Faculdades privadas. Educação. Pesquisa. Estudo.

ABSTRACT

Brazil´s Higher Education system was designed as a set of legal norms and educational concepts which stare at the inseparability between teaching and research. Despite the historical opposition concerning other projects and perspectives on Higher Education towards this model, this very principle of inseparability has come to significantly impact the formulation of a National Higher Education system. One of its effects relates to the entangled association between what is conceived as the academic training and the teacher training. Out of the process of diversification in Higher Education during the last decades, the emergence and expansion of a set of institutions has been guided by different educational objectives. This is the case of both Private funded Colleges and Academic Centers, which mainly offer upper tertiary professional training to their students. The professors/instructors of these non-university Higher Education privately run institutions usually come from a traditional academic education held by Graduate Schools, part of them with a consistent training in the scope of autonomous research and scientific investigation. The objective of this dissertation was to inquiry about the academic-professional background as experienced by these professors/instructors,in order to understand the contradictions, ambiguities and conflicts held along the transition from the perspective of a researcher under training for the shift at a teaching role in one non-university Higher Education privately run institution concerned with tertiary professional training. An autoetnographic method was adopted for this purpose, using the researcher's own life history as data source for the investigation. The result of the research demonstrates that the skills, practices and modes of intellectual reflection acquired by the researcher during his training in the Graduate Program, especially through his participation in a research group, were obliterated or deformed when transposed to the demanded teaching performance at these non-university Higher Education privately run institution. The institutional culture of these Colleges and Academic Centers, based on consumption and entertainment, as well as the organizational mechanisms of control adopted by it, such as institutional self-assessment and employee time tracking systems, do have impacted over subjective and operational fragmentation on the scientific socialization, once focused on the study while lived by the researcher during his previous academic experience. It has been also questioned whether woult it be either relevant or possible to think of these academic and professional previous trajectories as constitutional elements to a formative experience, since the current fragmentation of National Higher Education does not, at times, allow integrating different types of building that still cohabit the Brazilian Higher Education system.

Key-words: Higher Education. Private Colleges. Education. Research. Study.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

PARTE I: AUTOETNOGRAFIA DE UM PERCURSO EDUCACIONAL E UNIVERSITÁRIO 36

1. Os espaços de formação anteriores à universidade: história familiar e inserção no imaginário intelectual pela via religiosa 37

2. A descoberta da vida universitária 52

3. Digressão sobre grupos de pesquisa, a pesquisa como modelo de produção do conhecimento e a universidade moderna: desfazendo alguns nós 65

3.1 As disciplinas 75

3.2 As disciplinas científicas em tempos recentes 86

4. O VagaMundos: um grupo de pesquisa? 92

4.1 Na ausência de perguntas de pesquisa, os livros ganham espaço 101

4.2 A pluralidade e a diversidade como características estruturantes de um modo de realizar "pesquisa" 118

4.3 Práticas intelectuais: os debates e os eventos acadêmicos 130

4.4 O texto-sentido como uma tecnologia de escrita: um trampolim para os ensaios .. 137

4.5 O conhecimento a partir do ponto de vista autobiográfico 147

4.6 No final, um grupo de estudo 158

4.7 Uma comunidade de estudiosos e a relação com a comunidade científica 168

PARTE II: AUTOETNOGRAFIA DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES NÃO-UNIVERSITÁRIAS PRIVADAS 178

5. As seleções para docentes: a periferia das disciplinas e a legitimação institucional dos estudos temáticos 179

6. A comunidade cindida: a sala de aula dividida entre a satisfação dos consumidores e os aplausos para os distribuidores do conhecimento 195

6.1 A autoavaliação institucional: descrição e análise 198

6.2 A premiação dos professores 213

7. A sociabilidade bloqueada: a temporalidade e a espacialidade dos discentes e docentes trabalhadores 226

8. As práticas intelectuais no contexto da UniX: a escrita, o debate e os eventos acadêmicos sequestrados pelo consumo 236

9. O sujeito-aluno é o sujeito-consumidor: a autobiografia como direito de expressão . 264

CONSIDERAÇÕES FINAIS 276

REFERÊNCIAS 290

ANEXOS 306

Anexo I 307

Anexo II 309
Anexo III 312
Anexo IV 314

INTRODUÇÃO

Em "Cadê todo mundo?", texto do escritor norte-americano Raymond Carver (2009), uma personagem absolutamente secundária na trama parece ser a única capaz de enunciar a questão que reside no cerne deste e de todos os outros contos do autor reunidos no livro "Iniciantes" (ou, na versão em inglês, "What we talk about when we talk about love"). Pergunta a personagem, numa expressão surpreendentemente forte que mistura banalidade e susto: "Como é que tudo isso foi acontecer com a gente?".

Em determinado momento da elaboração desta tese me percebi escrevendo um e-mail para a minha orientadora que continha, escondida entre justificativas sobre prazos, relatos de tarefas burocráticas e indicações do progresso da tese, a seguinte afirmação, marcada pela mistura de banalidade e susto semelhante à encontrada em Carver: "Eu realmente não imaginei que um dia estaria nesta situação, e me surpreendo quando reflito sobre o meu percurso e aonde ele me levou (onde estou agora)". Não por acaso, esta sentença é carregada de uma imprecisão gritante. Que situação? Onde estou agora? De onde parti e qual foi o meu percurso? Do que está se falando, afinal? Deste conjunto de questões pessoais, em estado bruto, apenas a última era passível de ser respondida naquele momento, enquanto as outras boiavam, ainda sem direção, aguardando serem pinçadas por esta pesquisa: tratava-se de indagações que orbitavam em torno da minha trajetória acadêmico-profissional.

Quando fui aprovado em 2015 na seleção para o doutorado em Educação, na Universidade Federal do Ceará, contava com cerca de seis anos de experiência como docente, vividos em diferentes instituições de ensino superior privadas localizadas no Ceará – todas jurídica e institucionalmente organizadas, pelo menos inicialmente, como faculdades[1]. Como um desdobramento desta reinserção na academia[2], a partir das experiências e os estímulos intelectuais vinculados ao doutoramento (disciplinas, estágio em docência com a professora Bernadete Beserra, reuniões do grupo de pesquisa "Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola", coordenado pela mesma professora e pelo professor Alcides Gussi e outros), passei a indagar que efeitos tiveram estes anos de docência na disposição, nas habilidades e na perícia que apresentava, naquele momento, como pesquisador.

[1] Algumas, entretanto, se tornaram centros universitários durante o período em que lecionava na instituição.
[2] Utilizo o temo "academia" quando me refiro ao significado mais acadêmico e intelectual do sistema de ensino superior, usualmente atrelado à pós-graduação. No decorrer da tese, o sentido deste termo, marcado por certa multiplicidade, será explorado por meio dos dados empíricos obtidos na autoetnografia.

O núcleo do período no qual atuei como docente em IES privadas, instituições que não seguiam a lógica e os valores tradicionalmente assinalados como pertencentes à universidade, residia justamente entre o fim do mestrado, em 2009, e o início do doutorado[3]. Reconhecia na minha história no ensino superior, sem refletir muito sobre o assunto, uma segmentação que demarcava os anos iniciais de formação acadêmica, calcados na prática da pesquisa, seguidos por um longo período de relativo distanciamento desta, ocasionado pela dedicação à docência no ensino superior privado, até o retorno à investigação científica por meio da entrada no doutorado em Educação. Assim, sob o ponto de vista da academia, que era aquele que elegia de maneira inconsciente para compreender meu percurso acadêmico-profissional, o período de docência em IES privadas se apresentava como uma espécie de limbo, espremido entre experiências significativas de dedicação à pesquisa. Nesta zona cinzenta, predominavam os sentimentos de frustração, solidão, não pertencimento e as dúvidas sobre a minha capacidade intelectual.

Nos primeiros anos como docente nestas instituições, porém, não existia ainda tais sentimentos, ou pelo menos não na intensidade que adquiriram por volta de 2013. Muitas promessas pairavam ainda no ar, indefinidas. Notícias sobre cursos de doutorado no Brasil e no mundo circulavam como futuros possíveis. As minhas participações em grupos de pesquisas localizados em instituições universitárias, como a UFC, apontavam uma trilha vagamente percebida como uma continuação ao mestrado.

Neste período, o meu trabalho docente nas IES privadas em muitos sentidos me parecia apenas um trabalho, e somente temporário. Havia uma pressuposição nebulosa de que a docência nestas instituições era somente um pouso emergencial que antecedia um destino mais propício às minhas expectativas pessoais e intelectuais. Por isso mesmo, não refletia muito sobre as possibilidades e os limites definidos pelo meu pertencimento às IES privadas, fossem eles profissionais ou não.

Porém, no final de 2013 já ficava evidente que aquele trabalho não era temporário, e que mesmo se o futuro me mostrasse que estava errado, possibilidade que ia se tornando cada vez mais distante, dali não sairia incólume, sem marcas mais ou menos permanentes. Destas, não sublinho as que se referem a saúde psíquica, ramo de estudos que se tornou relativamente robusto nos últimos anos (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016; ELIAS, 2014; JILOU; CECÍLIO, 2015; PEREZ, 2012), mas principalmente, para esta pesquisa, os efeitos deste anos

[3] Refiro-me a este período como "núcleo" porque houve outras atuações no ensino superior fora antes e depois destes seis anos. Tive uma experiência como docente do ensino superior privado, que durou seis meses, durante a realização do mestrado, e continuei a lecionar, de maneira intermitente, após a entrada no doutorado, em 2015.

nas práticas e nos valores relativos ao trabalho intelectual aprendidos durante a minha formação acadêmica no âmbito da pós-graduação.

Não por acaso, os ventos pós-2013 no Brasil, que foram varrendo aos poucos as esperanças coletivas antes acumuladas com juros, também levaram a minha convicção, bastante irrefletida, de que o "amanhã" seria melhor. Nestas circunstâncias, e após ter "circulado" por algumas IES privadas cearenses na tentativa de encontrar ambientes mais propícios aos meus projetos pessoais e acadêmicos – todos mais ou menos frustrados -, passei a atentar mais para a dinâmica e a lógica que regiam estas instituições, uma vez que a minha relação com elas seria mais duradoura do que imaginado inicialmente[4].

Quando me tornei aluno de doutorado, dois fatores contribuíram para a intensificação da reflexão sobre as minhas experiências como docente nestas instituições, ainda que numa gradação bem lenta. Primeiro, o contraste entre o que vivia no espaço da pós-graduação na UFC e na graduação das IES privadas. Esta diferença, é importante ressaltar, se dava menos pela "qualidade" das atividades acadêmicas realizadas nesta instituição federal de ensino superior do que pela mudança nas minhas condições sociais objetivas.

Com exceção das atividades regulares do grupo de pesquisa do qual fazia parte, o que contribuía sobremaneira para esta distinção não eram as atividades oficiais do programa de pós-graduação, mas o tempo que dispunha para ler, pensar e debater. Neste sentido, tanto a influência de uma vida universitária (eventos, grupo de pesquisa etc.) como o meu retorno à posição de estudante, e não somente de docente, se mostraram essenciais para clarear o contraste entre a minha experiência passada de formação na Universidade de Fortaleza/Unifor, onde realizei a minha graduação e o mestrado, e a minha prática docente atual nas IES privadas.

Em segundo lugar, uma disciplina cursada sobre etnografia na escola, ofertada pelos coordenadores do referido grupo de pesquisa já no meu primeiro ano do doutorado, e os estudos mais ou menos livres sobre antropologia da educação desenvolvidos neste mesmo coletivo fizeram-me seguir o princípio basilar da Antropologia: estranhar o familiar (OLIVEIRA, 2011). Neste caso, as práticas e as experiências vividas como docente nas IES privadas. Aos poucos, fui me aproximando, por meio das pesquisas desenvolvidas por Beserra (2014, 2016) e Beserra e Lavergne (2012, 2016, 2018), da literatura especializada sobre o ensino superior, nos âmbitos

[4] Entendia naquele momento, e isso apenas se consolidou com esta pesquisa, que, sob o ponto de vista da academia, todas as IES privadas nas quais lecionei poderiam ser reunidos sob um mesmo termo e serem compreendidas, apesar de suas diferenças e singularidades, por princípios de organização mais ou menos gerais. Este é um pressuposto de trabalho, uma vez que não há evidências definitivas que atestem a sua veracidade. Entretanto, apresentarei, ao longo desta introdução, alguns argumentos que indicam ao menos a plausibilidade de tal pressuposto.

da educação e das ciências sociais, e buscando compreender sentimentos, lembranças e experiências associados à docência mediante a correlação destes com as teorias e com pesquisas que versavam sobre temas afins.

Já nas primeiras incursões reflexivas sobre esta questão ficou claro que, sob o ponto de vista biográfico, que era de onde partira, não era possível pensar a minha experiência como docente nas IES privadas apartando-a de outras que lhe antecediam, reunidas sob a nomenclatura de "formação acadêmica". Quer dizer, quase todas as minhas relações nestas instituições de ensino superior privadas, fossem elas ditas subjetivas (sentimentos, percepções etc.) ou objetivas (práticas pedagógicas, embates com colegas, dificuldades de me adequar a muitas das diretrizes institucionais etc.), eram desdobramentos mais ou menos fluidos das minhas experiências e das práticas aprendidas durante a minha formação acadêmica na graduação e no mestrado[5].

Desta forma, o meu incômodo com o meu percurso acadêmico-profissional, inicialmente vago e difuso, como dito anteriormente, se materializou na relação conflituosa entre a minha formação acadêmica e a prática profissional docente que desempenhava nas instituições de ensino superior privadas. Não se tratava, porém, de uma particularidade exclusiva da minha história de vida.

Observando outros docentes de IES privadas, e por meio de diálogos informais com eles, percebi que as queixas, dúvidas e frustrações de muitos dos meus colegas brotavam da mesma questão: a discrepância entre o tipo de formação recebida no passado e a atuação docente desempenhada no presente. Dito de outra maneira, uma formação universitária voltada à prática da pesquisa que desembocava, por uma série de fatores sociais, econômicos e subjetivos, numa atividade profissional docente vivida como oposta a esta formação parecia ser um roteiro relativamente comum nas instituições de ensino superior nas quais trabalhei[6].

---

[5] Não incluo aqui o doutorado como parte da minha formação acadêmica, que será abordada nesta tese, pelo simples fato de que as minhas principais experiências como docente em IES privadas aconteceram antes do meu vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC. Além disso, por ser uma experiência que ainda não foi concluída, e que vivo de modo intenso neste momento, considerei que não conseguiria, de fato, escrever uma tese que analisasse o processo formativo que a originou. Por estes motivos, restrinjo-me aqui, como um recorte temporal de análise autoetnográfica, ao período de formação acadêmica ocorrido na graduação e na pós-graduação na Universidade de Fortaleza/UNIFOR. Apesar disso, abordarei de maneira pontual a relação entre o curso deste doutorado e a minha formação no final desta tese.

[6] Aqui reconheço, há insatisfação por parte dos docentes de IES privadas também em relação a um conjunto de fatores relacionados diretamente à precariedade das condições e das relações de trabalho na maior parte destas instituições. Ainda que estes dois tipos de insatisfações estejam entranhados, sobre as condições de trabalho e sobre as limitações acadêmico-intelectuais, não se pode concebê-las como idênticas. Uma vez que há uma ampla literatura científica sobre o primeiro (BRAGA; PAULA, 2015; FERRER; ROSSIGNOLI, 2016; GASPAR; FERNANDES, 2015; SIQUEIRA, 2009), esta tese se direcionará, como será descrito nesta introdução, para a insatisfação com as limitações acadêmico-intelectuais nas IES privadas.

Este quadro de interpretação se mostrou ainda mais profícuo quando percebi que aqueles que não enfatizavam, ou sequer atentavam, para a relação entre formação acadêmica e atuação docente eram professores caracterizados mais pela trajetória como profissionais liberais (psicólogos, advogados, enfermeiros[7] etc.) do que pelo seu percurso acadêmico. Alguns destes docentes não possuíam mestrado, muitos não publicavam e quase todos não se interessavam por questões interpretadas como "excessivamente" teóricas. Se sentiam frustração no papel de docente que ocupavam, e muitas vezes sentiam, esta não decorria dos mesmos motivos encontrados naqueles provenientes de uma história mais ou menos sólida de formação acadêmica.

Ficava claro que a vida de certa parcela dos docentes de IES não-universitárias privadas estava organizada em torno deste embate entre formação acadêmica e atuação profissional docente. Compreendia, por esta via, a afirmação feita por René Lourau (2004, p. 181), o sociólogo e analista institucional francês: "os problemas pessoais não são puro reflexos dos problemas coletivos, mas são o lugar onde os desafios coletivos se enraízam, refratando-se nas angústias do destino pessoal". Na biografia de cada um destes docentes, como na minha, se percebia uma batalha nenhum pouco heroica, que extravasava os limites da seara pessoal: era também a de uma geração de jovens acadêmicos localizados num contexto histórico e social marcado pela ampliação da malha acadêmica, ao mesmo tempo que pelo encolhimento das oportunidades de inserção no núcleo mesmo desta academia.

Quanto mais refletia sobre esta questão mais a minha percepção se tornava calibrada para enxergar em conversas banais entre os docentes de IES privadas a presença e a força deste percurso acadêmico "interrompido". Nas ironias em relação ao reconhecimento intelectual que recebiam, nas reclamações sobre o enrijecimento de suas atividades em sala de aula ou nas afirmações sobre a inutilidade das titulações acadêmicas em seus contextos de trabalho podia-se localizar a expressão deste tipo de trajetória acadêmico-profissional. Eu mesmo passei a perceber melhor como isso ocorria comigo, atento às maneiras mais sutis de influência.

Nestes diálogos e expressões, as menções ao fracasso só não eram mais explícitas porque abafadas pela meritocracia que nos dizia, interna e às vezes externamente, que se ali estávamos era porque não havíamos sido bons o suficiente para alcançarmos a academia. Como aponta Shumar (1997), em relação a sua experiência no final dos anos 1980, nos EUA, a

[7] Cito estas profissões porque foram cursos de graduação nos quais ministrei disciplinas em IES privadas (Psicologia, Direito e Enfermagem e outros)

ideologia meritocrática presente na instituição universitária não poupa sequer os conhecedores de sua falácia:

> À medida em que empregos e recursos se tornavam escassos [nas universidades], mais e mais capital era demandado. Este mercado escasso foi experienciado de várias maneiras pelas pessoas envolvidas. Geralmente, a escassez de empregos e financiamentos era vista como motivação para trabalhar mais arduamente no intuito de obter um destes raros empregos. Mas às vezes o fracasso trazia a vergonha: um fracasso pessoal [...] Enquanto a maior parte dos candidatos a PhD que eu conhecia nesta época estava consciente de que esta situação não era inteiramente sua responsabilidade, a maioria também, secretamente, temia que fosse por causa de algo que estavam fazendo errado. (p. 51, tradução nossa)[8]

Se o choque entre a formação acadêmica e a atividade docente em IES privadas produzia certa culpa e vergonha, também trazia consigo o ressentimento. Como define Sennett (2006, p. 124), ao abordar as mudanças no capitalismo social e o efeito nos trabalhadores: "A palavra [ressentimento] remete a todo um conjunto de emoções, principalmente a crença de que as pessoas que jogaram conforme as regras não receberam um tratamento justo". Não é difícil compreender porque os docentes de IES privadas que investiram em maior ou menor grau na trajetória acadêmica, como eu, estávamos ressentidos. Na época da nossa formação, a promessa era que se seguíssemos com afinco o percurso estabelecido institucionalmente (por exemplo, os rituais acadêmicos de mestrado e doutorado, publicações científicas etc.), demonstrando "mérito" intelectual, muitos de nós teríamos a oportunidade de permanecer na universidade. Porém, não foi isso que aconteceu, em grande parte pelas intensas mudanças na instituição universitária iniciadas já na década de 1960, em diversos países do mundo.

Bourdieu (2011), por exemplo, já interpretava o movimento de 1968, no interior da universidade francesa, como um efeito, entre outros fatores, da discrepância entre a promessa de ascendência acadêmica feita aos "novos" docentes/pesquisadores e a estruturação do campo universitário que tornava a distância entre estes e os "antigos" docentes/pesquisadores quase intransponível. Algumas décadas depois, Gusterson (2017) retoma questão semelhante, e a sintetiza, no contexto norte-americano, pelas palavras de um destes jovens acadêmicos frustrados em suas aspirações:

[8] "As jobs and resources got scarcer, more and more capital was seen to be needed. This scarce marketplace was experienced in several ways by the people involved. Often the scarcity of jobs and fundings was seen as motivation to work harder to get one of those scarce jobs. But sometimes failure to get one shameful: a personal failing [...] While most of PhD candidates I knew at this time were aware that the situation was not entirely their own fault, most also secretly feared it was because of something they were doing wrong."

> Num artigo recente e muito citado do *Chronicle of Higher Education,* Kevin Birmingham (2017), um professor temporário de Inglês em Havard, corretamente descreveu a situação do adjunto como "a grande vergonha da nossa profissão". Ele ressalta que "ao contrário do excedentre de trabalho gerado por mudanças demográficas e tecnológicas, as humanidades controlam, quase unilateralmente, seu próprio mercado de trabalho. O novos professores provêm de um conjunto de candidatos que a própria academia cria". Ele acrescenta, "Alguém poderia pensar que a queda dos empregos durante os últimos anos poderia ter obrigado os programas de doutorado a reduzirem o número de seus candidatos, mas o oposto está acontecendo. Da Grande Recessão à 2014, as universidades norte-americanas concederam 10 por cento mais PhDs em Inglês". E então, ele questiona, "*Por quê nós convidamos jovens acadêmicos a passar uma média de quase dez anos avaliando escritos, dando aulas, escrevendo dissertações e treinando para empregos que, na verdade, não existem?*". Sua resposta: "Departamentos de Inglês fazem isso por que alunos da pós-graduação são o elemento mais importante do mercado de trabalho polarizado da academia. Eles conferem prestígio aos departamentos. Eles justificam a permanência de trajetos para alcançar a efetivação como professores, e eles garantem um excedente de mão-de-obra que fornece o trabalho barato e flexível que as universidades buscam[9] (p. 442, grifo e tradução nossos)[10]

No Brasil, não se pode afirmar que nas últimas décadas não existiram vagas no ensino superior para os egressos da pós-graduação, inclusive os doutores. Entretanto, uma vez que a expansão do sistema de ensino superior brasileiro se deu principalmente por meio do alargamento do setor privado (SAMPAIO, 2000), é neste segmento que se pode verificar a maior quantidade de empregos nesta área. Se em 1960 o setor privado era responsável por 41,4% das matrículas no ensino superior, em 2010 ele já detinha a fatia de 73,2% de todos os estudantes inseridos no nível superior da educação brasileira (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016) – e nos anos seguintes este percentual subiu.

Juntamente com o aumento das matrículas dos estudantes nas IES privadas houve a consequente ampliação de docentes vinculados a este setor. Do total de docentes no ensino

[9] In a recent much-cited piece in the *Chronicle of Higher Education*, Kevin Birmingham (2017), an adjunct professor of English at Harvard, correctly described the adjunct situation as "the great shame of our profession." He points out that "unlike the typical labor surplus created by demographic shifts or technological changes, the humanities almost unilaterally controls its own labor market. New faculty come from a pool of candidates that the academy itself creates." He adds, "One might think that the years-long plunge in employment would compel doctoral programs to reduce their numbers of candidates, but the opposite is happening. From the Great Recession to 2014, U.S. universities awarded 10 percent more English Ph.D.s" (see Figure 3 and Table 1). Then he asks, *So why do we invite young scholars to spend an average of nearly 10 years grading papers, teaching classes, writing dissertations, and training for jobs* "*that don't actually exist?"* His answer: "English departments do this because graduate students are the most important element of the academy's polarized labor market. They confer departmental prestige. They justify the continuation of tenure lines, and they guarantee a labor surplus that provides the cheap, flexible labor that universities want"

[10] Parece-me questionável a ideia implícita no argumento de Birmingham, ainda que não todo o argumento, de que as vagas de pós-graduação deveriam se adequar às oportunidades reais de postos de trabalho na academia. O autor expressa, com razão, a frustração diante de uma "promessa" não cumprida em relação aos benefícios de sua árdua formação. Entretanto, se lhe parece lógico, da posição que ocupa, não "prometer" o que não existe, para aqueles que terminaram a graduação em Letras, por exemplo, pode ser mais interessante uma promessa falida do que a ausência completa de qualquer promessa.

superior, 53% estão vinculados a IES privadas, totalizando 185.673 professores (REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2017). De acordo com Queiroz et al (2013), entre 2002 e 2010 o número de docentes nestas instituições teve um acréscimo de 40%, uma vez que saltou de 227.844 para 366.882. Obviamente, nem todos estes docentes possuem uma formação acadêmica consistente, e, portanto, não deveriam ser enquadrados automaticamente no modelo abordado anteriormente. Se levarmos em consideração, entretanto, que 47,96% dos docentes em centros universitários brasileiros possuíam o título de mestrado, em 2010, e 41,15%, em faculdades isoladas é possível deduzir que parcela considerável dos egressos da pós-graduação está ocupando vagas nas IES privadas. E não é, prioritariamente, em universidades.

Em 2016 existiam 6.058.623 alunos matriculados no ensino superior privado, em contraposição a 1.990.078 no setor público. Destes, apenas 2.642.613 estavam em universidades, ou seja, a minoria (MACÁRIO, 2018). A expansão do setor privado no ensino superior se dá, em larga medida, pelos centros universitários e pelas faculdades isoladas, o que, consequentemente, direciona os postos de trabalho no ensino superior para estas instituições.

Seria possível argumentar, ainda, que não há uma correlação importante entre a titulação de pós-graduação e a inserção em instituições de ensino superior; ou seja, que a maior parte dos egressos deste nível de educação não deseja e não procura se inserir, enquanto profissional, no campo universitário. Neste caso, as vagas abertas no ensino superior pelas IES privadas satisfariam as expectativas profissionais apenas de uma pequena parcela de egressos da pós-graduação.

A ampla pesquisa coordenada por Velloso (2003), entretanto, indica que não é isso que ocorre. No caso específico da Psicologia, área da minha graduação e na qual lecionei, majoritariamente, nas IES privadas, Weber (2003) aponta que os mestres e doutores possuem a atividade acadêmica como o campo principal de trabalho – 42% e 64%, respectivamente. E conclui: “Do ponto de vista social, o principal impacto da pós-graduação na área da Psicologia seria, portanto, aperfeiçoar ou preparar pessoal de alto nível científico para atuar na formação em nível superior” (WEBER, 2003, p. 238), o que correlaciona explicitamente a pós-graduação à atividade docente.

A grande questão levantada por estes dados, ainda que não explicitadas ou trabalhadas nas pesquisas das quais foram retirados, é que os empregos como docentes nas instituições de ensino superior privadas, em especial aquelas que não possuem o estatuto formal e real de universidade, não cumprem a “promessa” implícita feita àqueles que se dedicaram à formação acadêmica por meio de certa trajetória na pós-graduação. Algumas características destas

instituições contribuem para isso, como: ensino voltado à profissionalização mediana, e não à formação intelectual e acadêmica (MARTINS, 1981); a maior parte dos professores trabalhando neste segmento em regime horista – em 2010, apenas 24% dos docentes de IES privadas trabalhavam em período integral, incluindo nesta contabilidade as universidades (AGUIAR, 2013); produção científica e comprometimento com a carreira acadêmica relativamente baixos (ROWE; BASTOS, 2010).

Porém, a relação entre a formação acadêmica e a prática docente nestas instituições não se dá apenas pelo eixo diacrônico da expectativa-realização, mas também pelo eixo sincrônico das práticas e da lógica que rege as IES privadas. Ou seja, o docente formado por determinado *ethos* (DAL'IGNA; HENN FABRIS, 2015) de pesquisador esbarra em sua atividade cotidiana como docente num conjunto de práticas muitas vezes opostas ao que aprendeu em sua trajetória na pós-graduação. Isso produz no pesquisador-docente uma ambiguidade muito marcante, pois parece ter que atuar por meio de "racionalidades" distintas.

Por exemplo, durante estes anos como professor em faculdades privadas soava-me estranho, produzindo certa dose de angústia, que uma seleção para professor de uma IES não-universitária privada adotasse como pré-requisito a obtenção do diploma de mestrado ou doutorado pelo candidato, quando as atividades atribuídas ao professor nestes locais pouco, ou mesmo nada, se relacionavam ao que era aprendido na pós-graduação por meio da cultura da pesquisa. A mesma reação ocorria quando um professor publicava um artigo ou um livro, e os docentes, discentes e funcionários administrativos lhe elogiavam e lhe enalteciam, sem que isso levasse a qualquer efeito concreto e real na vida deste docente na instituição – por exemplo, na sua carreira. Ou, ainda, quando se organizava um evento num curso de graduação e se buscava palestrantes detentores tanto de conhecimento quanto de respaldo acadêmicos, mesmo se no cotidiano da instituição as atividades docentes se direcionavam quase exclusivamente a formação técnica e profissional.

Esta ambiguidade foi explicitada por Martins (1981) ao apontar a relação das IES privadas com o universo acadêmico, sendo este uma fonte de legitimação para aquelas instituições. Porém, as IES privadas não se imbricam ou se tornam extensões da academia, elas a emulam de maneira precária:

> O importante a ser ressaltado neste momento é que estas duas redes dirigem seus produtos a públicos distintos, por exemplo, as públicas a um público potencialmente produtor de conhecimento e as privadas a potenciais reprodutores de conhecimento. Mas, no entanto, toda a prática educacional das instituições particulares tem como ponto de referência o modo de ser e de organização dos denominados "centros de excelência acadêmica". Entretanto, essa disposição em "imitar" estes centros por parte

> das instituições particulares encontra no seu público e na sua constituição enquanto empresa os limites desta prática imitativa (MARTINS, 1981, p. 76)

Martins (1981) enumera algumas práticas, objetos e atores sociais que são importados por essas instituições na intenção de realizar a simulação necessária à sua própria existência. Este "comércio" tácito de práticas universitárias se faz indispensável porque o valor e a força sociais do produto vendido por estas instituições - o saber legitimado - advém do campo acadêmico, que está associado às práticas desenvolvidas principalmente nas universidades públicas e confessionais por meio da pesquisa. Assim, "cursos de especialização", a lógica dos "seminários", a realização de eventos acadêmicos, a produção de revistas científicas (ainda que de circulação local), uso de livros reconhecidos academicamente, programas de iniciação científica e monitoria, assim como a presença de docentes "qualificados" são exemplos destas importações.

É importante observar, porém, que algumas formas de "imitação" que o autor descreve em sua pesquisa sobre as instituições superiores que oferecem ensino pago, realizada na década de 1970, foram abrandadas ou até extintas, se levarmos em consideração os dados obtidos nesta pesquisa. É o caso da contratação de "medalhões", ou seja, de professores que são referências acadêmicas em determinadas áreas do saber, para atrair estudantes às IES privadas.

Atualmente, as estratégias contemporâneas de marketing e publicidade, mais ou menos externas à tradição acadêmica, são mais eficazes, baratas e rápidas para atingir o mesmo fim (ALMEIDA, 2001; BÔAS, 2008). Isso significa que, em algum grau, estas instituições conseguiram consolidar um lugar no sistema de ensino superior mais independente da universidade pública e de seu modelo acadêmico, se comparado ao que ocorria décadas atrás. Cada vez menos o produto da formação universitária é reconhecido, neste segmento, como derivado do campo acadêmico, e mais de uma esfera "profissional" que se pretende relativamente independente.

De qualquer maneira, esta relação ambígua entre tipos distintos de instituições de ensino superior, com seus respectivos objetivos, não é, de maneira alguma, inevitável. O sistema de ensino superior alemão contemporâneo, por exemplo, é estruturado em três caminhos alternativos formalizados pela política educacional deste país (universidades, universidades compreensivas, *fachhochschulen*) que pressupõem objetivos pedagógicos distintos e, portanto, ensejam trajetórias escolares específicas, cada uma delas associada a instituições educacionais mais ou menos próprias (PAULA E SILVA, 2017). Estas escolhas são feitas muito cedo pelos jovens alunos e mudanças nas trajetórias de formação adotadas não são operações simples.

Não pretendo entrar no mérito sobre o valor democrático de um sistema como o alemão, e em menor grau o norte-americano, que ao diversificar formalmente as instituições de ensino superior, cada uma com seus requisitos e objetivos específicos, acaba por segmentar também os públicos aos quais atende, distribuídos, em grande medida, pela origem socioeconômica de seus estudantes (RIBEIRO, 1991). O importante é ressaltar que o sistema brasileiro de ensino superior parece ser marcado por duas características, que se tornam, até certo ponto, contraditórias:

(1) uma divisão não formalizada entre tipos de instituições de ensino superior orientadas por gradientes de "qualidade" muito distintos na educação ofertada, a ponto de alguns autores considerarem que há no Brasil um sistema de educação superior dual: de um lado, o setor privado; do outro, o público[11] (AGUIAR, 2013; BESERRA; LAVERGNE, 2018; GROPO, 2011; PRANDI, 1982; OLIVEN, 1990; MARTINS, 1981; VALE, 2011); (2) este sistema dual é marcado pela relativa dependência cultural e intelectual de um dos polos em relação ao outro; ou seja, apesar da divisão, o segmento privado continua a emular que seu objetivo é, ou pelo menos está alinhado com, a formação intelectual e acadêmica. Estas características contraditórias, por sua vez, resvalam na confusão entre a formação acadêmica e a atuação profissional docente em IES privadas vivida por mim e tantos outros docentes.

Para compreender melhor este duplo movimento de segmentação e acoplamento entre os segmentos público e privado do ensino superior é preciso retomar brevemente a trajetória de expansão e consolidação das instituições privadas no Brasil. Este retorno histórico, ainda que ligeiro, permitirá também identificar que o segmento privado é marcado por uma identidade institucional, educacional e econômica que ultrapassa o mero estatuto jurídico; ou seja, não é apenas por se apresentar por meio de personalidade jurídica privada que uma IES necessariamente pertence ao segmento privado do ensino superior, da forma como utilizado neste texto, mas por coadunar com determinada trajetória e posicionamento deste segmento no cenário educacional brasileiro, da forma como configurado a partir da segunda metade do século XX.

A existência de instituições privadas de ensino superior no Brasil já era debatida no período imperial, e se realiza logo na Primeira República (CUNHA, 2007a; DURHAM, 2003).

[11] Como será abordado mais à frente, muitos destes autores, se não todos, reconhecem as nuances inerentes a esta divisão entre instituições públicas e privadas. Neste sentido, eles não pretendem advogar que uma IES por ser pública esteja necessariamente localizada no tipo de educação ofertada pelo segmento "IES pública". Da mesma forma, nem todas as IES privadas estão alinhadas às características usuais ao quadrante "privado", como é o caso, por exemplo, das Pontifícias Universidades Católicas. Por este motivo, a maior parte dos autores alocam as universidades confessionais, ainda que privadas, ao lado dos IES públicas.

Porém, o seu primeiro grande ciclo de expansão e de consolidação se dará apenas na década de 1960, durante a ditadura civil-militar brasileira.

De modo sucinto, os governos ditatoriais optam pela expansão do ensino superior porque, além da demanda real vivida no Brasil, necessitavam do apoio político da classe média brasileira, que exigiam fortemente a ampliação do número de vagas nas universidades. No entanto, os militares não estavam dispostos nem a investir financeiramente nesta expansão e nem a correr o risco de promover ambientes universitários propícios à formação política e crítica da juventude, uma ameaça que pairava sobre o regime militar. Era previsto que ambos ocorreriam se esta expansão se desse pela reprodução do modelo que orientava, em maior ou menor grau, as universidades públicas. Por isso, a opção foi pela ampliação por meio da abertura de faculdades privadas espalhadas pelo País (OLIVEN, 1990).

Deste modo, é importante ter em vista que as instituições privadas brasileiras não se originam na década de 1960[12] como um projeto alternativo à universidade pública. Os seus objetivos – formação profissional-acadêmica e emissão de diplomas – e o público prioritário – a classe média[13] – eram compartilhados pelo segmento público. Neste aspecto, se apresentavam como pertencentes a um mesmo projeto educacional e institucional, mas a partir de personalidades jurídicas distintas. Por outro lado, a expansão das IES privadas se dá por motivos políticos - o enfraquecimento da formação crítica e intelectual da juventude - e econômicos – o barateamento da formação universitária, o que leva a secundarizar algumas práticas acadêmicas, como a pesquisa – que tornam este segmento distinto do projeto encarnado na figura da universidade pública.

Neste contexto, era preciso que as IES privadas se equiparassem formalmente às universidades públicas e confessionais, uma vez que o diploma exigido pela classe média tinha como referência a educação superior destas, ao mesmo tempo em que se distinguissem pelo tipo real de educação ofertada, para que cumprissem as expectativas do regime militar e,

[12] Trata-se da origem do segmento privado no ensino superior da maneira como se constituiu na década de 1960 e perdura, com modificações, até o presente momento. Como aponta Martins (2009, p. 17): "O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional".

[13] Uma vez consolidado este segmento de instituições privadas, ele se torna relativamente autônomo, principalmente após a redemocratização. O segmento privado do ensino superior, enquanto um bloco mais ou menos organizado de "educação-mercadoria" (RODRIGUES, 2007), adota nos anos 1990 novas direções, como o foco na emergente classe C (COSTA, 2018) e a relação com o mercado internacional pela via das fusões e abertura de ações na bolsa de valores (CALEFFI; MATHIAS, 2017; CRUZ; PAULA, 2018), sem nunca abandonar de fato as principais características do ensino que oferta e que demarcam a sua ascendência na década de 1960.

posteriormente, do mercado de trabalho (CHAUÍ, 2001; MARTINS, 1981; PRANDI, 1982). Esta é uma ambiguidade que perdura até hoje, como pontuado anteriormente.

Uma perspectiva possível, entre outras, para acompanhar historicamente a relação entre estes dois segmentos do ensino superior é o debate sobre a indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Uma vez que o segmento privado do ensino superior se consolida na década de 1960 pelos motivos políticos e econômicos citados acima, a organização destas instituições tendia a não priorizar a pesquisa, seja esta entendida no sentido amplo (reflexão crítica) ou no sentido estrito (atividade técnico-científica). Desta forma, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa foi mais um obstáculo do que uma diretriz para parcela majoritária das instituições privadas de ensino superior no Brasil[14]. Neste aspecto, o comentário de Cavalcante Netto, fundador da Universidade Estácio de Sá, em entrevista à Folha de São Paulo, é bastante ilustrativo:

> As pesquisas não valem nada. A gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada, raríssimo, é uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. Aquilo ali vai dar um monte de título para o cara, ele vai arrumar um emprego bom e vai trocar cartãozinho com o outro que pesquisa também e fica aquela troca de reverência, para um lado e para o outro, mas a pesquisa em si não vale nada. As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora. (VALE, 2011, p. 103)

Contra esta orientação que marca as IES privadas na segunda metade do século XX, e se intensifica na década de 1990, um conjunto de decretos, leis e políticas educacionais conduziram, pelo menos formalmente[15], o sistema de ensino superior brasileiro à vincular a academia ao ensino superior, a pesquisa à docência. Assim, a pós-graduação no Brasil surge tendo como pressuposto a relação entre formação docente e a formação acadêmica direcionada à pesquisa.

---

[14] Não por acaso, o presidente da FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular à época prefacia o livro da pesquisadora Balbachevsky (1999), que atesta a existência de tipos distintos de IES no Brasil – retornarei ao seu trabalho mais à frente – com a seguinte afirmação: "O trabalho de Elizabeth [Balbachevsky] mostra que as instituições de ensino superior brasileiras são extremamente diferenciadas, *perseguem objetivos díspares* e assumem, na maioria das vezes, valores associados a modelos externos a sua realidade, vocação e possibilidades. Além disso, aponta os desafios das nossas instituições para o próximo século, o que leva a Autora a propor *um sistema menos hierarquizado, mais diversificado, com qualidade*, para atender a um ensino de massa" (BALBACHVESKY, 1999, p. 7-8, grifo nosso). Ao mesmo tempo, historicamente as entidades de defesa das IES privadas, como a FUNADESP, defenderam a igualdade das instituições de ensino superior no que concerne aos descontos dados pelo governo federal nos impostos cobrados ao setor (ALMEIDA, 2012). Mais um exemplo deste jogo duplo, no qual as IES privadas alternam, de acordo com as suas necessidades, a posição sobre a "igualdade" ou a diferenciação das instituições do sistema de ensino superior.

[15] É importante apontar que esta direção formal que vincula a pesquisa e o ensino não é uma concepção totalitária no campo da educação superior brasileira, sendo contraposta por uma miríade de outras concepções e forças sociais antagônicas, que tendem a separar estas duas esferas. Deste modo, não se trata aqui de tomar um segmento da realidade como sendo a realidade em sua totalidade, mas de investigar e compreender alguns dos efeitos decorrentes deste embate entre posições no âmbito da educação superior, em especial no que concerne aos docentes em IES privadas.

No parecer n° 977, de dezembro de 1965, elaborado pelo Conselho de Ensino Superior/MEC para regulamentar a pós-graduação no Brasil, uma das razões apresentadas pelo Governo Federal para sua criação foi a "formação de professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do ensino superior, elevando a qualidade deste sistema de ensino [...]" (PAULA, 2002, p. 135). Deste modo, a pós-graduação já surge acoplada ao projeto de formação de docentes para o ensino superior em expansão, demarcando a continuidade explícita entre pesquisa e ensino, e implícita entre a formação acadêmica e a docência de orientação profissionalizante das IES privadas[16].

Poucos anos depois, instituído pelo MEC em julho de 1968, em plena ditadura civil-militar, o GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária incluiu na escrita do anteprojeto da Lei 5.540 que tratava da reforma universitária a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no sistema universitário brasileiro (CUNHA, 2007b). Irmanada a tal proposição, o mesmo GT identificou a universidade como "tipo natural de estrutura para o ensino superior" (CUNHA, 2007b, p. 224), em detrimento das instituições isoladas.

A Reforma Universitária teve um efeito importante na organização e realização concreta da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, não somente por ter normatizado esta concepção, mas, principalmente, pelos mecanismos que instituiu na dinâmica das universidades:

> Não surpreende identificar que essa perspectiva conceitual [indissociabilidade entre ensino e pesquisa] é muito pouco tensionada nos espaços acadêmicos. No Brasil, ela fez parte da concepção universitária que se instalou na segunda metade do século XX, por conta de diferentes legislações. Certamente a chamada Reforma Universitária instituída pela Lei no 5540 de 1968 (BRASIL, 1968) foi precursora desse movimento. Instituindo a departamentalização, silenciou a organização em torno das carreiras e cursos – inclusive terminando com as cátedras – e articulou o corpo docente em torno de especialidades dos ramos das ciências. Esse formato tinha como pressuposto o favorecimento das atividades de investigação, e essas passaram a ser valorizadas como estruturantes da carreira docente. *Para dar sustentação a esse modelo, houve intensos incentivos à pós-graduação stricto-sensu, formando mestres e doutores, e essa formação se constituiu numa condição para a docência*. (CUNHA, 2011, p. 448, grifo nosso).

Porém, foi esta mesma Reforma Universitária que facilitou a criação de instituições privadas de ensino superior que não se direcionavam às "atividades de investigação". O efeito da reforma foi paradoxal: por um lado, modernizou as instituições universitárias federais, e algumas estaduais e confessionais, que incorporaram as modificações apontadas no texto legal; por outro, criou condições para o florescimento do ensino privado, caracterizado pela

[16] Uma vez que a expansão do ensino superior se deu majoritariamente pelas IES privadas, em especial as faculdades e centros universitários, o vínculo entre pós-graduação e a docência nestas IES já estava presente, como virtualidade, na criação do sistema de pós-graduação brasileiro.

organização em estabelecimentos isolados, distanciamento da pesquisa e a transmissão de conhecimentos apenas profissionais (MARTINS, 2009).

A Constituição brasileira de 1988 pacificou a concepção da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão como princípio basilar da instituição universitária (CUNHA, 2011). Por sua vez, na LDB de 1996, que definiu as diretrizes da educação nacional, a referida indissociabilidade foi reconhecida como necessária apenas paras as instituições de ensino superior que eram legalmente reconhecidas como universidades. Ao mesmo tempo, e seguindo a direção presente já na regulamentação da pós-graduação brasileira, o texto definia que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado" (LDB, 1996). Entrelaçava, assim, o percurso de formação do pesquisador com a preparação para a docência no ensino superior, um pressuposto que parece válido apenas se associado à indissociabilidade entre pesquisa e ensino para todo o sistema de ensino superior brasileiro.

Uma das consequências destas normatizações no campo universitário brasileiro foi a vinculação formal entre a titulação acadêmica, e indiretamente a pesquisa, e a formação docente. Como aponta Schwartzman (1981, p. 58), se estabeleceu uma exigência legal de titulação pós-graduada para o ensino universitário e "o resultado tem sido entender a pesquisa científica como, basicamente, um indicador de qualidade didática dos cursos de pós-graduação; o aspecto educacional e formativo do trabalho científico tende a prevalecer sobre o conteúdo específico da pesquisa". Para além da peculiaridade desta direção – Clark (1995, p. 142), por exemplo, afirma, peremptoriamente, em relação ao contexto norte-americano: "a formação no doutorado é clara: o objetivo é formar pesquisadores e acadêmicos (e não 'professores')"[17] – fica evidente também a sua falácia, uma vez que a lógica que rege a pós-graduação não parece capaz de recepcionar aspectos importantes da formação docente, muito menos o tipo de docência esperada nas IES não-universitárias privadas. Como apontam Oliveira e Silva (2012, p. 187):

> Em relação a pós-graduação como espaço formativo do docente sabemos que nem sempre os cursos de mestrado e doutorado cumprem com esse objetivo, pois a pesquisa como parte integrante dessa formação ainda é privilegiada pelas instituições proponentes, fazendo com que as disciplinas de caráter didático-pedagógicas fiquem de fora de seus currículos, e quando são ofertadas, se limitam geralmente ao curso de Metodologias ou Didática do Ensino Superior

[17] "Doctoral training is foremost: the aim is to train researchers and scholars (not 'teachers')"

Apesar da LDB/1996 ter sido promulgada num momento de intensas reformas no sistema educacional brasileiro, incluindo o ensino superior (LIMA, 2006), ela manteve esta relação ambígua entre a academia e a educação voltada à profissão, entre formação para a pesquisa e formação docente. Paulo Renato Souza, ministro da educação do então presidente Fernando Henrique Cardoso, iniciou intensa articulação política para modificar o sistema de educação superior, marcado, de acordo com ele, pelos "privilégios" e a "reserva de mercado" das universidades, assim como pelo "centralismo burocrático" (ALMEIDA, 2012). Souza considerava que era preciso expandir o sistema de ensino superior brasileiro, considerado restrito até mesmo para os padrões da América Latina (BRUNNER, 2014). Para isso, defendia a diversificação dos formatos institucionais permitidos legalmente para a educação superior - o que levou a criação de um novo tipo de instituição, os centros universitários - e certa flexibilização na abertura de IES, inclusive privadas (AGUIAR, 2013; ALMEIDA, 2012).

O que lhe permitia conceber a rápida expansão da educação superior no Brasil sem que todo o sistema fosse alvo de uma piora na qualidade da educação ofertada era o pressuposto da concorrência, por um lado, e os mecanismos de avaliação das instituições de ensino superior, por outro. Deste modo, apostava-se que a ampliação do mercado de ensino superior levaria a um acirramento na concorrência entre as IES - inclusive as universidades, que teriam perdido a sua hegemonia "natural". Esta competição produziria, por sua vez, o aumento na qualidade do ensino.

Num mercado livre e desburocratizado, quem ofertasse o melhor produto (educação) abocanharia maior fatia de alunos, enquanto os que não atingissem o nível esperado seriam relegados pelos próprios consumidores/alunos ao ostracismo e, por fim, ao desaparecimento (ALMEIDA, 2012; AGUIAR, 2013). Porém, como os alunos seriam capazes de avaliar, de uma maneira objetiva e ampla, a educação que lhes era ofertada? Aqui reside o papel essencial das avaliações das IES, e o modo como estas mantinham se não unidas, pelo menos correlacionadas, a qualidade acadêmica e a qualidade do ensino voltado à profissionalização.

Criado na gestão de Paulo Renato Souza, o Provão era aplicado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação no intuito de avaliar, indiretamente, a qualidade da educação ofertada por cada instituição. A partir das notas obtidas pelos alunos, era produzido e divulgado um ranking das IES brasileira, dispondo as "melhores" no topo e as "piores" na base da lista. Ainda que não fosse a primeira vez que este tipo de ranking era realizado no Brasil (CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2014), tratava-se de uma ferramenta pioneira porque aplicada como política de Estado, a partir do desempenho dos estudantes e na intenção de servir

como estímulo à concorrência. A suposição era que os alunos, de posse destes resultados, tomariam decisões "racionais" que valorizassem as IES que obtiveram posições superiores no ranking, estabelecendo, assim, um ciclo de melhoria da educação superior por meio da competição (ALMEIDA, 2012)[18].

A partir deste momento, o modelo de referência das IES privadas deixa de ser prioritariamente a universidade pública e a sua lógica acadêmica, como descrito na pesquisa realizada por Martins (1981) na década de 1970, para se tornar o Estado e a sua lógica burocrática de avaliação da educação superior (AGUIAR, 2013). Porém, parte dos critérios adotados pelo Estado na avaliação das IES derivam justamente da lógica acadêmica (PINTO, 1999), e não poderia ser diferente. Uma vez que faculdades, centros universitários e universidades são interpretados como formatos institucionais distintos, mas que não ensejam trajetórias específicas de aprendizado, de profissionalização e de diplomação, é preciso estabelecer critérios de avaliação semelhante para todo o campo universitário.

É por isso que a LDB/1996 define a exigência de que as instituições de educação superior apresentem o mínimo de 1/3 de mestres e doutores em seu corpo docente, entrelaçando a qualidade da educação ofertada, a obtenção de títulos acadêmicos e o desempenho docente no ensino superior. Este critério de avaliação das IES, que é também uma explicitação dos pressupostos que guiavam as políticas públicas educacionais no Brasil, foi extinto recentemente por meio do Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017, redigido durante o governo Temer. Com um argumento de que os instrumentos de avaliação possuiriam, a partir de então, um caráter mais "qualitativo" do que "quantitativo", o referido decreto desfez, sob a perspectiva do Estado, a relação concreta entre a titulação acadêmica - símbolo de legitimação do saber acadêmico - e a qualidade da educação ofertada pelas IES.

Por outro lado, como aponta entusiasticamente Kuzuyabu (2018), o novo instrumento utilizado para credenciamento dos cursos adota termos como "inovação", "aprendizagem", "tecnologia" e "empreendedorismo", quase ausentes nos instrumentos utilizados antes do referido decreto. Esta transformação parece representar uma mudança, talvez permanente, em direção a certa concepção de universidade e de ensino superior caudatária da lógica do

[18] Esta pressuposição, porém, veio a se mostrar falha. Como apontam Aguiar (2013) e Costa (2018), os estudantes tendem a escolher a instituição de ensino superior por outros critérios, como o valor das mensalidades e a proximidade da residência. Além disso, em grande parte o objeto da concorrência entre as IES, principalmente as privadas, passou a girar em torno da *imagem* publicitária que introduziam no mercado, e não da *realidade* educacional que ofertavam – uma direção que já estava presente na própria lógica de ranqueamento, ainda que não predominasse (CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2014).

“empreendedorismo” (ROBINSON; SHUMAR, 2014), e não da academia em sentido tradicional.

É importante registrar que esta nova direção das políticas educacionais para o ensino superior não leva em consideração o docente e seu contexto concreto de atuação nas IES privadas. Além de não enfrentar a complexidade inerente à relação entre ensino e pesquisa, de um lado, e formação profissional e academia, de outro, que são resolvidos por meio de um decreto burocrático, aumenta a vulnerabilidade dos docentes que seguiram as “regras do jogo” – retorna-se aqui ao tema do ressentimento (SENNETT, 2006). Isso porque aqueles que concluíram o doutorado se tornam dispensáveis nestas instituições, pois mais onerosos para as IES privadas e sem apresentar benefícios reais para a função que são solicitados a desempenhar: ensinar para obter uma formação profissional mediana e precária (MARTINS, 1981; PRANDI, 1982). Assim, um dado autobiográfico importante para esta pesquisa é que caso obtenha o título de doutor em Educação, estarei mais próximo da demissão do que de uma promoção.

Este histórico, ainda que muito breve, me permite apresentar a hipótese que acompanha esta exposição, assim como a linha de desenvolvimento desta pesquisa: a ambiguidade entre os segmentos público e privado, indicada anteriormente, está associada a ambiguidade, incrustrada nas políticas públicas educacionais no Brasil, sobre a relação entre o ensino e a pesquisa.

Meu interesse nesta investigação está em compreender, de modo empírico, as marcas destas ambiguidades no interior de uma trajetória acadêmico-profissional: a minha. Deste modo, não pretendo advogar qualquer solução para este impasse histórico, quer seja a defesa da diversificação institucional do ensino superior, distinguindo instituições voltadas ao ensino e outras à pesquisa, ou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como modelo para todas as IES. O objetivo aqui é mais humilde, e ao mesmo tempo mais singular. Trata-se de sair da seara do “dever-ser” que rege as políticas públicas educacionais, e assim o campo acadêmico brasileiro desde a redemocratização (HEY, 2008), para compreender o que ocorre, na história de um indivíduo, entre a passagem de uma formação universitária acadêmica vivida em torno da pesquisa para uma atividade docente não-universitária, em instituições privadas, voltada à profissionalização.

Tomo como hipótese, portanto, que o deslocamento entre o período de formação acadêmica, no âmbito da pós-graduação, para a atuação profissional como docente em faculdades e centros universitário privados se apresenta como um momento privilegiado para descrever e compreender os laços contraditórios e ambíguos entre os segmentos

público/confessionais e privado, bem como entre pesquisa e ensino. Esta passagem é o elo frágil entre dois segmentos do ensino superior que estão atrelados, mas são distintos.

A trajetória desenhada entre a formação acadêmica e a atuação profissional se aproxima do que Sampaio e Sanchez (2017) denominaram "circulação docente". As autoras pesquisaram docentes da USP e da Unicamp para averiguar a relação entre seus percursos formativos e as experiências de trabalho no ensino superior. Descobriram, por exemplo, que a maioria deles se graduaram nas próprias instituições estudadas, que são as de maior prestígio acadêmico em São Paulo, e que eram raríssimos os casos de docentes destas universidades advindos de faculdades e centros universitários privados. Também observaram que se havia relativa homogeneidade no percurso formativo destes docentes, o mesmo não ocorria na sua atuação profissional: contavam em seus currículos passagens por instituições superiores de vários tipos, muitas privadas (faculdades, centros universitários, universidades de limitada tradição acadêmica etc.). Estas se apresentavam, pelo menos sob o ponto de vista retrospectivo, como "etapas" temporárias até alcançar postos em instituições melhor avaliadas academicamente.

As autoras, porém, intencionavam com o uso do termo "circulação docente" compreender melhor a relação entre os setores público e privado do ensino superior brasileiro por meio da mobilidade dos docentes entre estes dois segmentos. No caso desta tese, a ênfase é invertida, derivando um outro objetivo. O meu interesse é compreender a minha trajetória acadêmico-profissional a partir do enfoque na relação entre os segmentos público/confessional e privado, bem como entre pesquisa e ensino, presente no sistema de ensino superior no Brasil. Ou seja, trata-se de pesquisar, a partir da minha própria trajetória, um circuito específico de relação entre formação acadêmica e prática docente em IES não-universitárias privadas, tendo como pano de fundo estes eixos de estruturação do ensino superior brasileiro e a ambiguidade que ensejam na vida docente.

Um dos efeitos práticos deste redirecionamento é que parto do pressuposto, construído nas páginas anteriores, que não há exatamente uma continuidade entre a formação acadêmica na pós-graduação e a atuação docente em faculdades e centros universitários privados. Deste modo, quando muitos dos egressos da pós-graduação se tornam docentes de faculdades e centros universitários privados este movimento não se apresenta como um mero deslocamento de posições no interior do campo acadêmico; de certo modo, é uma mudança de campo. Como placas tectônicas, estes territórios distintos se aproximam, mas não sem tremores e desníveis significativos. Nesta perspectiva, esta mudança se apresenta muito mais como um "salto" do que um simples deslocamento.

Neste sentido, há alguma semelhança deste quadro, por analogia, com a investigação realizada por Elias (1995) sobre a vida de Mozart. Criado no ambiente cortesão e formado esteticamente pelos gostos e hábitos deste estrato social em particular, Mozart pretendeu, após tensionar ao máximo os elementos culturais e estéticos deste segmento social por meio das suas "experimentações" musicais, se desvencilhar de sua origem e se estabelecer num mercado "democrático" sedimentado na liberdade do artista e na relação deste com o público mediante o pagamento por suas performances – tipo de mercado ausente no campo da música erudita, pelo menos na época de Mozart. Quer dizer, o músico austríaco pretendeu dar um "salto" de um campo artístico para outro, sendo o primeiro vinculado à aristocracia e o segundo à burguesia.

Claro, apesar de metaforicamente compartilhar esta noção de "salto" há inúmeras e radicais diferenças entre o contexto desta pesquisa, e a sua organização metodológica, e aquele analisado por Elias (1995). Uma destas é que, no caso de Mozart, ele pretendia, ainda que não intencionalmente, fundar um lugar social de artista que era inexistente à época. O aspecto trágico da genialidade de Mozart era que não podia, de fato, fincar raízes no mundo cortesão, devido aos "chamados" que recebia da música, mas não podia realmente abandonar este ambiente social, porque não havia um mercado capaz de lhe recepcionar fora das cortes e porque, também, Mozart continuava orbitando em torno dos valores e gostos cortesãos, ainda que os tensionando. Deste modo, a sua ansiada legitimação como artista independente significava também a fundação de um lugar social, porque inexistente à época.

No meu caso, e no daqueles que fazem travessias semelhantes no campo universitário, não há qualquer traço de genialidade no "salto" a ser feito do ambiente acadêmico, lócus da formação pela pós-graduação, para a vida profissional nas IES não-universitárias privadas, estas já plenamente consolidadas como espaços socio-educacionais no Brasil. Muito pelo contrário, há demérito. Sob o ponto de vista acadêmico, o indivíduo ao concluir a pós-graduação "cai", e não "salta", para o segmento privado do ensino superior. Ainda assim, em graus e efeitos distintos, trata-se em ambos os casos de compreender uma transição entre espaços sociais que possuem interseções, mas que se diferenciam claramente. Nesta travessia, corre-se o risco de não habitar qualquer dos dois "mundos".

Deste modo, proponho-me a realizar uma autoetnografia do meu percurso acadêmico-profissional no intuito de compreender a relação – e o "salto"/"queda" - entre a minha formação acadêmica, a partir do uso e convivência em instituições, espaços e dispositivos de pós-graduação presentes numa universidade particular na capital do Ceará (Universidade de

Fortaleza/Unifor), e a minha atuação profissional posterior como docente em faculdades e centros universitários privados localizados na mesma região.

Para este fim, utilizei um conjunto de estratégias e recursos usuais na autoetnografia (CHANG, 2008) para obter dados tanto sobre a minha formação acadêmica quanto sobre as minhas atividades e experiências como docente em IES não-universitárias privadas. São eles: (1) percepções e experiências registradas, por meio de textos, diários, fotografias e outras mediações, sobre a graduação e o mestrado na Unifor, bem como sobre as faculdades e centros universitários nos quais lecionei; (2) as minhas próprias lembranças; (3) documentos institucionais públicos e acessíveis a qualquer interessado (homepage oficial, relatórios disponíveis na internet etc.), assim como aqueles direcionadas a um segmento específico do qual fazia parte na época, seja como professor ou como aluno.

No caso da investigação autoetnográfica sobre a minha formação acadêmica, adotei mais três recursos para obtenção de dados necessários à consecução do objetivo proposto. Eles se mostraram essenciais, uma vez que o longo tempo que separa a escrita desta tese e a experiência de formação torna mais difícil obter lembranças vívidas e documentos que possam subsidiar a investigação. Descrevo-os a seguir.

Primeiro, utilizei a correspondência eletrônica trocada na época da minha formação universitária e acadêmica como uma fonte de investigação. Uma vez que nunca deletei e-mails daquela época, tive acesso a toda a correspondência existente a partir de janeiro de 2006, quando o meu atual endereço de e-mail foi criado. Apesar de não incluir todo o meu período de graduação e mestrado, entre 2003 e 2009, a análise dos e-mails me habilitou a refletir sobre os meus quatro anos finais na Unifor e no grupo de pesquisa ao qual estive vinculado entre 2004 e 2009, o VagaMundos. Esta estratégia foi particularmente importante porque este grupo, que assume uma posição de destaque na minha formação, fazia uso relativamente intenso de e-mails, não apenas formalmente, por meio de mensagens institucionais, mas também através de mensagens pessoais trocadas entre seus membros, muitas sobre as atividades do VagaMundos.

Segundo, produzi um questionário com perguntas abertas e enviei para seis antigos membros deste grupo de pesquisa, solicitando o seu preenchimento. Obtive resposta de apenas quatro. Nele (ANEXO I) indagava sobre o processo de formação neste grupo de pesquisa e o efeito que teve nas atividades que estes indivíduos desempenham atualmente como pesquisadores e docentes. Alguns critérios foram estabelecidos para selecionar quem seriam os destinatários deste questionário. Foram eles: (1) que tivessem permanecido no grupo de pesquisa por mais de um ano; (2) que atualmente exercessem cargos e/ou atividades vinculadas

à docência e à pesquisa no ensino superior; (3) e que fossem "representantes" da diversidade existente no interior do VagaMundos – discorrerei sobre este último ponto no capítulo 4 desta tese.

Terceiro, realizei uma entrevista com o professor Francisco Cavalcante Junior, fundador e coordenador do VagaMundos, sobre as motivações e concepções que guiaram a criação do referido grupo de pesquisa. Apesar de ter alguns questionamentos que considerava particularmente importantes, a entrevista foi não estruturada, seguindo a descrição de Essén e Varlander (2012), que adotaram em suas entrevistas com acadêmicos, parte de uma pesquisa também autoetnográfica, o direcionamento metodológico a partir do qual "nas entrevistas, nós também integramos e relacionamos a linha de pensamento dos entrevistados às nossas próprias experiências, o que muitas vezes os encorajou a elaborarem suas respostas. Isso permitiu a nossos participantes e a nós próprias que nos abríssemos e refletissemos juntos sobre as nossas experiências como parte de uma mesma comunidade"[19] (p. 404, tradução nossa).

Para a parte da autoetnografia direcionada às minhas atividades como docente em IES não-universitárias privadas, utilizei apenas uma estratégia adicional. Porém, o valor, a frequência e a intensidade com que foi utilizada a torna suficiente para alcançar os dados necessários sobre a experiência como docente no segmento privado do ensino superior. Trata-se de uma variação da observação-participante. Realizava minhas atividades como docente numa determinada IES não-universitária privada do Ceará, duas vezes por semana, e simultaneamente atuava como pesquisador, atento a diálogos, acontecimentos, eventos formais e sentimentos pessoais que pudessem auxiliar na compreensão desta experiência – uma estratégia comum na autoetnografia (ANDERSON, 2006).

A minha inserção como docente em IES privadas permitiu, portanto, a coleta de informações e dados que seriam muito difíceis de serem obtidos por um pesquisador externo, como demonstra Martins (1981) e Costa (2018). Este foi um grande benefício que o uso da autoetnografia proporcionou a esta pesquisa. Porém, houve uma contrapartida cobrada ao pesquisador, que foi a falta de precisão e detalhamento sobre as instituições inclusas nesta investigação. Isso ocorreu por dois motivos principais.

Primeiro, uma vez que o foco desta pesquisa e a via para a captação de dados foram as minhas experiências nestas IES, e não as instituições por elas mesmas, a descrição

[19] "In the conversations, we also integrated and related respondents' reasoning to our own experiences, which oftentimes encouraged the respondents to elaborate on their answers. This enabled our participants and us to together open up and reflect on *our* experiences as a community".

pormenorizada destas instituições se torna secundária. Este é um efeito derivado dos recortes estabelecidos para esta investigação, tanto no que concerne ao objeto (a trajetória acadêmico-profissional) quanto ao método adotado (a autoetnografia). Se por um lado estas escolhas produzem certa imprecisão sociológica, ao não permitir a correlação direta entre características destas instituições e os dados autoetnográficos apresentados, por outro, como apontado, oferecem a oportunidade de amplificar e diversificar as informações sobre a docência nestas instituições.

Segundo, é importante ressaltar que o uso do método autoetnográfico gera dilemas éticos que a escolha pela não caracterização das IES privadas investigadas, de maneira detalhada e individualizada, auxilia a dirimir. Refiro-me aqui a proteção da identidade dos indivíduos que atuam nestas instituições[20], e que estão presentas nas minhas narrativas autoetnográfica de maneira "indireta", uma vez que compartilham/compartilharam do meu cotidiano na docência e participam/participaram ativamente de experiências que serão aqui relatadas. Foi pensando justamente nestes casos que autores que adotam a autoetnografia como método de pesquisa criaram mecanismos, textuais e metodológicas, para resguardar a privacidade destes colaboradores indiretos.

Muncey (2010), por exemplo, por preocupações éticas, defende a criação, na autoetnografia, de um texto "composicional" no qual sejam criados personagens que exerçam o papel de tipos ideais, ou seja, personagens capazes de sintetizar características presentes em diferentes indivíduos empíricos acessados por meio da pesquisa autoetnográfica. A autora defende, também, a criação de cenas fictícias representativas de um fenômeno observado ou, pelo menos, a alteração das descrições de situações que ocorreram empiricamente no intuito de dificultar a identificação dos indivíduos direta ou indiretamente envolvidos na narrativa autoetnográfica. O artigo elaborado por Sparkes (2007) exemplifica perfeitamente o recurso ficcional recomendado por Muncey (2010).

Por este motivo, adotei o termo "UniX" para designar esta IES ficcional representada pelo somatório de todas as minhas experiências e atividades como docente em faculdades e centros universitários privados no Ceará. Ainda que reconheça este recurso como uma

[20] É importante explicitar que o resguardo da identidade dos atores sociais inclusos nesta autoetnografia, em especial os docentes das IES privadas em que trabalhei, é essencial para que estes não sejam punidos pelas respectivas instituições por comportamentos ou afirmações considerados "inapropriados" e reproduzidos nesta tese. Uma vez que sejam ofertados mais dados que caracterizem os docentes e as IES relacionados à minha experiência docente, maior será a probabilidade de que leitores possam reconhecer aqueles envolvidos. O mesmo se mostra verdadeiro para mim. Caso explicitasse as instituições nas quais obtive as informações utilizadas nesta autoetnografia, a minha permanência como docente, não apenas nas IES privadas nas quais já trabalhei, mas no campo mesmo do ensino superior particular brasileiro, estaria ameaçada.

limitação, ele parece ser necessário diante dos desafios éticos que a autoetnografia impõe. Também realizo alterações pontuais nas descrições de fatos vividos e características dos indivíduos envolvidos, sem que com isso seja alterada a essência do que é descrito. Por exemplo, em alguns momentos, quando não identificado qualquer prejuízo à análise, altero o sexo dos personagens descritos, assim como a sua idade, no intuito de dificultar qualquer identificação por parte dos leitores.

Por fim, faz-se necessário apresentar o termo que adotei ao longo desta tese para me referir as instituições pertencentes ao segmento privado do ensino superior brasileiro e que não reproduzem, ainda que possam "emular" (MARTINS, 1981), os valores e práticas provenientes da academia. Não pretendo nesta tese definir este segmento do ensino superior, uma vez que o objetivo da investigação está em compreender o meu percurso de formação acadêmica e de transição para a atuação docente nestas instituições, e não elas próprias. Ainda assim, como apontado anteriormente, parto da ideia de que elas compartilham, em maior ou menor grau, uma mesma história, uma mesma localização no campo universitário (OLIVEIRA; CATANI, 2011) e um conjunto de características comuns – apesar das singularidades encontradas.

Outros autores já se debruçaram na tentativa de captar as particularidades deste mesmo segmento do ensino superior brasileiro. Muitos buscaram terminologias e conceitos que evidenciassem e explorassem, para além da caracterização do status jurídico óbvio destas instituições – serem privadas -, as suas características particulares; ou seja, procuraram evidenciar como estas IES privadas "apresentam um novo modo de ver e praticar o conhecimento e a cultura" (ALMEIDA, 2001, p. 217).

Neste sentido, Wilson Almeida (2012) aborda essas IES sob a rubrica de "ensino superior privado lucrativo", enfatizando o lucro como operador essencial dessas instituições, bem como a sua relação com contextos sociológico e político mais amplos. Aguiar (2013) utiliza o termo "sistema de educação superior de massa", inspirado em Martin Trow, para designar o modelo de educação superior brasileiro que substituiu, nas últimas décadas, o sistema superior de elite – uma mudança quantitativa, já que expandiu o número de discentes, mas também qualitativa, na medida em que o sistema superior passou a incluir outros grupos sociais que não aqueles pertencentes às elites nacionais. A autora deixa claro que a mudança de sistema decorre, em grande parte, da expansão do número de IES não-universitárias privadas.

Por sua vez, Cleide de Almeida (2001) investiga as chamadas, à época, "Novas Universidades" para criar uma tipologia sobre "modos de ser" universitário: as universidades do brasão, marcadas pelo saber complexo e a tradição acadêmica, e as universidade do logotipo,

direcionadas à formação profissional e embasadas por uma atuação difusa e constante do marketing e da publicidade nas atividades da instituição. Carlos Benedito Martins (1981), inspirado nas críticas à indústria cultural apresentada pela Escola de Frankfurt e na teoria de Bourdieu, denomina a IES privada que aborda em seu estudo como "empresa cultural" no intuito de demarcar a sua função de comercialização de bens culturais pautado pela rentabilidade e expansão do público, ao contrário do que ocorre com o campo erudito e intelectual autorreferente.

Uma outra autora que compartilha esforços semelhantes ao dos pesquisadores mencionados é Balbachevsky (1999). A autora define três contextos institucionais que compõem o ensino superior brasileiro, sob o ponto de vista da autoridade acadêmica: contexto semi-acadêmico, no qual predomina a autoridade acadêmica; o contexto semi-empresarial, que opera por uma matriz empresarial e, portanto, considera a autoridade acadêmica mais ou menos descartável; o contexto semicorporativo, no qual a autoridade acadêmica é valorizada, mas de forma limitada, uma vez que há interesses (corporativos) internos às organizações deste tipo que concorrem com a lógica acadêmica. As IES privadas se localizariam, em sua grande maioria, no contexto semi-empresarial.

Por fim, Britto e outros (2008) propõem o termo IES periférica, utilizado para designar uma instituição de educação superior que se mantém à margem da formação e da produção acadêmicas centrais. Uma instituição pública pode estar periférica, de acordo com os autores, caso esteja afastada dos centros políticos, econômicos e sociais brasileiros. Neste caso, pode se tornar inviável oferecer formação e atividades intelectuais compatíveis com o conhecimento hegemônico produzido nas IES de referência. Porém, o fator geográfico não é essencial para caracterizar uma IES como periférica ou não. Os autores apontam que algumas IES privadas estão localizadas nos centros das grandes cidades brasileiras, mas elas se direcionam a oferecer conhecimento periférico para um público também periférico.

Os autores (BRITTO *et al*, 2008, p. 786) apresentam melhor a noção de IES periféricas por meio da descrição de suas características, e não por uma definição. São elas:

> a) tem finalidade estrita de formação / qualificação de mão de obra;
> b) apresenta uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula;
> c) é estruturada com base em modelos mercantis de administração e financiamento
> d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado;
> e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais;
> f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula;
> g) a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo;

> h) tende a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado.

A contribuição de todos estes autores, e suas respectivas conceituações, se mostraram essenciais para esta pesquisa. Uma vez, porém, que não pretendia me filiar especificamente a nenhuma destas perspectivas teóricas sobre certo tipo de instituições de ensino superior privadas, mas me aproveitar delas para compreender o meu percurso acadêmico-profissional, adotei o termo IES não-universitárias privadas.

Este termo não se apresenta como um conceito, mas meramente como uma descrição do tipo de instituição na qual lecionei e, portanto, que serviu como contexto para compreender o tipo de docência que exerci na última década. São instituições de ensino superior privadas, como faculdades e centros universitários – e não universidades -, que possuem uma perspectiva lucrativa sobre a educação, uma vez que possuem proprietários, seja uma pessoa, uma família ou um grupo de acionistas.

PARTE I: AUTOETNOGRAFIA DE UM PERCURSO EDUCACIONAL E UNIVERSITÁRIO

1. Os espaços de formação anteriores à universidade: história familiar e inserção no imaginário intelectual pela via religiosa

Como dois afluentes de um rio que desembocam no nascedouro de um outro, sou herdeiro das histórias, com seus significados e determinações simbólicas, dos que me antecederam e conceberam: meus antepassados. Esta herança que recebemos, como ponto de partida para nossa entrada na vida social, é a fonte de sofrimentos, limitações e engodos emocionais, mas também das possibilidades que se avizinham, no decorrer do desenvolvimento individual, para a constituição de uma identidade e das relações interpretadas como "benéficas", "prazerosas" ou "potencializadoras". De uma forma ou de outra, trata-se de algo que se recebe sem que se possa julgar ou ponderar o valor do que é ofertado, pois é, ela mesma, a herança, o início e a base de qualquer ponderação futura.

Ainda que o mapa genealógico da minha família, tanto paterna quanto materna, permita uma exploração vasta, em termos temporais (gerações) e temáticos (questões), permito-me fazer aqui um recorte, bastante limitado, ao objetivo deste capítulo, qual seja apresentar alguns dados biográficos do período que antecede a minha entrada na universidade. Neste enquadramento, se destaca o fato de que as duas histórias familiares que me constituem sofreram, em suas últimas gerações, transformações econômicas e sociais significativas que produziram efeitos nos hábitos, identidades e posições sociais que lhes caracterizavam.

Meu bisavô materno aportou no Ceará, vindo de Pernambuco, para construir uma carreira na capital do estado. Junto com ele, vinha minha bisavó. Ela desconhecia qualquer fato ou filiação do meu bisavô anterior ao encontro dos dois. Sem família, sem amigos e sem identidade clara, ou seja, sem passado, ele chegava a uma nova terra para com ela renascer na fase adulta. Durante décadas o passado deste homem foi uma lacuna, aparentemente sequer notada, na vida de seus familiares: esposa, filho(a)s, neta(o)s e bisneto(a)s.

A temida visita da morte, porém, trouxe uma outra, tão surpreendente e, talvez, temida quanto a finitude: uma irmã do meu bisavô, que residia em São Paulo, chegou à Fortaleza para visitar o irmão enfermo e contou (supostamente) para a família, que enfrentava o luto próximo, sobre uma origem judaica. Reza a lenda, passada de boca em boca, apagada, negada e retomada involuntariamente pelos sobreviventes, que meu bisavô seria filho de uma família de judeus. Sua vida pregressa marcada por uma dupla fuga: primeiro, para o Brasil, ao que tudo indica *com* a sua mãe; depois, a fuga *da* sua mãe, por ocasião de uma briga com um irmão, que valeu um apartamento destruído, tamanha a ferocidade do confronto.

Velório, enterro e despedidas. A vida prosseguiu. Para a minha família materna, de preferência sem o passado. A tia-bisavó, com nome judeu, retornou à São Paulo e nenhuma comunicação foi mantida. Na verdade, aparentemente todos os meios de contato possíveis foram curiosamente obliterados. Um passado perdido. Estamos, agora, num terceiro ciclo de fugas, este de perfil mais psicológico do que físico. Enraizados na mesma cidade que meu bisavô adotou, sem nos locomover, continuamos a fuga iniciada há tantas gerações.

De qualquer forma, este homem sem passado tratou de construir um futuro, enquanto a vida lhe possibilitou. Com evidente tino comercial e mentalidade empreendedora, conseguiu, ao longo de sua vida, acumular riquezas suficientes para alcançar um lugar de reconhecimento como próspero empresário local. Não se tornara, porém, membro da elite econômica de Fortaleza, nem mesmo no seu estrato inferior, o que talvez fosse compatível com as suas posses. Sua vinculação com as famílias dominantes na política e na esfera intelectual cearenses era, no máximo, pontual.

Talvez por este lugar que ocupava socialmente, não exatamente em harmonia com seu status financeiro, seus filhos foram criados muito mais com a orientação de reproduzir certas características tomadas como essenciais ao trabalho do que aquelas demarcadoras de certo pertencimento social privilegiado – esta última não de todo ausente. Assim, meu avô ocupou por muitos anos cargos inferiores na empresa de seu pai e apenas foi alçado ao lugar de "sócio" minoritário quando uma concorrente lhe fez uma oferta irrecusável.

Quando relatam histórias como esta, os membros da minha família aludem, implícita ou explicitamente, a uma preocupação do meu bisavô em proporcionar ao meu avô competências associadas ao trabalho comercial que lhe permitiriam, caso fosse necessário, "começar do zero" como ele mesmo havia feito. Até certo ponto, a sua preocupação não se mostrou descabida, uma vez que a distinção econômica foi gradualmente encolhida nas gerações seguintes.

Inúmeros conflitos e traições familiares fizeram com que parte da herança recebida por seus filhos (meu avô e tias-avós) fosse distribuída desigualmente, e que outra atolasse nos arquivos do Fórum de Justiça de Fortaleza, num processo interminável de disputas judiciais sobre o inventário e a herança que atravessam a história familiar. Interessante ressaltar que também na família da minha avó um determinado status social e econômico herdado foi perdido pelo desgaste de sucessivas disputas por herança, que foi corroída, por sua vez, pelos "golpes" e litígios dos quais foi objeto no decorrer das décadas.

Herdeiros deste passado relativamente recente, a minha família materna está suspensa entre estratos sociais, entre a expectativa e a realidade. A maior parte daqueles que compõem a

terceira geração, a ter como início da contagem o meu bisavô, se dedica, com maior ou menor sucesso, ao comércio e outras atividades destinadas a suprir a elite econômica local. Parcela dos meus tios e tias se graduaram na universidade - minha mãe possui o diploma de administração, por exemplo -, mas mesmo estes, com exceção de um, pouco se valeram dos seus diplomas para seguir carreira como profissionais liberais, servidores públicos ou funcionários de empresas privadas. Eles utilizaram os recursos herdados, certa habilidade comercial e uma inserção limitada na dinâmica econômica da cidade para manter os "negócios". Não quer isso dizer que a universidade era uma questão ausente na família: o estudo universitário, com seus títulos e hábitos particulares, nunca foi totalmente relegado, mas tampouco era priorizado.

Do lado paterno, se apresenta uma história semelhante em seu enredo geral, o do rebaixamento social e econômico, mas distinta nos detalhes. Meu bisavô – e a história é contada assim, tendo como referência os homens da família, como ocorre no lado materno – possuía uma fazenda no interior do Ceará. Ele conseguiu, na década de 1930, acumular riqueza principalmente por meio da venda de carvão, que era comercializado e transportado para suprir a necessidade do setor industrial de Fortaleza. Porém, com a mudança da matriz energética do carvão para o gás e o petróleo, na década de 1940, parcela considerável dos rendimentos familiares abruptamente desapareceu. Esta situação vivida pelo meu bisavô é compreendida, a partir da teia simbólica que rege as interpretações familiares, como uma "falência".

Meu avô e minha avó, por sua vez, ambos envolvidos, em maior ou menor grau, com este passado – eles eram primos em segundo grau -, abriram em Fortaleza uma sapataria que obteve sucesso considerável. Este foi um período de conforto e regalias econômicas, ainda que meu avô estivesse longe de pertencer a elite econômica local. Uso o termo "regalias" para mencionar, novamente dentro da simbologia familiar, os gastos "excessivos" do meu avô com carros sofisticados e seus utensílios caros.

Com a abertura de outras sapatarias na cidade e o aumento da concorrência, meu avô foi à falência – a segunda, a levar com consideração a contabilidade familiar. Após este fracasso, meu avô e minha avó se aventuraram em diversos empreendimentos que se mostraram capazes apenas de manter um estilo de vida e de consumo tomados como mínimo – como a venda de "quentinhas", almoço pronto para famílias de classe média -, mas não de os alavancar ao patamar que estavam habituados na época da sapataria.

Neste período de transição, meu pai, o terceiro de quatro filhos, estava matriculado no curso de engenharia elétrica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pois não havia,

ainda, o curso de engenharia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi um período difícil, pois ele não podia mais contar com o mesmo suporte financeiro que obtinha quando iniciou a graduação, quando a sapataria produzia lucros consideráveis. Imagino que era uma situação ambígua: por um lado, a oportunidade de residir em outro estado e de cursar uma graduação em engenharia, à época de grande prestígio, era uma marca de distinção simbólica e econômica; por outro, esta distinção deixou de existir no transcorrer da sua própria formação universitária.

Parece-me certo que esta nova configuração familiar contribuiu para que meu pai valorizasse ainda mais o título universitário, que lhe permitia exercer a atividade profissional como engenheiro. Esta valorização dos estudos universitários parece ter alcançado, ainda com mais força, a sua irmã mais nova, que enveredou não apenas em direção à formação universitária (se graduou como assistente social), mas também para a academia: ela se tornou professora da Universidade Católica de Pernambuco, onde lecionou por algumas décadas até a sua aposentadoria.

Ambas as trajetórias familiares, em especial a da minha família paterna, podem ser melhor compreendidas a partir do processo mais amplo de monopolização do mercado nacional. Nesta situação, a destruição ou incorporação de estabelecimentos menores pelas grandes empresas gerou a busca intensificada das classes médias rebaixadas - ou em perigo de que isso ocorresse –pela aquisição do diploma universitário, que garantiria, a partir das nas novas regras do jogo econômico e social, certa segurança econômica e status simbólico desejados. Quer dizer, a consolidação de uma classe média no Brasil, associada às profissões liberais e marcada pela simbologia do estudo e do saber, é acompanhada da expansão da universidade brasileira (OLIVEN, 1990). Como descreve Cunha (2007c, p. 42-43):

> Antes que o processo de monopolização atingisse os níveis da década de 1950, os indivíduos que pretendiam ascender socialmente, isto é, pretendiam ingressar nas classes dominantes, tentavam-se pela reprodução do pequeno capital. Usavam seu pequeno capital, conseguido por meio qualquer, para abrir um pequeno negócio, tal como uma pequena fábrica, uma pequena loja, um pequeno escritório de representação comercial. Esse negócio propiciava a reprodução daquele capital inicial que ficava cada vez maior, quando os lucros eram reinvestidos em sua ampliação [...] Mas, à medida que o processo de centralização do capital levava à monopolização na indústria e começava a repercutir no comércio e nos serviços, ficava cada vez mais difícil a sobrevivência dos pequenos negócios existentes e ainda mais difícil a abertura de novos [...] À medida que ficava mais difícil acumular o capital necessário ao ingresso nas classes dominantes, passou-se a definir o topo das burocracias públicas e privadas como o alvo da ascensão [...] Como essas burocracias são organizadas de forma hierárquica, utilizando os graus escolares como requisitos de admissão e promoção de diversos níveis de poder, remuneração e prestigio, houve uma demanda de escolarização em todos os níveis. O ensino superior, por ser mais raro, teve a sua demanda aumentada numa proporção superior à dos outros graus (CUNHA, 2007c, p. 42-43)

É interessante lembrar que para meus pais, ambos pertencentes, em suas respectivas famílias, à primeira geração que obteve o diploma universitário, esta "nova" posição social vinculada ao saber não tinha relação direta com uma noção mais ou menos abstrata de "conhecimento", como pode exemplificar a sua relação com os livros. Quer dizer, não lembro de existirem livros em nossas vidas, seja nas mãos deles ou expostos em bibliotecas ou escrivaninhas. Os livros não circulavam no espaço doméstico ou eram objeto de comentários em eventos sociais. No máximo, eles tinham um papel pontual e passageiro.

Na casa dos meus avós maternos, na parte baixa de um móvel de madeira situado num dos quartos, uma coleção de enciclopédias Barsa ficava exposta. À altura das mãos de uma criança, eu olhava e tateava aqueles livros grossos e cheios de palavras com um rosto de interrogação e mistério. Entre as cores marfim e creme, os grandes tomos se fizeram imponentes durante toda a minha infância, tanto mais porque eles não eram manuseados. Pareciam – e acredito que efetivamente eram – símbolos de um lugar social que efetivamente não ocupávamos, e assim se mostrava mais próximo de utensílios de decoração do que instrumentos associados à ilustração, ao requinte ou ao prazer pessoal.

Na casa do meus pais, por sua vez, descobri, quando já estava cursando a graduação em Psicologia na Universidade de Fortaleza/Unifor, que existiam livros de engenharia elétrica, provavelmente aqueles utilizados por meu pai na época da sua graduação, guardados numa caixa de papelão e esquecidos num armário qualquer. A minha surpresa quando vi esta caixa pela primeira vez foi explícita: de repente descobria a existência de "tantos" livros escondidos na minha casa. Por outro lado, a reação dos meus pais contrastava com tal espanto. Eles me explicaram, com certa naturalidade, que eram livros "antigos" e que não tinha porque estarem expostos. Junto dos livros técnicos de engenharia, encontrei, solitários, um livro de literatura de Morris West, "O navegante", e um livro de Khalil Gibran, "O profeta" - este último um presente de aniversário que minha tia acadêmica havia dado ao meu avô. Relíquias. Li os dois como se pudesse com isso fazer parte de uma história esquecida.

Na verdade, os livros e a leitura desinteressada, interpretada como lazer, o cultivo do saber especializado ou de um conhecimento geral por meio da leitura e da escrita simplesmente não pareciam fazer muito sentido na vida dos meus pais. E não é como se eles estivessem totalmente distantes e apartados de certo universo intelectual ou acadêmico. Por exemplo, para além da graduação universitária de ambos, circulava na minha casa, geralmente em pedaços, a história do convite que meu pai recebera para estudar energia atômica na Alemanha, declinado, entre outros motivos, porque não queriam se distanciar da família.

Não sei se meu pai utilizava livros em seu trabalho, na instituição pública à qual esteve vinculado por mais de duas décadas, mas caso eu visse esta cena, ele com um livro na mão, não acho que me surpreenderia. Para ele, e talvez para uma parte considerável da sua geração, o livro, sob o ponto de vista de um adulto, estava no máximo associado ao trabalho assalariado, ao manejo de tarefas relacionadas à função profissional que adquirira na universidade. O livro era, até certo ponto, um estrangeiro na vida privada.

Se os livros não estavam presentes na esfera familiar, tampouco tinham espaço na minha vida escolar; ou pelo menos não os livros que para mim "importavam". Cercado de livros didáticos e paradidáticos, incluídos na minha rotina escolar no âmbito de tarefas circunscritas e impostas (realizar ficha de leitura, um ditado etc.), restava à biblioteca do colégio uma possibilidade de relação não somente instrumental ou restrita com a leitura. A biblioteca, porém, não se mostrava à altura do desafio. Com receio de furtos e tratamento inadequado dos livros – considerados bens materiais privados, já que parte do montante de recursos pertencente a empresa prestadora de serviços educacionais, uma escola para a classe média e classe alta em Fortaleza/CE - a gestão da biblioteca teve a brilhante ideia de não permitir o contato dos alunos com os livros!

Um tanto distante das salas de aula, a biblioteca escolar possuía uma área ocupada por mesas e cadeiras desconfortáveis, pintadas na cor do logotipo da escola e dispostas numa organização geométrica sem qualquer finalidade estética. Uma aura de silêncio reinava, não por respeito, mas devido a um medo difuso, difícil de decifrar sua origem se não levar em consideração à totalidade das experiências escolares naquela instituição. No lado oposto da entrada, existia um balcão gradeado, com algumas senhoras exercendo o papel de bibliotecárias. Lá, o aluno solicitava a lista de livros. Elas repassavam, então, um pequeno caderno, feito de papel A4, com o nome de todos os títulos em ordem alfabética.

Hoje posso dizer, com um prazer irônico, que pelo menos ali, lendo a lista tosca de livros, eu encontrava um espaço propício para o exercício imaginativo: sem capa, sem orelha do livro, sem poder folhear as páginas para ler alguns parágrafos, ou seja, apenas com o nome e, às vezes, uma pequena descrição era instado a encontrar o livro que desejava! O pior é quando o livro deixava de ser um nome abstrato e impessoal para se tornar um desejo e, logo depois, se descobria que ele não estava disponível, já que o sistema adotado não permitia atualizar com frequência quais títulos estavam alocados e quais estavam disponíveis. O livro e a leitura, pelo menos aqueles que escapavam da zona restrita do currículo escolar, não possuíam lugar cativo na minha família e na minha formação escolar.

Esta não é, me parece, uma particularidade da minha história de vida, mas exemplos do quadro geral que marca a relação entre o saber, a hierarquia social e a leitura no Brasil. El Far (2006) aponta que, de acordo com pesquisas da época, o brasileiro lê 1,8 livros por ano, em contraposição a 7 dos franceses. Além do mais, a autora aponta períodos de queda na venda de livros não didáticos no Brasil, mesmo quando estes momentos históricos eram caracterizados pelo aumento de pessoas com mais de 8 anos de estudo e da renda média do trabalhador. Tais dados demonstram a fragilidade da leitura, enquanto hábito presente no cotidiano dos brasileiros.

Claro, há inúmeras justificativas históricas e sociais para este quadro. Uma delas, seguindo a tese demonstrada por Rama (2015), é que desde a colonização da América Latina as letras desempenham o papel de distinção entre aqueles que ordenam e "pensam" a cidade - os letrados -, e os que meramente se enquadram e vivem, passivamente, no interior desta organização - os iletrados. Ou seja, a leitura e a escrita, nestes países da América do Sul, nunca tiveram uma função concreta na vida cotidiana dos cidadãos, sendo o livro interpretado diretamente como um instrumento utilizado por uma casta minoritária de pessoas, associadas à elite, para conceber e gerenciar, por autoridade, a vida social. Não houve, no Brasil, o ideal norteador de um "cidadão ilustrado" como ocorreu na Europa, e depois exportado para outros lugares do mundo, no qual o livro era interpretado como instrumento indispensável para a subjetivização e a socialização dos indivíduos sob o prisma do Estado-nação emergente (WELLMON, 2015).

Neste cenário, os pobres não *podiam* adquirir a competência e o espaço necessários à leitura, sob pena da distinção social se esvanecer; os ricos não *precisavam* da leitura para manter e ocupar as suas funções de elite estrutural e estruturante. Cabia, ao final, que uma classe intermediária se apropriasse dos poderes sociais, simbólicos e materiais associados ao livro e ao conhecimento, mas sem grande esforço e dedicação, já que não havia concorrência que pudesse roubar este privilégio.

Se as minhas primeiras experiências de contato com a leitura e com os livros, ou da relativa falta deles, não são surpreendentes, tampouco é, em termos da história brasileira, o passo seguinte desta narrativa, na qual os livros entram efetivamente na minha vida pela via da religião. Ou melhor, de um tipo de religião: o Espiritismo. Auto identificado como herdeiro dos movimentos de difusão da racionalidade científica e dos valores iluministas, o Espiritismo nascido na França pretendeu, expresso na figura do seu expoente, Allan Kardec, ser ao mesmo tempo uma ciência, uma filosofia e uma religião (KARDEC, 2010; XAVIER, 2008). Este

amálgama de posições resultava, de modo prático, na percepção de que o Espiritismo deveria articular sua doutrina religiosa em torno da razão e da argumentação.

A minha família paterna, pelo menos desde o meu avô, matinha uma relação mais ou menos próxima com determinados Centros Espíritas localizados em Fortaleza. Isso me levou, na adolescência, a entrar em contato com as práticas, os valores e a doutrina do Espiritismo. Porém, encontrei lá, por acaso, o que era secundário na relação dos meus pais com esta religião: livros.

As livrarias dos centros espíritas, com suas publicações e um mercado editorial, ainda que incipientes, me ofereciam uma gama de categorias de livros que eram mais ou menos novas para mim: os clássicos, os lançamentos, os romances, os ensaios teóricos, os manuscritos ritualísticos etc. Aprendi a gostar dos livros na medida em que ia sendo introduzido nos meandros da estrutura que carregavam: categorias, tipos, autores etc.

Ainda que o livro não fosse um objeto habitual na minha família, como mencionado, recebi todos os incentivos para que lesse os livros espíritas (elogios, dinheiro para compra-los, um lugar simbólico na família como um "estudioso em potencial" etc.), tanto porque eram escritos vinculados à tradição religiosa dos meus pais, quanto pelo valor social e simbólico da leitura, que me colocava na direção de um "futuro promissor". Desta forma, ausência de livros no cotidiano familiar nunca significou a inexistência de incentivos para a leitura.

Algo interessante no Espiritismo é que uma vez fundado no pressuposto da razão e da lógica, um conjunto de hábitos e de práticas associados a estes ideais são legitimados e institucionalizados para referenciar o "desenvolvimento" de seus praticantes. Assim, é comum, e muitas vezes interpretado como indispensável, que os centros espíritas possuam "grupos de estudos" destinados à leitura e ao debate das obras fundacionais desta tradição religiosa.

Seja em conversas informais, no pequeno centro espírita que meus pais frequentavam, ou no grupo de estudo ao qual eu participava semanalmente, em outro centro espírita, este com uma estrutura organizacional e arquitetônica significativamente maiores, eram nestes momentos e contextos que tinha certas experiências do que seria, por exemplo, um debate - ainda que fossem limitadas. Só posso concluir que foi, principalmente, o centro espírita, e não a minha escola, que me inculcou certos valores da comunicação racional e do debate, advindos de um sonho originalmente europeu, que possibilitava uma busca da verdade por meio do uso socializado da palavra.

De fato, não lembro de algum dia ter posto, do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, qualquer questão a qualquer professor durante as aulas. Apesar

dos meus anos de escolarização, não estive implicado, efetivamente, com os ritos escolares, ainda que não me permitisse ultrapassar certa linha social que separava a displicência inócua do fracasso condenatório – por exemplo, nunca reprovei qualquer disciplina, apesar dos meus períodos de "recuperação". Era um aluno mediano na escola, apenas seguindo, sem muito esforço ou convicção, o cotidiano institucional.

Assim, quando leio a descrição de Bauman (2010) sobre os precursores dos intelectuais modernos, os integrantes da República das Letras que "reinventaram" o debate racional, agora pela via do consenso, ironicamente o paralelo mais próximo que faço com a minha história de vida e formação, sem que me pareça "forçado", é com as experiências diretas (grupos de estudos) ou indiretas (conversas informais) proporcionadas pelos centros espíritas[21]:

> Foi essa crise [a pírrica, efeito do abalo na certeza devota] que a estrutura horizontal da Republique des Lettres deu uma resposta: novas bases para a certeza, uma nova corte de apelação. Consenso [...] Como a opinião humana é o único fundamento social da nova certeza, a discussão é a via régia para a verdade. Esta é feita pelo homem: a razão humana é a mais alta autoridade; o homem é autossuficiente como força ordenadora da realidade humana [...] (p. 57 e 59)

A ironia é clara: foi num ambiente "devoto", afinal religioso, e não nos sucessores culturais dos "cafés, salões, camarotes de teatro e sociedades" (BAUMAN, 2010, p. 56), simplesmente inexistentes para mim, que tive experiências que me apontaram que "a discussão é a via régia para a verdade". Uma conclusão possível desta ironia é que uma religião francesa advinda dos ideais da Ilustração pode estar mais próxima dos valores intelectuais da Europa do que uma escola de elite cearense, ela própria autodeclarada religiosa. Ou seja, poderia dizer uma língua ferina, não há nada mais religioso do que uma escola cristã para a elite cearense.

Esta descrição não impede de reconhecer que os espaços de debate associados ao Espiritismo incentivavam a reflexão, o debate e a argumentação, mas sempre pressupondo que estes deviam ser limitados por valores e princípios não inerentes à razão. Quer dizer, a ideia implícita que norteava, na maior parte das vezes, os grupos de estudo mencionados era que se podia, e devia, refletir e debater sobre certas questões, mas não em "excesso": haveria de existir um limite a partir do qual apenas a fé é capaz de prosseguir. Uma vez, porém, que a razão é

[21] Meu pai, até hoje frequentador de um centro espírita, recorrentemente reclama comigo que nas reuniões que ele participa, como nos grupos de estudo deste local, algumas pessoas não querem "pensar" ou "raciocinar", tomadas por posições dogmáticas. Fala isso como se não houvesse uma diferença real entre a universidade – talvez a da Alemanha, imaginada em suas pesquisas de ponta sobre energia atômica – e o centro espírita no que concerne aos valores da razão, da argumentação e do consenso. Apesar da estranheza desta comparação, ela não é totalmente irreal, uma vez que o Espiritismo acolhe, de fato, estes valores e concepções. Isso, por certo, não é característico de qualquer centro espírita. Há, afinal, traços de classe social que distinguem estas instituições entre si – além de outros fatores, internos à religião.

explicitada na fundação desta tradição espiritual, como referência para seus praticantes, é sempre possível "requerer" o direito de não cessar o debate. Quer dizer, os debates mais intensos vividos por mim nos centros espíritas eram sobre os limites de um debate, algo que ocorria com alguma frequência e que me colocava, às vezes literalmente, em situações de conflito e disputas reais na dinâmica interna destas instituições.

Estas disputas me mostraram, muito cedo, que os espaços e o valores que permitiram a emergência do tipo de debate construído pela Ilustração, apesar da descrição feita por seus membros, eram também operações de poder. Deste modo, os grupos de estudo espíritas me permitiram viver, também pela primeira vez, o uso e a força da palavra como esgrima para "derrubar" ou ser "derrubado" por argumentos vinculados a outros participantes de um mesmo grupo. A habilidade de certa maestria retórica era localmente testada, e podia produzir orgulho ou vergonha, sucesso ou fracasso, mas, de qualquer forma, estava vinculada a certa configuração de poder mais ou menos móvel.

Em nenhuma outra situação este vínculo entre razão, debate e poder esteve tão claro para mim, durante a minha adolescência, quanto nos embates "inter-religiosos". Ao aprendizado do debate no interior do grupo "familiar", fruto de um ambiente artificial e mais ou menos controlado pelos coordenadores dos grupos de estudo dos centros espíritas, somou-se outro tipo de experiência, mais caótica, complexa e imprevisível, que era o embate com sujeitos e coletivos associados a outros credos/filosofias.

Tendo estudado a vida toda numa escola católica, orgulhosa de tal identidade, e tendo namorado por alguns anos, durante a adolescência, uma garota que pertencia ao movimento de renovação carismática cristã do Catolicismo, os embates argumentativos nestes espaços foram, senão mais frequentes, mais difíceis do que aqueles vividos nos grupos de estudo espíritas. Uma lembrança é emblemática desta afirmação.

Convencido pela minha namorada à época de participar de um retiro promovido pelo grupo Católico ao qual ela pertencia, vi-me ser questionado, à espera do início da missa na qual todos participariam, sobre a minha relação com o Espiritismo. A pergunta me atingiu como um golpe inesperado, e consegui apenas sentir um frio na barriga. Não tinha clareza, até aquele momento, o quanto a informação sobre a minha religião era um segredo, tão profundo que eu mesmo não sabia que o escondia.

A exposição brusca daquela informação e a legitimidade social do questionamento feito a mim, evidente pelo tom de acusação presente na pergunta atirada por um adolescente que sequer conhecia, apontavam a gravidade daquela suspeita sob os parâmetros daquele grupo.

Ponderei, da forma que a situação me permitia, qual era a melhor alternativa de resposta para me esquivar do perigo e, não sei se porque cheguei à conclusão da impossibilidade de me desviar das consequências, simplesmente confirmei, temeroso, a pergunta.

Isto provocou, no início, apenas uma conversa com este adolescente sobre os "motivos" de ser espírita. Logo depois, a conversa descambou para uma espécie de debate sobre os argumentos que sustentavam cada tradição religiosa. Algum tempo depois, outro adolescente se juntou ao primeiro, formando um grupo de debate – que, na verdade, soava como um interrogatório cada vez mais invasivo. Depois, um terceiro veio apoiar seus colegas. Por fim, em determinado momento, o coroinha, que auxiliaria o padre na missa que aconteceria em breve, também resolveu aplicar seus conhecimentos na tarefa de converter o "ímpio" invasor. Assim, quatro pessoas, entre jovens e adolescentes, tentavam me convencer do equívoco mortal, ou imortal, da minha escolha religiosa. Não passei incólume ao episódio, sofrendo os efeitos psicológicos e emocionais pelas semanas seguintes. Na verdade, até hoje a minha lembrança sobre este episódio é nítida.

Apesar da correlação entre a argumentação e o debate, por um lado, e a constituição de uma identidade mediada pelas relações de poder associadas à racionalidade, por outro, não percebia – e ainda não percebo – que o uso das palavras e a experiência do debate aludidos estavam circunscritos às disputas de poder. O modo como percebia esta espécie de socialização, como uma via para relações mediadas por um certo uso da palavra carregado de sentido e de importância, estava atrelada a um processo de descoberta de mim mesmo e também do mundo orientado por uma busca pela "verdade"; ou seja, a procura de uma espécie de transcendência.

Inicialmente, a "verdade" era sentida como muito "próxima", substancial e acessível. Depois, pelo efeito das próprias práticas argumentativas permitidas e incentivadas pelos centros espíritas, ela foi se tornando distante, fugaz e rarefeita. Um dos primeiros efeitos desta transformação foi, ironicamente, o meu distanciamento do Espiritismo: entendia que esta tradição religiosa não respondia à contento aos critérios e expectativas implícitos nas práticas argumentativas e na ideia de razão que ela própria me ofereceu. Assim, quando chegou o momento de iniciar o ensino superior, após ter escolhido o curso de Psicologia e ter passado no vestibular para uma universidade privada de Fortaleza, trazia comigo a herança deste percurso.

Vejo três conjuntos de valores, experiências e práticas importantes, ainda que incipientes e imaturos, que haviam me constituído neste percurso e a partir do recorte aqui empregado: os livros, os debates e a busca por uma "verdade". Até a escrita desta autoetnografia, não tinha clareza desta bagagem, como também desconhecia a correlação que

ela teria com a academia, termo que acredito sequer ter escutado antes de iniciar a graduação em Psicologia. Porém, pelo olhar da pesquisa autoetnográfica realizada, que é sempre, em alguma medida, também uma ressignificação do passado (DENZIN, 2013), vejo certa afinidade entre algumas experiências que antecedem a minha vida universitária e aquelas que me orientaram durante meu período de formação no ensino superior.

Isso não significa que os aprendizados relacionados aos três referidos conjuntos *me levaram* à universidade e à academia, muito menos que eles *determinaram* o meu percurso acadêmico. Trata-se de apontar como uma vez inserido na universidade, acontecimento vinculado a múltiplos fatores, dentre eles às expectativas sociais e à posição de classe brevemente descritas no início deste capítulo, estes conjuntos de valores, experiências e práticas se mostraram como *potenciais* propícios a serem atualizados a partir de um enquadre distinto, associado às atividades de um grupo de pesquisa da pós-graduação em Psicologia, por exemplo. Poderiam, entretanto, terem permanecidos como meros potenciais, caso eu não houvesse encontrado no contexto universitário tanto o reconhecimento quanto as condições de aperfeiçoamento necessárias. Neste caso, outro percurso de formação teria sido realizado, tendo outros recortes biográficos e aprendizados como destaques.

Antes de aprofundar os anos de formação universitária, poréa multipm, gostaria de apontar brevemente, de modo ainda impreciso, as correlações entre o livro, as disputas e a busca pela verdade, por um lado, e a vida acadêmica, por outro, por meio de uma associação rápida com alguns teóricos que abordam a universidade e a academia.

Sobre o livro, Le Goff (2018), ao caracterizar o intelectual universitário do século XII, comenta:

> Nessa grande fábrica que é o universo, o intelectual deve cooperar, por sua vez, com suas aptidões próprias, para o trabalho criador que se elabora. Não tem como instrumentos mais do que seu espírito, mas também seus livros, que são suas ferramentas de operários. Como estamos longe, com eles, do ensinamento oral da Alta Idade Média! Giraud de Barri declara: Hoje os clérigos iletrados são como nobres inábeis na guerra. Ficam imbecilizados diante de um livro de leitura para crianças como diante de um inesperado espetáculo de teatro, porque ignoram que esses são os instrumentos dos clérigos, enquanto que o ferreiro sabe que as redes são os instrumentos dos pescadores e os pescadores sabem que a bigorna e o martelo são instrumentos do ferreiro. (p. 89)

O autor esclarece, ainda, que o livro se torna o instrumento do intelectual na Idade Média não como receptáculo de uma sabedoria que deve ser reproduzida e transmitida. O intelectual surge apenas quando passa a questionar o texto, deslocando-se da posição de exegeta para a de pensador.

É certo que alguns elementos desta caracterização do intelectual e de sua relação com os livros são relativizados pelo próprio Le Goff (2018) no decorrer do seu livro, quando aponta que as transformações ocorridas no século XIV, no final da Idade Média, deslocaram o intelectual do papel de artesão, mestre de uma técnica (*techné*) como tantas outras que compunham os ofícios que sustentavam as cidades emergentes, com sua dinâmica fabril, rumo à aristocracia dos humanistas. Esta transformação, porém, ainda que tenha feito oscilar a relação do intelectual com tipos particulares de escrita, a científica e a literária – temática de suma importância para esta pesquisa, como será demonstrado -, mantém os livros no centro da vida universitária.

Tanto é assim que os livros surgem como personagem essencial naquilo que Nybom (2007) considera a terceira revolução na produção do conhecimento ocidental, o surgimento da universidade moderna "humboldtiana". Wellmon (2015), por sua vez, considera os livros e o "excesso" de informação provocado por eles o principal fator para a emergência desta instituição.

Uma atividade que perpassa toda a história da universidade são as "disputatio". Pode-se considerar, seguindo Rodrigues (1997), que "disputatio" foram debates que ocorriam no espaço público e que marcaram o momento da transformação, aludida por Le Goff (2018), do mestre para o pensador. Ao contrário, porém, da concepção moderna de pesquisador, pelo menos em seu nascimento, que tinha a necessidade de *Einsamkeit,* termo utilizado por Humboldt para designar "o direito de devotar-se ao trabalho acadêmico sem qualquer interferência de forças externas"[22] (NYBON, 2007, p. 9), o intelectual presente nas disputas era marcadamente agonístico, público e dialógico (CLARK, 2006). Assim, Le Goff aponta que Aberlardo, um homem que revolucionou as "diputatio", disse sobre uma de suas obras: "*Se pude escrever esse livro*, escreve ao amigo Hermann, o Dálmata, *é porque tive que rebater nas escolas públicas os ataques insidiosos dos adversários*" (p. 89, grifos do autor).

Esta prática medieval das disputas por meio do debate, que remonta à formação clerical, não apenas se diluiu numa miríade de pequenas práticas isoladas que restaram presentes como resquícios na universidade moderna de pesquisa, mas se tornou a base das instituições e dos rituais mais importante da vida acadêmica contemporânea, como aponta a descrição de Clark (2006, s/p) sobre a estrutura do seu livro, centrado numa análise histórica e sociológica da universidade moderna: "Disputation' mudou drasticamente desde a Idade Média. Muito do que exploraremos nos quatro capítulos posteriores a este – o exame (capítulo 4), o seminário

[22] "the right to devote oneself to scholarly work without any intervention from external forces"

(capítulo 5), a dissertação (capítulo 6) e a publicação profissional (capítulo 7) – foi desenvolvido a partir ou em torno da 'disputation" (tradução nossa)[23].

Por fim, a busca pela verdade. Difícil falar deste termo numa época em que os acadêmicos quase não mais a usam, e muitas vezes criticam a sua presença em textos ou discursos, ao mesmo tempo em que suas atividades são legitimadas socialmente porque reconhecidas como uma espécie de busca pela "verdade" - ainda que expressa pelos efeitos utilitários desta. Se o pesquisador acadêmico não precisa mais advogar a busca pela verdade, é porque esta já foi incorporada, e assim silenciada, no interior da dinâmica invisível que mantêm a universidade e a ciência como práticas sociais legítimas. Isso remonta, pelo menos, desde a universidade moderna "humboldtiana". No decorrer da história, sofreu inúmeras transformações, mas sem que apagasse a relação simbólica, e de poder, entre o acadêmico e a noção vaga de verdade:

> Universidades, pelo menos no formato germânico, se organizavam como instituições de pesquisa nas quais a educação, por meio da participação na pesquisa, garantiria allgemeine Bildung, ou formação cultural[24]. Era defendido que a pesquisa deveria ser governada ou orientada pela verdade, e que esta orientação permitiria às pessoas formarem a si mesmas em relação à verdade (SIMONS, 2006, p. 31, tradução nossa)[25].

Essas três importantes marcas biográficas – livro/leitura, debates e busca pela verdade - , serão reinterpretadas, em certo momento da minha formação universitária, como atributos e materiais inerentes à pesquisa. Esta translação será apresentada a seguir, durante toda a parte I desta tese, a partir da minha inserção no curso de Psicologia da Unifor – Universidade de Fortaleza.

Posteriormente, estes três elementos constitutivos da minha história de vida, e outros adquiridos durante a minha graduação, em especial por meio da participação num grupo de pesquisa, o VagaMundos, serão instados novamente a se transformarem no contexto da docência em instituições de ensino superior não-universitárias privadas – tema da parte II desta tese. Neste caso, porém, a minha percepção em relação a esta mudança provocada

[23] "Disputation has drastically changed since the Middle Ages. Much that we shall consider in the four chapters after this – the examination (chapter 4), the seminar (chapter 5), the dissertation (chapter 6), and the professional publication (chapter 7) – develop from or around the disputation".
[24] Traduzo Bildung como formação cultural seguindo o entendimento de Suarez (2005).
[25] "Universities, at least in their German form, organised themselves as research institutions in which education through participation in research would guarantee allgemeine Bildung, or general edification. It was claimed that research should be governed or orientated by truth, and that this orientation would allow people to edify themselves in relation to truth"

institucionalmente a identifica mais como um mecanismo de “torção” de valores, práticas e identidade do que um processo adicional de aprendizado que pressupõe a transformação dos seus elementos iniciais. Esta interpretação parece apontar tanto a força e o enraizamento da minha formação universitária, que se apresenta, então, como basilar à minha atuação como docente e pesquisador, quanto a violência da socialização pretendida por estas instituições de ensino superior privadas.

2. A descoberta da vida universitária

Um observador desavisado da história de Fortaleza poderia descrever a sede da Unifor – Universidade de Fortaleza como um complexo de prédios, localizado num bairro de classe média, que se estende por uma importante avenida que liga a zona sul às regiões nobres da cidade. Esta não seria uma descrição incorreta, mas deixaria à margem as nuances históricas e políticas que acompanham a fundação desta universidade, pois não é, exatamente, que ela esteja localizada numa área privilegiada da cidade, mas que o seu entorno se tornou benquisto pela classe média alencarina, em parte, pela presença desta instituição.

Fundada em 1973 pelo industrial e empresário Edson Queiroz, a Unifor foi a primeira universidade particular do Ceará. Ao contrário de parcela significativa das instituições educacionais de ensino superior brasileiras, a levar em consideração os dados apresentados por Almeida (2001), a Unifor surgiu já com o status de universidade. Em geral, como ocorreu com a UNIP, Unicastelo, UNIB, UNICID, UNICSUL, UNIBAN, UNIMARCO e outras (ALMEIDA, 2001), as IES privadas no Brasil surgiram como faculdades, no final da década de 1960 e início de 1970, e apenas depois solicitaram, por meio de carta-consulta ao MEC, a mudança para o estatuto jurídico de universidades, entre o final da década de 1980 até meados da década de 1990 – estes dois períodos refletindo momentos de flexibilização nas políticas e práticas de regulação das IES privadas por parte do MEC – Ministério da Educação e do Governo Federal.

Seguindo as memórias de "Dona Nair", funcionária presente desde a criação da Unifor e referência simbólica para os membros desta instituição, dos funcionários aos estudantes:

> a ideia de uma universidade particular em Fortaleza nos idos da década de 1970 "doeu nos calos" de alguns setores da política e do empresariado brasileiro. "Ora era uma época em que a Universidade Federal do Ceará (UFC) monopolizava a demanda local por formação de nível superior, então havia interesses em jogo e foi o então senador Virgílio Távora quem intercedeu a favor da criação da Unifor junto ao Ministério da Educação, em Brasília. Ainda propuseram que fosse faculdade e não universidade. Mas seu Edson já tinha comprado o terreno e dizia: "Eu transformo isso aqui na maior fábrica de papel higiênico da América do Sul, mas só sai se for universidade. Faculdade eu não quero". Bateu o pé e, na queda de braços, venceu, né?", regozija-se a funcionária aposentada que ainda hoje se orgulha de ter, à época, datilografado o projeto "Uma Universidade para o Nordeste", para vê-lo, enfim, aprovado no âmbito do MEC. (PAULA, 2018, p. 32-33)

O depoimento de Dona Nair evidencia a associação entre a fundação da Unifor e o contexto político, uma vez que seu fundador era um empresário e industrial importante na dinâmica do poder local e pretendia com a criação desta universidade, entre outros objetivos, alavancar o desenvolvimento regional. A interseção entre o projeto político e a rede de

influências do então chanceler Edson Queiroz, por um lado, e a criação da universidade, por outro, pode ser entrevista pelo palestrante escolhido para proferir a aula de abertura da instituição, o ministro da Educação e Cultura à época, Jarbas Passarinho (UNIFOR, 2018).

O projeto de se tornar uma referência no desenvolvimento da região incluiu não apenas a formação profissional dos estudantes, mas a oferta de atividades, equipamentos e eventos culturais que fizeram da Unifor um polo de difusão e divulgação da arte local, nacional e internacional. Assim, o Teatro Celina Queiroz e o Espaço Cultural Unifor se tornaram referências, na cidade, por apresentarem importantes espetáculos artísticos (dança, música, teatro, exposição em artes plásticas e artes visuais etc.). Além disso, a universidade sedia alguns eventos periódicos que se tornaram parte da agenda cultural de Fortaleza, como o Festival Eleazar de Carvalho, destinado ao ensino da música clássica, com performances musicais públicas e diárias, e o Mundo Unifor, evento acadêmico e cultural que contou em 2019, por exemplo, com a participação da escritora e filósofa Djamila Ribeiro, o filósofo francês Gilles Lipovetsky, o escritor e psicanalista Contardo Calligaris e a premiada artista visual Leticia Lampert.

Atualmente, a Unifor possui, segundo informações divulgadas no site da instituição, 40 cursos de graduação, 17 mestrados e doutorados, 80 cursos de especialização e MBA, mais de 25 mil alunos e 1.300 professores. De acordo com o RUF – Ranking Universitário da Folha de São Paulo, de 2018, a Unifor ocupa a 68º posição dentre as melhores universidades do país. O marketing da instituição, por sua vez, divulga a informação de que a Unifor é a melhor universidade privada do Norte e do Nordeste. O curso de Psicologia, em específico, é o 38º melhor curso do país na área, de acordo com o mesmo ranking.

Estas posições são decorrentes, entretanto, do destaque da instituição em um dos quesitos avaliados pela Folha de São Paulo: a "avaliação do mercado". Assim, se levado em conta apenas este critério, a Unifor ocuparia a 18º posição no ranking nacional, e o curso de Psicologia a 9º colocação. Caso o único critério de avaliação fosse a "pesquisa", no entanto, a Unifor ocuparia apenas o 98º lugar no RUF, e a Psicologia ocuparia a 136º posição pelo desempenho do seu curso de mestrado e doutorado na área. Assim, os dados demonstram o enfoque desta IES na formação profissional, ainda que matizada por oportunidades acadêmicas, que se mantém relativamente constante desde a sua fundação na década de 1970[26].

[26] As diferentes metas e propósitos que orientam cada instituição do ensino superior é efeito da diversificação deste sistema nas últimas décadas (SCHWARTZMAN, 2014), sendo o desenvolvimento e as necessidades regionais dois valores possíveis para justificar a existência de uma universidade, como aponta Mittelstrass (2010): "De qualquer modo, nem todas as universidades estarão na posição de realizarem esta tarefa [ser uma universidade antenada às necessidades contemporâneas de pesquisa]. Da mesma maneira que uma instituição não pode

Estas são informações históricas e técnicas que auxiliam o leitor a contextualizar um pouco a origem e a posição da Unifor nos contextos político e educacional brasileiros. Entretanto, quando iniciei meu curso de graduação em Psicologia nesta instituição, em 2003, eu não apenas desconhecia estes dados, como, até certo ponto, eles eram irrelevantes para balizar a tomada de decisão sobre a instituição na qual me matricularia para realizar a graduação.

Em parte, a minha entrada na Unifor era uma decisão "natural" frente a certas características da classe média cearense da qual faço parte: culturais (a tendência em priorizar os laços familiares e a proximidade geográfica entre parentes) e econômicas (o custo financeiro decorrente da manutenção de um filho(a) em outro estado do país era, usualmente, motivo para sequer conceber a formação universitária em outra cidade, a não ser que fosse um curso concorrido e com expectativas imediatas de sucesso profissional, como era, e continua sendo, o caso da Medicina)[27]. Assim, uma vez descartada para a maior parte dos cearenses a entrada numa universidade fora do estado, aqueles que não obtivessem a nota necessária para iniciar uma graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC) – foi o meu caso -, tradicionalmente a primeira opção, elegiam, automaticamente, a Unifor como destino.

Além disso, a Unifor se apresentava como uma instituição valorizada no estrato simbólico e histórico que orientava a classe média do Ceará, uma vez que esteve associada à formação universitária de inúmeros indivíduos de uma mesma família, de diferentes gerações. Este vínculo histórico e simbólico promovia uma tendência a interpretar a Unifor como uma instituição educacional "confiável". Por exemplo, minha mãe havia obtido seu diploma de administração na Unifor, assim como outros parentes e amigos dos meus pais, o que respaldava,

simplesmente decidir ser uma universidade de pesquisa, quanto mais uma universidade de elite, de um dia para o outro, mesmo quando há o investimento necessário, uma IES não pode simplesmente decidir jogar na mesma liga com as melhores universidade européias num futuro próximo. Um certo porte institucional e a correspondência entre variedade de disciplinas acadêmicas e de níveis de realização científica em combinação com um ambiente científico que produz sinergias desejáveis são apenas alguns das précondições institucionais requisitadas neste percurso. Isso não significa, por sua vez, que as universidade que não dispõem deste tipo de ambiente não tenham futuro. Afinal, as universidades não são simplesmente fundadas por razões científicas, mas igualmente, se não principalmente, por razões mais gerais do ensino superior e da política regional.Neste sentido, estas instituições respondem a uma necessidade específica, i.e, a necessidade de educação superior, que geralmente não é definida em termos de pretensões científicas, mas sim das necessidades de um estado ou região em particular" (p. 184, tradução nossa).

[27] Característica que, talvez, possa ser expandida para todo o território nacional, pelo menos se comparada à cultura norte-americana. Esta é a conclusão de um dos consultores estadunidenses que aportaram no Brasil no final da década de 1960, fruto da parceria entre o MEC e a Usaid: "Com isso, Hunter criticava uma característica dos estudantes brasileiros, em função do seu modelo norte-americano. Os estudantes de seu país procuram estudar em escolas superiores situadas em cidades e até estados diferentes daqueles onde fizeram o curso de ensino médio [...] Essa 'falta de mobilidade' (geográfica e vocacional) dos nossos estudantes seria uma das causas dos problemas do ensino superior no Brasil" (CUNHA, 2007a, p. 174)

em termos sociais, a "qualidade" do ensino. Deste modo, a qualidade não era atestada por informações objetivas derivadas de cálculos estatísticos, como os rankings, mas pelo grau de inserção e pertencimento desta instituição nos laços constituintes da história social e familiar[28].

Por fim, havia certo *status* mantido pela Unifor por ser uma universidade privada – um aparente paradoxo, uma vez que ela raramente era a primeira opção dos futuros estudantes justamente por ser... privada. No final de 2002, quando não obtive os pontos necessários para assumir uma vaga, das sessenta ofertadas para o curso de Psicologia da UFC, decidi tentar mais uma vez o vestibular. Esta decisão era motivada menos por uma convicção do valor e da qualidade do ensino ministrado na Universidade Federal do Ceará, instituição da qual também tinha pouco conhecimento, do que pelo senso de fracasso e de orgulho ferido diante da "reprovação" no vestibular.

Meus pais, porém, tentaram me convencer de que cursar Psicologia na Unifor seria a melhor opção. Herdeiros, talvez, da experiência dos vestibulandos "excedentes" que grassavam na década de 1950 e 1960, obrigados a aguardar nova oportunidade (CUNHA, 2007a, 2007b), meus pais pareciam entender que era preciso aproveitar a chance que as instituições privadas, como a Unifor, ofereciam. O discurso era articulado, principalmente, em termos temporais: (1) não há necessidade de "perder" mais um ano fazendo vestibular; (2) a Unifor é mais confiável, pois a UFC é palco de muitas greves, o que retarda a conclusão do curso; (3) a Unifor é mais moderna em seus equipamentos e instalações, com professores mais recentes e, portanto, mais capacitados. Obviamente, não foi difícil me convencer.

Assim, em janeiro de 2003 atravessava, como aluno, os portões da Universidade de Fortaleza sem efetivamente ter clareza da ruptura que aquela passagem, real e simbólica, provocava em relação aos hábitos, costumes e expectativas do ensino médio – algo vivido por muitos outros alunos de graduação (RODRIGUES, 1997). Nesta passagem, minha primeira

[28] A Unifor já não possui a mesma força simbólica atualmente, ainda que mantenha a sua liderança regional. Um importante motivo é que as tradicionais escolas privadas de Fortaleza se inseriram, há cerca de quinze anos atrás, no mercado do ensino superior, criando faculdades e centros universitários interpretados como "continuações" do ensino básico, fundamental e médio que ofertam há décadas. Como estas instituições escolares são mais antigas que a Unifor – o colégio que estudei, por exemplo, foi criado no início da década de 1950 -, elas se destacam na venda da "confiança" para o consumidor da classe média. Afinal elas possuem mais "tradição" que a Unifor e um vínculo mais longo com as famílias, tendo, às vezes, sido a escola de três gerações distintas de uma mesma unidade familiar. Este processo de "universitarização" das escolas de Fortaleza se torna particularmente intrigante quando se sabe que, historicamente, a grande maioria das universidades particulares derivaram de escolas privadas entre a década de 1960 e 1970 (AGUIAR, 2013; ALMEIDA, 2012). A UniX, que será discutida na parte II desta tese, inclui algumas experiências que tive como docente em instituições associadas aos colégios tradicionais da cidade.

surpresa, porque imediata, foi visual: o campus parecia ser pensado, organizado e cuidado para promover uma experiência estética nos estudantes, professores e visitantes[29].

Na escola privada em que estudei, assim como ocorria em quase todas as instituições privadas tradicionais de ensino fundamental e médio de Fortaleza, a dinâmica escolar estava intimamente entrelaçada com uma concepção arquitetônica específica – afinal, a relação entre arquitetura e educação remonta aos princípios filosóficos e à história da própria educação moderna (BIESTA, 2013; DUSSEL; CARUSO, 2003; SIBILIA, 2012). O ensino se dava, basicamente, em prédios uniformes, nos quais a estrutura administrativa-pedagógica se repetia em todos os andares, de maneira previsível: uma coordenação para cada andar, no mesmo lugar; uma mesa para o bedel em cada andar, no mesmo lugar; salas de aula distribuídas em dois corredores, que formavam um "L", em cada andar, nos mesmos lugares. Além disso, as mesmas cores, com os mesmos acabamentos e o mesmo piso se repetiam em todas as dependências da escola, e todos estes elementos buscavam alcançar certa impessoalidade estéril – o que me referi anteriormente, ao comentar sobre a biblioteca da escola, como pobreza estética.

O campus da Unifor, ao contrário, era essencialmente horizontal. Com 720 mil m² de extensão, parte significativa ocupada por diversos equipamentos distribuídos pelo território (prédios com salas de aula, centro de convivência, espaços de sociabilidade, biblioteca, lanchonetes e restaurantes, centro desportivo, clínicas de saúde, escritório de práticas jurídicas etc.), habitar a Unifor exigia transitar por ela[30]. Isso significava, no mínimo, uma longa caminhada do portão principal de entrada para as salas de aula, ainda mais se o meio de transporte que levasse o aluno ao campus fosse o ônibus, como aconteceu comigo, a maior parte das vezes, nos dois primeiros anos da graduação. Por sua vez, os blocos que compunham os Centros (ciências da saúde, ciências tecnológicas, ciências jurídicas etc.) possuíam três andares apenas, e todos eles, em maior ou menor grau, apresentavam vista para paisagens e áreas arborizadas.

Tão importante quanto a área de convivência e a sociabilidade que permitiam aos estudantes habitarem a universidade de fato, era a estética que organizava estes espaços. Para

[29] Deixo de fora os funcionários porque eles não eram um público-alvo, muito menos prioritário, nesta "missão institucional". Afinal, ainda que parte da composição estética e paisagística do campus da Unifor fosse fruto de uma tendência pessoal do chanceler à época, Airton Queiroz, o objetivo era, em maior ou menor grau, agradar o consumidor-estudante e seus familiares.

[30] Parte desta configuração da Unifor pode ser compreendida a partir de uma tendência das IES privadas de venderem, nas últimas décadas, a formação universitária não apenas como um curso profissional ou acadêmico, mas um estilo de vida, repleto de entretenimento, atrelado à diversidade de atividades e possibilidades encontradas no campus universitário (COSTA, 2018). Por outro lado, porém, a disposição estética presente na Unifor ultrapassa o intento consumista, e os espaços "vazios" podiam ser aproveitados para atividades não determinadas por fins econômicos definidos.

além das árvores, de vários tamanhos e espécies – todas cuidadosamente tratadas -, estavam distribuídas pelo espaço do campus estátuas que reproduziam uma estética clássica, peças de arte moderna, bancos de madeira, fontes e chafarizes e tantos outros elementos paisagísticos e artísticos que compunham o cenário da Unifor. Para além do voluntarismo da memória, que intensifica os elementos arquitetônicos e visuais da Universidade de Fortaleza tendo como contraste a aridez escolar – "deformação" que não me esforço muito em controlar, pois o intuito é reproduzir o impacto que esta paisagem teve na minha chegada a Unifor -, o campus efetivamente produzia uma experiência estética de beleza, como comentado, ao longo dos meus oito anos na instituição (graduação e mestrado), por diferentes sujeitos[31].

Juntamente com a liberdade sentida pela mobilidade potencial e pela sociabilidade – o que não significava, de forma alguma, a ausência de regras institucionais ou de vigilância: durante a minha graduação e mestrado não houve nenhuma greve e vi apenas uma pequena manifestação estudantil, logo sufocada pelos guardas contratados pela instituição para garantir a "segurança" do campus -, veio a liberdade do estudo, decorrente do sistema de créditos. Em especial, me marcou o fato do curso de Psicologia estar organizado, naquela época, dentro de uma matriz das ciências sociais e das ciências humanas, estabelecendo nos dois primeiros anos de formação um currículo diversificado, composto por disciplinas pertencentes a diferentes saberes. Ainda que, por lógica curricular, estas disciplinas pudessem ser interpretadas como "propedêuticas", a sua grande quantidade e a intensidade como eram vividas podiam transformá-las, ao invés de adjacentes, em núcleo da própria formação em Psicologia – experiência vivida por mim, que considero as disciplinas dos dois primeiros anos as mais importantes da minha graduação.

Assim, nos quatro primeiros semestres os alunos de Psicologia deveriam passar, dentre outras, pelas seguintes disciplinas: Filosofia I (dos pré-socráticos à escolástica medieval), Filosofia II (os modernos), Antropologia Filosófica (concepções filosóficas sobre o homem), Leitura e Produção de textos (que, como abordarei mais adiante, era ensinada como uma disciplina destinada à exploração da criatividade e da escrita livre), Metodologia Científica (na qual a professora usava os primeiros 20 minutos de todas as aulas para apresentar filmes pertencentes a diferentes nacionalidades – foi a primeira vez que ouvi sobre o cinema iraniano), Epistemologia da Psicologia I (na qual a mesma professora que ministrava a disciplina de Metodologia apresentava, também no início da aula, livros de literatura – foi quando conheci

[31] Não era, porém, uma experiência estética qualquer, mas uma administrada para atingir um "gosto" particular. Não me lembro e não possuo evidências, por exemplo, da presença de arte popular, ou até mesmo arte contemporânea nos espaços da Unifor.

Dostoiévski – e depois discorria sobre as teorias epistemológicas de Canguilhem e Foucault), Epistemologia da Psicologia II, III e IV (eram apresentadas as concepções filosóficas e epistemológicas de cada um dos três principais sistemas clínicos da Psicologia Moderna: Psicanálise, Behaviorismo e Psicologia Humanista), Sociologia I (Durkheim e Weber), Sociologia II (Marx e Escola de Frankfurt) e Antropologia Cultural (introdução ao conceito de cultura e ao pensamento da Antropologia Cultural). Isso sem contar as disciplinas optativas, como a que assisti no curso de arquitetura, denominada "Estética e História da Arte".

Essa miscelânia de conhecimentos não era integrada o suficiente para promover um aprendizado em direção à especialização em Psicologia, ao mesmo tempo em que não era "frouxa" a ponto de induzir uma dispersão improdutiva. Ainda que tenha vivido alguns conflitos e dificuldades relacionados a certas disciplinas – por exemplo, professores que não "davam aula" -, em geral, sob o prisma retrospectivo de quem passou por este tipo de socialização científica/intelectual, relembro este período como uma espécie de "bombardeio" de ideias e concepções de conhecimento que provocavam um processo instável de reflexão – com o que há de positivo e negativo nisto, em termos educacionais.

Uma das minhas primeiras disciplinas cursadas, localizada já no primeiro semestre do curso, foi Leitura e Produção de Textos, ministrada pelo professor Francisco Cavalcante Junior. Apresento abaixo um texto ficcional, escrito de maneira fiel às lembranças e as anotações que tenho das primeiras aulas desta disciplina:

Nesta primeira semana de aula todo dia é uma novidade, um professor diferente com propostas singulares. Na escola, claro, os professores também possuíam estilos próprios de dar aula, mas parava por aí. Aqui, na universidade, cada professor(a) parece criar, a seu modo, um universo educacional particular. Nós, alunos, não sabemos, de fato, o que pode acontecer nas disciplinas que ainda não conhecemos, nós que também não nos conhecemos ainda. Estamos à deriva.
Hoje haverá a aula de Leitura e Produção de Textos. Aguardamos o professor, que chega vestido com camisa social e gravata. Eu, experimentando a liberdade do ensino superior, estou de bermuda, camiseta e uma sandália. Não muito diferente de como estaria se fosse à praia.
Ele se apresenta e abre um livro, que imediatamente classifico como infantil, e inicia a leitura da história do Peixinho Arco-Íris. Tudo me parece muito estranho, deslocado: o livro infantil, a gravata, a ausência de qualquer conteúdo/matéria.
Ele termina a leitura do livro e pede que cada um faça um texto-sentido. Ele explica: um texto sem regras ou padronização a priori, no qual o aluno possa materializar, por algum meio, o que sentiu, pensou ou lembrou ao escutar a história narrada. Paro diante do papel e nada surge à mente. Acho que não senti nada, não pensei nada ou lembrei de nada. Só vi um livro infantil. Ponto.
Chamo o monitor, para que ele possa me auxiliar. Ele diz que posso escrever, desenhar ou qualquer outra ação que me pareça necessária para expressar o sentir e o sentido daquele momento. O que existe, porém, é um branco. Não é tão difícil reproduzir o branco num papel

A4 branco – digo com certa ironia, testando as variáveis deste ambiente, as regras implícitas. O monitor responde que tudo bem, como eu quiser.
Acho aquilo tudo tempo perdido. Vou sair desta aula sem levar comigo nenhum conhecimento novo: nenhuma ideia, percepção ou reflexão. Isso me deixa irritado. Porém, com uma olhada rápida para os outros alunos, espalhados pela sala de aula, percebo que sou minoria nesta percepção.
De fato, quando o professor Cavalcante solicita que façamos grupos de três ou quatro pessoas para que possamos compartilhar o texto-sentido que cada um produziu, tenho a prova de que o texto-sentido teve importância para muitas pessoas. Elas comentam, expõem pinturas, textos escritos e conversam sobre as suas motivações para aquelas produções. Eu faço o necessário para cumprir o que considero o meu dever ali, falar alguma coisa. Qualquer coisa. Depois se forma um grupo que reúne todos os membros da turma e cada um dos subgrupos vai compartilhar, com a totalidade dos colegas, o que foi discutido no momento anterior.
No final da aula, as pessoas estão mais integradas, mais leves – mas não todas. Criou-se um vínculo emocional um pouco mais profundo entre os estudantes. Eu me beneficio deste clima, ainda que tenha dificuldade de reconhecer o mérito da aula neste processo. De qualquer forma, continuo achando que falta algo naquela disciplina, que ela soa um tanto "vazia" de ideias para meu gosto.

Em termos metodológicos, a maior parte das aulas de Leitura e Produção de Textos se dava da mesma maneira, ou em pequenas variações dela: tínhamos um estímulo vindo de uma leitura - durante a maior parte do semestre foram os capítulos do livro "Esmeralda: por que não dancei" (ORTIZ, 2001); fazíamos o texto-sentido, que geralmente era feito durante a semana e levado para a sala de aula; nos reuníamos em grupos de 3 ou 4 pessoas; formávamos um grande grupo, para que cada pequeno grupo compartilhasse o que foi discutido; trocávamos impressões, ideias, sensações ou sentimentos sobre a leitura, sobre o texto-sentido, seu ou dos outros, ou sobre as discussões ocorridas no pequeno grupo (todas estas variáveis eram permitidas nesta ultima etapa).

Talvez o grande efeito desta disciplina, que em maior ou menor grau todos os alunos vivenciaram, foi a formação temporária de uma comunidade, que deixou rastros nos semestres seguintes. A expressão de si, como sujeito singular, numa coletividade incentivada a responder sem julgamentos promoveu um espaço de criatividade e autoconhecimento – todo o método pedagógico utilizado pelo professor Cavalcante (2001) era construído para que as pessoas pudessem expressar conteúdos sobre si e sobre os outros a partir de uma posição experiencial (ROGERS, 1997) e estésica (DUARTE JUNIOR, 2004). Que estes valores tenham sido alcançados pelo uso de múltiplas formas de linguagem, e não apenas a escrita formal, muito menos a acadêmica, era parte indissociável do processo educacional que vivemos naquela disciplina.

Porém, meu desconforto surgia justamente disso. Na minha concepção, formou-se uma comunidade para o autoconhecimento, mas não uma comunidade para o conhecimento - e havia, para mim, uma distinção muito clara na época entre estes dois tipos de comunidade. Expressávamos o "mundo" que existia em mim/nós, mas não falávamos do "mundo" fora de mim/nós, ou do "mundo" que fala por meio de mim/nós. Foi este desconforto – juntamente com outro, inconsciente naquele momento: o medo da exposição e dos olhares alheios – que me fizeram, ao final da disciplina, diante da pergunta do monitor sobre qual havia sido a minha percepção do processo vivido no semestre, compartilhar mais impressões negativas do que positivas sobre Leitura e Produção de Textos.

Ao contrário, no segundo semestre do curso, a disciplina de Filosofia II me ofereceu exatamente o que desejava naquele momento: a exposição de ideias pelo docente, a possibilidade de aprofundá-las por meio da reflexão e um espaço educacional propício para o debate – elementos que estava relativamente familiarizado por meio, principalmente, dos grupos de estudo dos centros espíritas. Tudo isso já deveria ter ocorrido, na minha percepção e dos meus colegas à época, em Filosofia I, no primeiro semestre, mas a docente responsável pela disciplina não conseguiu, e nem tentou (na percepção dos alunos), expor as ideias filosóficas pressupostas no cronograma e construir um espaço propício ao debate.

Lembro-me de elaborar várias perguntas durante a disciplina Filosofia II, algumas delas expressas durante a aula – comportamento que me custava muito, por medo e timidez. Tinha um interesse genuíno em entender, da maneira mais profunda que me era possível, os sistemas filosóficos apresentados. Ao final da disciplina, escrevi um trabalho, solicitado pela professora, no qual elaborava uma encenação, um pequeno conto, em que dois dos autores/pensadores apresentados pela professora debatiam sobre vários assuntos a partir de seus sistemas filosóficos. Tratava-se, até certo ponto, de uma combinação entre literatura (formato) e filosofia (conteúdo). A correção da docente, com comentários de incentivo e reconhecimento, me animou. A sensação era de que encontrava um caminho em meio ao turbilhão de teorias, propostas pedagógicas e saberes que nos eram apresentados durante o primeiro ano. Porém, foi necessário mudar de semestre, como sempre, e deixar no passado a experiência vivida em Filosofia II.

No terceiro semestre estava prevista a disciplina de Antropologia Cultural, que seria ministrada pelo professor Cavalcante. Não era obrigado a cursá-la, mas preferi não postergar este momento e me matricular nela. Ainda que a experiência em Leitura e Produção de Textos não tivesse sido totalmente negativa, guardava certa desconfiança da metodologia utilizada por

este professor. Principalmente, penso hoje, despois de ter sido aluno na disciplina de Filosofia II.

Tinha também uma curiosidade sobre o próprio professor Cavalcante. Não soube na época definir esta sensação, mas hoje tendo a dizer que era uma interrogação sobre ele como acadêmico e como professor. Não havia como e porque negar que ele tinha uma concepção de formação e aprendizagem muito singular, distinta dos outros professores que tivera até o momento – ainda que estes também imprimissem, em algum grau, seus hábitos, preferências e concepções na organização das disciplinas que ministravam. Além disso, havia descoberto, já no primeiro semestre, que ele havia realizado seu mestrado e doutorado nos EUA, no Programa de Pós-Graduação em Leitura e Escrita da Universidade de New Hampshire. Possuir um Ph.D trazia para os alunos uma impressão difusa de excepcionalidade, de uma qualidade garantida por um lastro quase mágico, ainda que poucos de nós, ou até mesmo nenhum, entendessem realmente o que era um doutorado, quanto mais um Ph.D.

A disciplina de Antropologia Cultural foi organizada, em termos de tarefas, dinâmica e cronograma, com princípios educacionais semelhantes à Leitura e Produção de Textos, mas adotando um formato distinto. A turma foi dividida em diferentes grupos, cada um responsável por realizar uma etnografia de uma tradição religiosa selecionada pelo docente (budismo, xamanismo, judaísmo e hinduísmo). Nas primeiras aulas, discutimos sobre o significado do método etnográfico, e como realiza-lo. Depois, cada grupo passou a organizar apresentações parciais de suas pesquisas etnográficas, a partir de um calendário estabelecido previamente e que se estendia até o final do semestre letivo. Cada apresentação era seguida por um momento, relativamente amplo, disponibilizado para que os estudantes, juntamente com o professor, pudessem fazer comentários, questionamentos e compartilhar "impressões" sobre a apresentação que assistiram.

Este novo formato estava mais em consonância com os meus interesses e hábitos, adquiridos desde os grupos de estudo nos centros espíritas, do que aquele utilizado na disciplina que o professor Cavalcante havia ministrado anteriormente. Ele permitia me aventurar em campos de conhecimentos aos quais não tinha acesso e aprender sobre eles. Assim, li alguns livros e artigos sobre o xamanismo, muitos deles na área da Antropologia, na tentativa de compreender o tema pelo qual minha equipe ficou responsável por investigar. Se, por um lado, o professor Cavalcante continuava não me oferecendo diretamente ideias, *insights* e compreensões, pois quase não ocorriam aulas expositivas – o que continuava me fazendo falta -, por outro, tinha a possibilidade de encontrar as ideias nos livros e tentar articula-las num

pensamento próprio, ainda que, necessariamente, falho e frágil. Com um acréscimo: ao contrário de Filosofia II, estas ideias seriam articuladas com um conjunto de experiências empíricas, uma vez que a etnografia suscitava a necessidade de visitas de campo a pessoas ou grupos vinculados ao xamanismo, dentre outras ações de pesquisa.

A pesquisa, que foi significativa para mim tanto pela aprendizagem quanto pelos resultados obtidos, foi apresentada, em sua última versão, nas aulas finais da disciplina. Não lembro ao certo se havia uma indicação do professor Cavalcante sobre os valores e os princípios que deveriam nortear esta apresentação, ou se foi uma escolha do próprio grupo, mas organizamos uma exposição que tinha certa pretensão estética e participativa. No meu caso, o momento mais importante da apresentação era um no qual deveria circular na sala, olhando para os estudantes – todos sentados em suas carteiras, encostadas nas paredes – e comentando alguns achados obtidos na pesquisa. Era uma mistura de performance artística e apresentação de dados acadêmicos, da maneira e com a qualidade que um aluno do terceiro semestre poderia apresentar. Lembro que foi muito difícil de fazer, pela timidez e a vergonha, mas que a apresentação teve, no final, um bom resultado, a levar em consideração a reação do professor e dos estudantes. Ou talvez tenha sido apenas regular, e isso para mim já era bom o suficiente.

Para o final da disciplina, o professor Cavalcante pediu também um texto escrito, ao que tudo indica, pelas minhas lembranças, com o tema livre. Escrevi sobre psicologia da arte. O que me levou a escolher este objeto de estudo? Não encontro uma resposta assertiva para esta questão. Possuo apenas pistas, indícios fragmentados deduzidos da minha memória.

Naquele tempo, um interesse pela arte crescia lentamente em mim – algo que já existia antes de entrar na universidade, principalmente pela via das músicas e suas letras. Provavelmente, este interesse era fruto de uma confluência de fatores que, isolados, não se apresentavam de maneira destacada na minha vida. A literatura e o cinema, introduzidos na aula da professora de Metodologia e Epistemologia I; o campus da Unifor, com seus eventos e obras artísticas; os textos-sentidos solicitados pelo professor Cavalcante, com múltiplas formas de linguagem possíveis de serem utilizadas (pintura, dança, poesia etc.); algumas discussões sobre estética que perpassaram, pontualmente, as disciplinas voltadas à filosofia e à sociologia (a leitura de Antígona – Filosofia I; a estética em Kant – Filosofia II; a indústria cultural e a relação com a arte na Escola de Frankfurt – Sociologia II).

A mera existência destes diferentes elementos, porém, não teria me levado a escrever sobre psicologia da arte se não tivesse me deparado com o livro detentor deste mesmo título: "Psicologia da Arte", de Vigotski (2001). Havia criado, a partir do segundo semestre, um hábito

de procurar na biblioteca livros que pudessem traduzir as sensações difusas e intensas, mas mudas, que sentia sobre algum tema; ou seja, um livro que me orientasse na encruzilhada entre saber que há algo para escrever e o ato de escrever propriamente. Assim, tomando os livros numa função quase oracular, procurava na biblioteca da Unifor todos os que versavam sobre um tema, neste caso a arte, buscando encontrar algum que me traduzisse a mim. Foi quando esbarrei em Vigotski.

O que parece ter me oferecido este livro foi a possibilidade de pensar a arte de maneira muito concreta, a partir da relação do sujeito com uma obra. Quer dizer, diferente dos enquadres sociológicos e filosóficos anteriormente acessados por meio de disciplinas, eu li o livro de Vigotski farejando uma explicação sobre o que eu mesmo sentia ao estar na posição de um espectador ou apreciador de uma obra de arte. Inclusive, este era o enfoque principal do texto: a relação entre obra de arte e o sujeito, sendo a percepção a forma de mediação entre ambos.

Claro, refletindo sobre esta leitura a partir dos meus conhecimentos atuais, percebo com clareza que não entendi quase nada do livro de Vigotski – o que dificilmente seria diferente, uma vez que estava no terceiro semestre, minhas leituras sobre arte eram quase nulas e as da própria Psicologia, muito limitadas. Porém, compreendi mais do que se tivesse assumido uma posição de um leitor mais ou menos passivo da obra, e não de reflexão e escrita sobre ela; ou seja, de autoria. Afinal, como aponta Adorno (2003), quando comenta sobre o ensaio como um gênero particular de escrita – tema que retomarei adiante: "A ingenuidade do estudante que não se contenta senão com o difícil e o formidável é mais sábia do que o pedantismo maduro, cujo dedo em riste adverte o pensamento de que seria melhor entender o mais simples antes de ousar enfrentar o mais complexo, a única coisa que o atrai."

A partir deste estudo, um texto foi elaborado no intuito de criar, organizar e expressar uma compreensão contextualizada, a partir das minhas experiências e da teoria de Vigotski, do que era uma percepção artística. Uma vez que a experiência singular foi o motor que me levou a produzir o texto, ele continha certa dose de originalidade, entendida aqui não como um fato que é descoberto, e assim complementa e avança um corpus coletivo de conhecimento (uma disciplina ou subdisciplina), mas a qualidade do que é irreproduzível, em termos de escrita, uma vez que é fruto de uma relação particular com o mundo. Tomando uma perspectiva cara ao professor Cavalcante e sua orientação pedagógica, utilizada, inclusive, na disciplina Antropologia Cultural, este escrito não significava meramente a expressão de uma opinião subjetiva, mas a elaboração e a expressão de uma leitura possível do mundo (FREIRE, 2017).

De qualquer maneira, foi exatamente o fato de ter elaborado um texto a partir de um *interesse* próprio, no qual se entrevia a *originalidade* (no sentido apontado anteriormente) moldada textualmente por meio de um tipo específico de *escrita* compromissada com certa tonalidade *estética* e literária que parece ter sido o motivo para o convite que o professor Cavalcante me fez, ao final da disciplina, para que participasse de seu grupo de pesquisa. Convite que me foi duplamente surpreendente. Primeiro, pelo reconhecimento inesperado. Se havia um convite, é porque existia a valorização das minhas reflexões e produções textuais, o que era algo muito necessário e, ao mesmo tempo, novo para mim – é preciso lembrar que sempre fui um aluno mediano na escola. Segundo, pelo "lugar" ao qual era convidado a participar: um grupo de pesquisa?

Aceitei de imediato, mais pela alegria do reconhecimento do que pela "premiação" em si, uma vez que não sabia o que era e o que fazia um grupo de pesquisa. Iniciei a minha participação neste grupo, o VagaMundos[32], no segundo semestre de 2004 e apenas me desliguei dele, e não totalmente, em 2010, já no fim do meu mestrado. Não sabia naquela época, mas este seria também o evento mais importante na minha formação acadêmica: entrar num grupo que se autodenominava como sendo de pesquisa, um tipo de organização acadêmica que eu sequer sabia existir antes de começar a fazer parte dela.

[32] Como será descrito adiante, e está apresentado no Anexo II, o VagaMundos se transformou, em 2005, na RELUS – Rede Lusófona de Estudos da Felicidade. Ainda que este "segundo" grupo tenha sido mais duradouro e explicite em seu nome algumas características essenciais da minha formação neste coletivo, como a centralidade do estudo e uma ausência de enfoque disciplinar (como demonstra a ausência de qualquer referência a Psicologia), manterei ao longo do texto o termo VagaMundos para me referir ao grupo de pesquisa que iniciou em 2004 e findou em 2010.

3. Digressão sobre grupos de pesquisa, a pesquisa como modelo de produção do conhecimento e a universidade moderna: desfazendo alguns nós

O que parece surpreendente nesta situação não é tanto a minha ignorância completa, no terceiro semestre de graduação, do que seria um grupo de pesquisa – afinal, eles existiam como parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor, que não possuía vínculo formal estreito com a graduação, sendo a relação entre estas instâncias universitárias consolidada basicamente pelos professores que lecionavam em ambos. O que é mais interessante é o fato de que, apenas alguns anos após a minha inserção num grupo de pesquisa, não somente naturalizei a existência e a função destes grupos, sem nunca ter recebido uma explicação formal do que eram e como funcionavam, como também os elegi, a partir da importância que tiveram nos meus anos de graduação, como o meio mais indicado e propício para uma formação acadêmica desejada[33]. Foi apenas no decurso desta autoetnografia que comecei a "estranhar" a noção, já familiarizada, de grupos de pesquisa (OLIVEIRA, 2011)[34].

O primeiro passo em direção ao estranhamento se deu diante da dificuldade de encontrar fontes bibliográficas relativas ao tema. Se os grupos de pesquisa eram a espinha dorsal da pesquisa e da formação na universidade, como acreditava, por que as publicações sobre estes grupos eram escassas?[35] Porém, esta era justamente a conclusão de Feldman, Divoll e Rogan-Klyve (2013, p. 219), em relação ao cenário acadêmico norte-americano: "Nossa pesquisa está focada em como os estudantes aprendem a fazer pesquisa científica através de suas participações em grupos de pesquisa [...] Enquanto há muito nestes estudos [encontrados pelos autores] sobre como a ciência é feita, há pouco nestes trabalhos sobre como os alunos aprendem os métodos científicos por meio da participação em grupos de pesquisa"[36]. A conclusão não é

[33] Nesta afirmação fica evidente que a naturalização da existência, da função e da importância dos grupos de pesquisa na universidade produziu uma naturalização correlata da noção de formação. Afinal, o que é uma "formação desejada"? Dentro dos parâmetros culturalmente estabelecidos na minha experiência de graduação, a formação desejada se tornou aquela estruturada e propiciada pelos grupos de pesquisa, enquanto os grupos de pesquisa são os dispositivos institucionais que permitem uma formação desejada. Circularidade interminável.

[34] Este processo de naturalização da existência e da função dos grupos de pesquisa por meio da inserção e das atividades realizadas nestes grupos parece ter alguma semelhança com o processo de formação do pesquisador por meio da apreensão, internalização e racionalização das regras e limites impostos pela própria comunidade científica, como apontado por Rodrigues (1997). Em ambos os casos, este fenômeno da naturalização parece ser um efeito, mais ou menos desejado, dependendo do caso, do que Delamont e Atikson (2001, p. 88, tradução nossa) denominam de "enculturação científica" e Clark (1995, p. 233, tradução nossa) de "socialização científica"

[35] Parte da resposta reside na dificuldade de realizar uma "antropologia dos modernos" (LATOUR, 1994; 2019) ou uma auto-análise (BOURDIEU, 2005), ou seja, nos empecilhos encontrados, de natureza múltipla, diante da tarefa da academia de pesquisar a própria academia (BESERRA; LAVERGNE, 2012; BEZERRA, 2017; GRAEBER, 2005).

[36] "Our research is focused on how students learn to do scientific research through their participation in research groups [...] While there is much in these studies about how science is done, there is little in these works about how students learn the methods of science through participation in research groups".

diferente quando se observa o contexto brasileiro. De acordo com Odelius *et al*. (2011, p. 202, tradução nossa), "Apesar da atuação em grupos de pesquisa ser considerada importante para a produção de conhecimentos, foram localizados poucos estudos sobre processos de aprendizagem e de produção de conhecimento em grupos desse tipo".

Trata-se de uma lacuna ainda mais curiosa, no campo da pesquisa sobre o ensino superior, uma vez que o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico utiliza a noção de grupo de pesquisa como um termo que define a configuração social prioritária para a organização da produção científica em termos institucionais. Ou seja, esta instituição registra e legitima os pesquisadores, em grande parte, pela participação destes nos seus respectivos grupos de pesquisa. De acordo com o CNPq (2018) um grupo de pesquisa é

> um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças, cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico, havendo envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa, e cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.

Se esta definição operativa e morfológica possui seu valor no processo de fiscalização, gestão e fomento da pesquisa em âmbito nacional, pouco auxilia na compreensão do funcionamento destes grupos em termos científicos, educacionais e culturais. Esta dificuldade se acentua uma vez se ponha em questão o significado do próprio termo "pesquisar", utilizado na citação de maneira naturalizada. Como aponta Brew (2001), existem muitas publicações e debates sobre metodologia e métodos de pesquisa, sobre os procedimentos e a escrita próprios da pesquisa numa determinada disciplina, sobre a comunidade científica em certa área de investigação, mas raros casos de um enfrentamento real e direto do que seja, apenas, pesquisar.

A produção de conhecimento e os diversos meios e métodos de investigação relacionados à busca por um objetivo, seja ele transcendente ou imanente (Deus, verdade, beleza, utilidade, sabedoria etc.), antecedem a ideia de pesquisa, que, de acordo com o dicionário Oxford, é uma palavra de origem francesa que surge somente no final do século XVI. Logo, pesquisa não é sinônimo de conhecimento ou investigação em geral, mas se refere a um modelo institucional, criado na modernidade, para regular e promover certa forma de produção do conhecimento (WELLMON, 2015). Sua consolidação como um projeto ético, institucional e epistemológico essencial à vida universitária é geralmente datada junto à criação da Universidade de Berlim (NYBON, 2007), ainda que sua existência seja anterior ao século XIX (CLARK, 2006, 1989; WELLMON, 2015).

Assim, para compreender o que é pesquisa, e depois explorar o significado de um grupo de pesquisa, em particular aquele que desempenhou papel basilar na minha formação intelectual e acadêmica, é necessário retomar brevemente a história do surgimento deste modo singular de produção de conhecimento. Isso porque, como veremos, a minha formação não pode ser dissociada do modo como o VagaMundos, enquanto grupo de pesquisa, se organizava e adotava certas práticas e valores, o que, por sua vez, não pode ser abordado sem levar em consideração o contexto no qual estava inserido, marcado pelos desdobramentos históricos e contextuais do ideal surgido com a universidade moderna germânica.

Na verdade, desde a fundação da universidade de pesquisa em território germânico existe uma relação, total ou parcial, entre a formação dos pesquisadores e o conhecimento que estes produzem, ou seja, uma conexão entre o modo como o saber é produzido e a constituição de um sujeito do conhecimento (CLARK, 2006; READINGS, 1996; SIMONS, 2006; WELLMON, 2015). Sob o ponto de vista da noção moderna de pesquisa, apenas se pode conhecer plenamente os processos formativos do pesquisador pela cadeia de práticas que o envolveram durante determinado período de aprendizado, e vice-versa. Por isso se torna indispensável a compreensão mínima sobre a pesquisa e os grupos de pesquisa para que se possa pensar, de maneira mais ampla e crítica, a minha formação acadêmica.

Eis, então, uma cadeia histórica, apresentada por Clark (1989, 2008), que pode mapear o percurso de constituição da pesquisa enquanto modelo institucional de produção e regulação do conhecimento legítimo, mesmo que seja reproduzida aqui de maneira simplificada: (1) os seminários de pesquisa e os laboratórios são as duas principais instituições que formatam a universidade moderna de pesquisa, nascida em território germânico e representada pela Universidade de Berlim; (2) os seminários de pesquisa são derivados dos seminários filológicos, criados nos século XVIII; (3) os seminários filológicos, por sua vez, são herdeiros de outras quatro instituições que lhe antecedem e de onde incorpora as características que lhe tornaram singulares. São elas a cátedra pública, os colégios privados, os seminários pedagógicos e as sociedades privadas.

Da cátedra pública, os seminários filológicos herdam o estatuto de instituição estatal, necessitando reportar-se aos ministros do Estado, a partir dos mecanismos burocráticos instituídos (relatórios, lista de despesas etc.), para validar e legitimar as suas atividades. Para Clark (1989), este vínculo com o Estado burocrático nascente não é meramente um laço formalista e externo à produção do conhecimento, mas elemento constituinte de certa mentalidade inerente à pesquisa: “Através dessas técnicas de produção de relatórios regulares,

a mentalidade burocrática, tão essencial para a transformação do trabalho acadêmico em 'pesquisa científica", pôde lentamente ganhar forma no e por meio dos diretores dos seminários"[37] (p. 120, tradução nossa).

Um efeito desta relação direta dos seminários com o Estado, muitas vezes passando à margem das instâncias formais de poder que constituíam a hierarquia da universidade à época, é que a instituição universitária foi se fragmentando. A universidade deixa de ser organizada essencialmente pelas faculdades, detentoras, por sua vez, de "cadeiras" (*chairs*) vinculadas a determinados conhecimentos, e passa a ser concebida como um conjunto de institutos mais ou menos independentes, derivados, direta ou indiretamente, dos seminários filológicos.

Como esta relativa independência demonstra, apesar do controle burocrático exercido pelo Estado, os diretores dos seminários filológicos adquiriram gradualmente, durante o final do século XVIII e início do XIX, independência e liberdade em várias dimensões. Deixou de existir um critério imposto pelo Estado para a seleção dos membros dos seminários, assim como foi abandonada a existência de um currículo estabelecido, o diretor exercendo sua liberdade de utilizar quaisquer textos e ensinar qualquer conteúdo no campo da Filologia (CLARK, 1989). Assim, apesar de ser financiado pelo Estado, o seminário filológico funcionava até certo ponto como um colégio privado, ou seja, era orientado pelos interesses acadêmicos dos seus diretores, interpretados como capazes de melhor prover a direção intelectual dos estudos, e futuramente das pesquisas, em curso.

Os seminários pedagógicos, atados à tarefa de formar os professores humanistas destinados a ensinar no *Gymnasium*, criaram uma forma específica de ensino que se desenvolveria até formar o modelo adotado nos seminários filológico e de pesquisa. Para Clark (1989), os seminários filológicos herdam o objetivo dos seminários pedagógicos de inculcar nos seus estudantes "industriousness and perseverence" (p. 126), utilizando como mecanismo de indução avaliações que levavam a punições e premiações dos seminaristas, o que gerava um ambiente altamente competitivo.

Das sociedades privadas, por fim, o seminário filológico absorveu o valor da originalidade, especialmente atrelada à escrita. Como afirma Clark (1989, p. 118, tradução nossa), "ao concordar em se unir à sociedade, os membros aceitavam os deveres obrigatórios impostos a eles. Para os membros 'comuns', isso significava geralmente escrever"[38]. Nas

[37] "through these techniques of regular reporting, the bureaucratic mentality, so essential for the transformation of academic labour into 'research science', would slowly take shape in and through the seminar directors." (p. 120).

[38] "In agreeing to the fellowship of the society, the members accepted the binding duties imposed respectively upon them. For the 'ordinary' members, that usually meant writing".

sociedades privadas a escrita atingiu um status tão alto que se sobrepôs, e algumas vezes até mesmo substituiu, sem nunca efetivamente aniquilar, as práticas orais e as disputas argumentativas advindas da universidade medieval (CLARK, 2006; LE GOFF, 2018).

Não por acaso, portanto, a seleção para a entrada nos seminários filológicos e de pesquisa em território germânico ocorria mediante a avaliação da escrita do candidato, em especial a originalidade de um manuscrito: "Se o pré-requisito original para a admissão nos seminários era passar num exame oral ou escrito, logo foi complementado, às vezes até substituído, pela submissão de um ensaio escrito[39]. A admissão no seminário, portanto, pressupunha uma disposição já formada para a composição escrita"[40] (CLARK, 1989, p. 131, tradução nossa). Após a entrada no seminário de pesquisa, a escrita continuava a exercer um papel essencial não apenas na dinâmica do ensino, quando o seminarista ocupava temporariamente a "cadeira" do professor para ministrar uma aula[41], muitas vezes a partir de um texto escrito por ele próprio, mas também na avaliação contínua de sua performance como "autor de escritos originais" (CLARK, 1989, p. 131).

Não seria este exatamente o procedimento por meio do qual fui admitido no grupo de pesquisa coordenado pelo professor Cavalcante? Não exatamente, mas esta é uma comparação possível e interessante. A minha entrada no VagaMundos ocorreu através da submissão de um manuscrito, guiado por um interesse próprio de investigação e que demonstrava certa originalidade – todos atributos relacionados ao seminário filológico, e posteriormente de pesquisa, nascido em território germânico. Existem diferenças importantes, como a preocupação estética com a escrita, aparentemente ausente ou secundária na universidade moderna de Humboldt, ou o sentido particular dado pelo professor Cavalcante à noção de originalidade, mas é interessante que exista um substrato de identidade visível entre uma prática de seleção realizada no século XIX na Europa, durante o surgimento da universidade moderna, e outra feita no século XXI, no nordeste do Brasil, numa universidade privada. Esta comparação

[39] Não é desprovido de interesse, para esta pesquisa, que o texto escrito submetido para a seleção nos seminários filológicos tenha sido um "essay", ou seja, um ensaio. Discutirei isso adiante.

[40] "If the original prerequisite for admission to seminar had been passing an oral or written examination, it soon became complemented, sometimes replaced by submission of a written essay. Admission to seminar thereby presupposed an already formed disposition to written composition"

[41] Este é o sentido dado ao termo seminário contemporaneamente, como aponta e descreve, etnograficamente, Pinto (1999). Ao invés de uma instituição associada à uma forma específica de realizar e conceber o ensino e a produção do conhecimento, o termo "seminário" ganhou a acepção de uma técnica utilizada nas disciplinas universitárias, muitas vezes de forma pontual, amputada de seu correlato institucional, ético e epistemológico, que promove um ambiente em que o estudante assume temporariamente o lugar do professor. De forma ainda mais empobrecedora e distinta de sua origem, os seminários podem assumir a função de substituir os esforços necessários à formação dos estudantes; ou seja, como instrumentos de "enrolação" das aulas (CELEDÔNIO, 2017).

se torna ainda mais apropriada já que, em pelo menos uma ocasião, identificada a partir da releitura dos e-mails trocados entre integrantes do grupo de pesquisa no período em estudo, o processo de seleção de novos membros para o VagaMundos, divulgado amplamente por meios institucionais e virtuais, requisitou aos candidatos a submissão de um ensaio inédito, que seria avaliado pela sua redação, embasamento teórico e originalidade.

É importante frisar que somente é possível comparar os seminários de pesquisa do século XIX e os grupos de pesquisa, consolidados no século XX e XXI, ao se frisar o caráter metodológico desta empreitada e, assim, explicitar certa artificialidade do processo. Ainda assim, a tarefa se mostra produtiva. Como demonstra a rápida comparação realizada entre o método de entrada nos seminários de pesquisa e o método de inserção no VagaMundos, a contraposição entre eles permite iluminar certas características deste último, porque provoca o estranhamento daquilo que é naturalizado.

É por esta via comparativa, portanto, que descubro que a pesquisa, enquanto prática histórica e social vinculada à universidade, está atrelada à escrita, mas que não se espera desta uma relação intrínseca com a estética literária: a palavra é muitas vezes uma condutora da ideia, e não uma ideia ela mesma – o que ocorria parcialmente no VagaMundos, como descreverei à frente. Com os conceitos de pesquisa meramente operacionais retirados dos manuais de metodologia científica, ou com a noção "vazia" de grupos de pesquisa[42], como utilizado pelo CNPq, não é possível encontrar qualquer ponto de referência que nos auxilie a compreender o funcionamento destes agrupamentos institucionalizados voltados à produção de conhecimento - em especial, o modo como fui formado, durante a minha graduação e o mestrado, por um deles.

A história, porém, não é composta por um conjunto estático de características e configurações sociais. Ela se desvela em sua própria passagem, ou seja, a história é movimento histórico. Assim, se a universidade de pesquisa, de origem germânica, é o ponto de partida para compreender as raízes históricas deste grupo de pesquisa localizado no Nordeste do Brasil, ela definitivamente não é a única influência existente, muito menos o ponto final nesta empreitada.

Se Nybon (2007) concebe a Universidade de Berlim como palco da terceira (1810-1860) e da quarta (1860-1920) revoluções que marcaram a produção do conhecimento ocidental, a quinta, apontada pelo autor como "the mass-revolution", ocorrida entre 1965 e 1975, tem como

[42] Aqui utilizo a palavra "vazia" como adotada por Readings (1996) para designar um termo sem referencialidade a qualquer substância, como é o caso de "excelência", explorado pelo autor. Para ele, dizer que uma universidade é excelente não aponta qualquer qualidade específica e própria desta instituição. Parece-me que algo semelhante ocorre com o termo "pesquisa" e, até certo ponto, "grupo de pesquisa" que são esvaziados de todo significado intrínseco.

personagem principal os Estados Unidos da América. Este papel de destaque só pode ser compreendido se levado em conta a inovação realizada por este país na organização institucional da universidade, principalmente a separação do ensino superior em dois estratos: a graduação e a pós-graduação.

No século XIX, a presença nos EUA de inúmeros doutores norte-americanos que obtiveram seus títulos em universidades pertencentes ao território germânico, ou seja, com a formação acadêmica e o conhecimento sobre este sistema de ensino superior estrangeiro, fizeram com que refletissem sobre a possibilidade de um projeto nacional que emulasse a educação superior proposta por Humboldt (ETZKOWITZ, 2003). Porém, uma série de obstáculos não permitiram a mera transposição do ensino superior "humboldtiano" para os EUA, dentre eles: (1) a existência de inúmeros "colleges" norte-americanos que dificilmente mudariam seus propósitos, matrizes curriculares e estruturas, tanto intelectual quanto material[43], para se transformarem em universidades de pesquisa, bem como (2) um sistema de ensino secundário marcado pela presença de "escolas públicas compreensivas", guiadas por uma orientação bem menos acadêmica dos que os Liceus franceses e os *Gymnasiums* germânicos, o que não permitia a inserção dos alunos que terminavam o secundário diretamente em atividades de pesquisa, já que estas demandam alto nível de maturidade intelectual[44] (CLARK, 1995).

Depois de algumas tentativas de adaptar o sistema de ensino superior para as necessidades e circunstâncias locais, os EUA adotaram, como solução, um sistema de ensino superior dividido em dois estratos: a graduação, com ênfase na formação profissional, e a pós-graduação, destinada à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico de ponta. Esta estratégia permitiu uma massificação do ensino superior, inclusive da pós-graduação – de acordo com Clark (1995), os EUA formavam, ainda na década de 1990, 35.000 Ph.D´s por ano.

O perigo deste sistema, porém, era transformar estes dois estratos em polos opostos no sistema de ensino superior, ou seja, gerar uma dicotomia entre graduação e pós-graduação – exatamente o que Oliven (1990) e Paula (2002) apontam que ocorreu no Brasil. Para evitar esta situação indesejada, outros dispositivos institucionais surgiram, juntamente com a estratificação do ensino superior: por exemplo, certo uso singular e generalizado dos departamentos. O

[43] Um dos impedimentos para tal mudança era que o currículo dos "colleges", que "ainda era consideravelmente orientado para a educação de generalistas, ao invés de especialistas" (CLARK, 1995, p. 121, tradução nossa).
[44] É preciso lembrar que o grande projeto de Humboldt não foi exatamente a universidade de Berlim, mas a integração entre os vários níveis da educação prussiana, tendo como referencial a formação dos alunos até a chegada às universidades de pesquisa (NYBON, 2007).

departamento foi pensado como um dispositivo institucional que permitiria a integração entre a graduação e a pós-graduação, bem como entre o ensino e a pesquisa[45].

Assim, no que concerne à pós-graduação nos EUA, o departamento não seria apenas uma unidade burocrática abstrata, mas um vetor prático na organização da relação entre o ensino e a pesquisa na vida acadêmica.

> Ao entrar na pós-graduação, os alunos são inseridos num ambiente institucional organizado pelo departamento no qual passarão dois anos ou mais cursando disciplinas obrigatórias ou opcionais. Alunos novos da pós-graduação podem, possivelmente, entrar em grupos de pesquisa, mas eles não escapam das exigências departamentais ubíquas; dominando os dois primeiros anos, o trabalho em disciplinas tipicamente vem primeiro[46]. (CLARK, 1995, p. 146, tradução nossa).

O aspecto mais interessante na citação acima não está na afirmação de que o estudante deve cursar disciplinas nos primeiros anos da pós-graduação, mas, primeiramente, na indicação de que estas disciplinas estão diretamente atreladas à proposta e à unidade do departamento ao qual o aluno de pós-graduação está vinculado. As disciplinas ofertadas e os seus respectivos currículos são organizados no intuito de inculcar no aluno um conjunto de conhecimentos disciplinares associados à área e à temática específica que orientam a "identidade" de um determinado departamento, garantindo uma integração entre a formação do estudante e o conhecimento que este produzirá no curso de seu mestrado ou doutorado. Ou seja, é no interior de uma matriz de conhecimentos selecionada institucionalmente, por via departamental, que as pesquisas dos estudantes são formuladas, e as possíveis contribuições de suas investigações farão avançar o conjunto de conhecimentos desta mesma matriz.

Clark (1995) indica, em segundo lugar, que em paralelo ao processo de formação realizado pelas disciplinas ofertadas pelo departamento existe uma outra via de aprendizagem, usualmente iniciada depois dos dois primeiros anos na pós-graduação, que é a inserção num grupo de pesquisa. Estes movimentos paralelos, porém, estão em constante interação e imbricamento. Isso ocorre, para o autor, porque eles são processos complementares que permitem a integração entre o ensino e a pesquisa.

Para Clark (1995), a essência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na pós-graduação reside na correlação entre dois tipos de saberes: o conhecimento tangível e o conhecimento tácito. O primeiro pode ser descrito como um conjunto de habilidades e

[45] O intuito aqui não é avaliar se os departamentos lograram, nos EUA e alhures, a reunião efetiva entre graduação e pós-graduação, ensino e pesquisa, mas compreender a relação do departamento com certa organização institucional da universidade surgida em solo estadunidense.

[46] "On entry, students move into a department-arranged institutional setting in the form of two years or more of mandatory or optional courses. New graduate students may possibly enter research groups, but they not thereby scape the ubiquitous departmental requirements; dominating the first two years, course work typically comes first"

conhecimentos codificados, possíveis, portanto, de serem transmitidos através de textos e exposições orais. É o caso do conhecimento relativo à literatura científica sobre determinado tema ou área de estudo. Já o conhecimento tácito, por definição impossível de ser formalmente definido, seria um *ethos* envolvido no processo de pesquisar e que não pode ser codificado; um estilo qualitativamente distinto de pensar que envolve "scientific taste" (CLARK, 1995, p. 233). Assim, este conhecimento intangível é "[...] consideravelmente maior do que é comumente compreendido como "educação" ou "treinamento": além de conhecimentos e habilidades específicas, havia a transmissão, essencialmente tácita, de normas e padrões, valores e atitudes"[47] (CLARK, 1995, p. 233-234).

Para o autor, o conhecimento tangível é adquirido, principalmente, em grupos de ensino, como as disciplinas acadêmicas, enquanto o conhecimento tácito é apreendido nos grupos de pesquisa. Porém, como estes dois tipos de conhecimento formam a unidade básica do aprendizado da pesquisa na pós-graduação, ou seja, são complementares, os próprios grupos de ensino e os grupos de pesquisa devem estar integrados. Assim, conclui Clark (1995): "o nexo pesquisa-ensino não é constituído na dimensão individual do professor ou do aluno, ou mesmo na relação entre mestre e aprendiz. É organizacionalmente determinado pelo provimento sistemático de duas formas transversais de agrupamento de acadêmicos e de estudantes, que, por sua vez, mantêm o ensino e a pesquisa"[48] (p. 236, tradução nossa).

Assim, partindo do sistema de ensino superior norte-americano, o que Clark (1995) parece indicar é que os grupos de pesquisa não podem, ou pelo menos não devem, ser compreendidos a partir de uma dinâmica própria, ou uma estrutura autorreferenciada, mas pelo lugar que ocupam numa maquinaria institucional voltada à integração entre o ensino e a pesquisa na produção do conhecimento[49]. Eles são, essencialmente, veículos coordenados pelo sistema universitário para a aquisição, por parte dos estudantes, do conhecimento tácito que, integrado ao conhecimento tangível adquirido por meio dos dispositivos próprios dos departamentos acadêmicos, permitem a realização da pesquisa no âmbito acadêmico.

---

[47] "[…] considerably more than what is ordinarily understood by 'education' or 'training': beyond specific knowledge and skills there was a transmission, essentially tacit, of norms and standards, values and attitudes"

[48] "The research-teaching nexus is not forged at the level of the individual professor or student, or even in the master-apprentice pairing. It is organizationally determined by systematic provision of two crosscutting forms of grouping academics and students that in turn uphold teaching and research"

[49] Esta descrição, elaborada por Clark (1995), se mostra relativamente distinta do cenário de institutos mais ou menos independentes que marcaram a universidade alemã no século XIX (CLARK, 1989). Ainda que em ambos os casos existisse uma relação entre o trabalho intelectual universitário e uma ordem institucional, como o Estado-nação, na universidade "humboldtiana" a relação entre ensino e pesquisa se dava por meio do par mestre-aprendiz, uma vez que não existia ainda a maquinaria institucional que seria criada pelo sistema universitário norte-americano.

Ora, mas se uma instituição universitária não é guiada, e nem mesmo possui, tal maquinaria institucional, qual seria o lugar ocupado pelos grupos de pesquisa na academia? Esta questão é pertinente porque no caso da Unifor o programa de Pós-Graduação em Psicologia não possuía departamentos, não havendo uma integração real entre os grupos de pesquisa liderados pelos professores e as disciplinas ofertadas, como obrigatórias ou opcionais, para o cumprimento dos créditos curriculares. No máximo, a correlação (informal) se dava entre o grupo de pesquisa de um determinado docente e a disciplina que ele próprio ministrava no programa de pós-graduação e na graduação.

Na verdade, talvez não seja excessivo afirmar que os grupos de pesquisa na Unifor funcionavam como pequenos feudos. Cada grupo de pesquisa elegia seu calendário, práticas, objetivos, temas, teoria referencial etc. com quase total independência. Não havia a publicização do que ocorria nos encontros semanais, quinzenais ou mensais destes grupos; as informações relativas às suas práticas internas beiravam, às vezes, a esfera do segredo. Não havia, efetivamente, cooperação entre os grupos, no máximo situações superficiais de parceria, escolhidas pelo critério da afinidade entre os professores. Por sua vez, os mecanismos de regulação das instituições estaduais e federais destinadas ao fomento da ciência, como CAPES, CNPq e FUNCAP, se mostravam distantes e abstratas, emergindo, de fato, apenas em momentos pontuais, como a entrega de relatórios semestrais.

O efeito da desvinculação dos grupos de pesquisas a determinada estrutura institucional orientada a certos objetivos educacionais não se refletia, na Unifor, apenas no fato destes grupos parecerem estar à deriva, sob o ponto de vista da totalidade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia; ou seja, eram como ilhas mais ou menos autossuficientes. Havia um efeito, também, na dinâmica interna dos grupos. No VagaMundos, mas também, em alguma medida, nos demais agrupamentos que estavam abrigados no referido programa de pós-graduação, não havia uma ordenação institucional a orientar a relação entre os alunos de graduação, mestrado e doutorado. Ao contrário da descrição realizada por Feldman, Divoll e Rogan-Klyve (2013) sobre a organização dos grupos de pesquisa que investigaram, no VagaMundos não havia uma divisão do trabalho intelectual orientada pela distinção entre os graus de titulação acadêmica dos pesquisadores – diferenciação que produz tanto hierarquização quanto integração entre as pesquisas realizadas no interior de um grupo de pesquisa.

Esta diferença entre o modo como eram organizados o grupo de investigação no qual estava inserido, na Unifor, e o *design* institucional postulado por Clark (1995), no qual o grupo de pesquisa assume um papel institucional específico, não é apontada aqui no intuito de

diagnosticar, muito menos criticar, a natureza do primeiro. Ou seja, não se trata de uma comparação que toma como referência legitima apenas uma das expressões possíveis dos grupos de pesquisa, aquela prevista no modelo norte-americano. Assim como as comparações iniciais feitas com a universidade de pesquisa "humboldtiana", a estratégia aqui adotada é comparar o grupo de pesquisa no qual me formei com a concepção de grupo de pesquisa apresentada por Clark (1995) na esperança de clarificar a dinâmica e as características do VagaMundos, e como estas incidiram e guiaram a minha formação.

Uma característica que é central tanto no seminário filológico surgido em território germânico quanto no grupo de pesquisa realizado na pós-graduação norte-americana é a orientação disciplinar. No final, tanto os seminários quanto os departamentos são dispositivos institucionais alocados numa matriz disciplinar, ou seja, marcados, em maior ou menor grau, pela especialização. Isso porque a universidade moderna de pesquisa é, essencialmente, uma instituição pautada pela organização disciplinar (WELLMON, 2015).

Para compreender plenamente a extensão da associação entre a organização disciplinar, a instituição universitária e os grupos de pesquisa é necessário retornar rapidamente ao século XIX, momento no qual as duas primeiras estruturas desta "equação" se estabeleceram. Novamente, é apenas retomando o passado, como recurso comparativo, que certos pressupostos sobre os grupos de pesquisa, neste caso disciplinares, podem vir à luz e, assim, permitirem uma melhor compreensão sobre meu percurso de formação.

3.1 As disciplinas

Para Wellmon (2015), o modelo de universidade de pesquisa, nascido em território germânico e institucionalizado com a criação da Universidade de Berlim, é fruto, principalmente, do "excesso de informações" que caracterizou o século XVIII e XIX na Europa. Ainda que a impressão tipográfica inventada por Gutenberg, que permitiu a produção e a difusão massivas de livros e outras formas de escritos, tenha ocorrido na metade do século XV, as suas consequências foram apenas gradualmente incorporadas à vida cotidiana. Um dos seus efeitos foi a disponibilização do saber erudito a qualquer interessado capaz de arcar com o valor de um livro - acesso antes restrito aos intelectuais, muitos deles vinculados à universidade -, o que provocou impacto considerável na estrutura universitária da época, ainda marcada por traços da era medieval.

Ainda que as práticas universitárias na Idade Média fossem essencialmente orais, como a "disputatio", o livro já desempenhava um papel importante. Nas aulas, os professores liam

um livro canônico, enquanto os alunos escutavam atentamente a leitura – raramente copiavam. A partir da análise de uma pintura feita por Laurentinus de Voltolina, sobre uma aula dada em 1380, em Bolonha, Clark (2006, s/p) comenta:

> O palestrante tem um livro, pois a prática do ensino medieval se dava por meio da leitura em voz alta. O livro não é impresso; a prensa moderna não tinha sido ainda inventada. Quem estiver na audiência e tiver condições, pode comprar o livro ou o manuscrito lido pelo palestrante. Pode-se seguir o texto que o palestrante leu em voz alta, refletiu e comentou. A posse deste tipo de livro ou manuscrito naquele tempo, mesmo que apenas pelo período de estudos, indicava riqueza [...][50]

Desta forma, um dos objetivos em assistir uma aula na universidade medieval – em alguns casos, até o principal objetivo - era o acesso ao conhecimento que estava restrito aos intelectuais e aos economicamente privilegiados. Com o surgimento da imprensa moderna, e a gradual popularização dos livros, os indivíduos passaram a ter acesso às fontes do conhecimento associadas aos acadêmicos universitários, podendo, inclusive, avaliar as suas interpretações e comentários de acordo com as suas próprias percepções advindas da leitura.

Esta situação, acentuada no século XVIII devido ao número crescente de livros publicados, levou Fitche (1999) a apresentar como justificativa para a criação de uma nova forma de instituição universitária a irrelevância, naquele momento, das práticas acadêmicas medievais pautadas na mera leitura de textos:

> Após a invenção dos tipos impressos, o objeto livro se tornou bastante comum. Além disso, a difusão do comércio de livros fez com que a comunicação através da palavra impressa se tornasse mais fácil do que através do contato oral. A partir de então, não há um único campo científico que não tenha estimulado produção abundante de livros. No entanto, ainda prevalece o consenso segundo qual as universidades devem transmitir de novo o conhecimento existente nos livros, ou seja, devem repetir o que já se encontra impresso e à disposição de todos. E cabe aos professores recitar esse conhecimento. Dessa forma, o mesmo conhecimento passa a existir sob duas formas. E, nesse caso, os alunos preguiçosos prevalecerão, pois, tanto tendem a descuidar da aprendizagem oral quanto da formação letrada. De um lado, faltam às aulas, já que o conteúdo das mesmas se encontra nos livros. De outro, negligenciam a leitura porque podem aprender de oitiva. O resultado é que, desconsiderando as poucas exceções, os que seguem esses dois caminhos aprendem sempre de uma forma imprecisa. Em consequência, não se conhece mais o todo, porém somente fragmentos, e a ciência passou a ser compreendida como algo que pode ser apreendido com facilidade, o que estimulou o surgimento de um grande número de eruditos diletantes (p. 23-24)[51].

[50] "The lecturer has a book, as the practice of the medieval lecture was to read aloud. The book is not a printed one; the press had not yet been invented. Whoever could afford it in the audience might purchase the relevant book or manuscript, read by the lecturer or reader. One followed the text that the lecturer read aloud, digested, and comment on. The possession of such book or text at the time, even if only for the period of one´s studies, would have indicated wealth [...]"

[51] Curiosamente, é uma situação semelhante a esta apresentada por Fitche que é relatada pelo professor Cavalcante como uma das origens de sua concepção sobre educação, sintetizada no Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos: "O estudo nesta disciplina resumia-se a memorizar o que fora copiado da lousa, ou seja, o resumo da professora. No entanto, eu tinha sede de saber e buscar mais informações. Comprei alguns livros sobre o conteúdo

Fitche condensa em sua argumentação vários elementos que Wellmon (2015) considera essenciais para a compreensão do surgimento da universidade moderna e da lógica disciplinar que lhe dá suporte. O primeiro, e também o mais perceptível, é a já referida irrelevância de se conceber o conhecimento e a transmissão do conhecimento na universidade a partir da leitura dos livros, uma vez que estes estão disponíveis para qualquer leitor interessado. Porém, a irrelevância desta prática universitária não significa que ela fosse inócua. O efeito da insistência em "recitar o conhecimento" é a prevalência dos alunos preguiçosos, arremata Fitche - talvez até mesmo, poderia deduzir, a própria formação de alunos preguiçosos. Estes alunos reforçados, ou formados, para serem preguiçosos não percebem a verdadeira unidade da ciência, pois aprendem de forma imprecisa e fragmentada, sem sequer perceber a falha na qual incorrem. O resultado é que todos acham que podem aprender a ciência, e talvez até produzir ciência, sem que tenham que se subordinar a nenhuma instância de avaliação ou regulação do saber que acham possuir.

O que Fitche aponta, com seu desconforto em relação aos "eruditos diletantes", é que a produção e a disponibilização desreguladas de livros gerou uma crise nos critérios de legitimidade do conhecimento (WELLMON, 2015). Afinal, como diferenciar em meio a tantos livros, muitas vezes desconexos, frequentemente contraditórios, aqueles que apresentam verdadeiramente a ciência, e aqueles que não? A autoridade do intelectual, inclusive o universitário, não podia ser mais um critério inquestionável, uma vez que o poder impositivo da sua palavra decorria em grande parte da posse exclusiva dos livros, guias na aventura do conhecimento, mas que se tornaram acessíveis e públicos. Poder-se-ia argumentar, em consonância com a força da ideia iluminista, que o critério de seletividade seria a unidade do conhecimento, que refletiria, por sua vez, a unidade da razão (WELLMON, 2015), mas como distinguir qualquer unidade diante de uma enxurrada de informações, uma babel de livros?

Alguns dos "eruditos diletantes" desenvolveram sua própria resposta para esta questão, que não se direcionava à contemplação do critério da unidade do conhecimento, mas à tentativa de abarcar a completude mesma do saber. Denominado de "Império da erudição", seus membros pretendiam catalogar todo o conhecimento disponível, criando mecanismos

da disciplina e, para a minha surpresa, um deles tinha o mesmo conteúdo, com as mesmas palavras que eram copiadas na lousa pela professora. Desse dia em diante, não mais copiava as suas anotações, eu lia" (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 38). Ao mesmo tempo, apesar dos séculos que nos distanciam do contexto vivido por Fitche, a caracterização da aula como mera repetição dos conteúdos disponíveis nos livros permanece atual, como demonstra a etnografia do ensino superior realizada por Pinto (1999). Na parte II desta tese, retornarei a esta questão, uma vez que ela é marcante, e suspeito que ainda mais do que em outras instituições do ensino superior, nas IES não-universitárias privadas.

bibliográficos de citação, referência etc. que pudessem torna-los racionalmente acessíveis. Não seria necessário para este projeto, assim pensavam, nenhum critério abstrato de seletividade imposto aos livros, seja técnico ou estético, uma vez que todos seriam completamente inclusos e registrados nos grandes catálogos de livros (WELLMON, 2015). Seria o leitor o agente seletivo dos livros, a partir de seus interesses e gostos.

A empreitada se mostrou infrutífera, uma vez que quanto mais se avançava na compilação dos livros e no aperfeiçoamento de dispositivos primários de uma biblioteconomia ainda nascente, mais o número de livros ainda não inclusos, não referenciados, aumentava. Efeito da própria revolução gerada pela imprensa moderna de Gutenberg e da revolução científica, o conhecimento avançava com maior velocidade do que os esforços dos eruditos.

Para Wellmon (2015), a universidade de pesquisa, enquanto instituição, surge como uma tentativa de responder ao impasse entre a proliferação dos livros, impossível de ser controlada, e a corrosão dos critérios de legitimidade do conhecimento, interpretados por alguns como essenciais para a organização social. Humboldt, como aponta Nybon (2007), mirava esta classe de questões quando refletia sobre a criação de uma instituição universitária no início do século XIX:

> Em relação ao próprio Wilhem von Humboldt, sua principal preocupação institucional, que era também um dilema, poderia ser formulada da seguinte maneira: Como é possível estabelecer uma ordem institucional socialmente integrada, e ainda assim autônoma, destinada ao treinamento científico qualificado? Uma ordem institucional que, ao mesmo tempo, poderia garantir um ótimo e perpétuo crescimento do conhecimento, mas também prover uma dimensão de Sittlichkeit (virtude) ao indivíduo?[52] (p. 9, tradução nossa)

Humboldt se defrontava com dilemas que surgiam tanto como obstáculos quanto justificativas à sua instituição universitária sonhada, empreitada do pensamento que só pode ser compreendida se situada numa teia de problemas políticos e sociais de uma dada época. Como criar uma instituição que esteja integrada à vida social[53], mas ao mesmo tempo garantir a sua autonomia, para que esta instituição não seja capturada pela dinâmica imprevisível da sociedade? Como erguer uma arquitetura social voltada à ciência, uma "ordem institucional", mas que permita, ao mesmo tempo, o crescimento perpétuo do conhecimento, inclusive em

[52] "As regards Wilhelm von Humboldt himself his main institutional dilemma and concern could be formulated as follows: How is it possible to establish a socially integrated yet autonomous institutional order for qualified scientific training? An institutional order, which, at the same time, could guarantee an optimal and perpetual growth in knowledge but also provide a dimension of Sittlichkeit (virtue) to the individual?"

[53] Afinal, não seria possível, após a "República das Letras" (MCNELLY; WOLVERTON, 2008), o "Império da Erudição" (WELLMON, 2015) e as primeiras incursões do Iluminismo (BOTO, 2017), isolar novamente o conhecimento no interior de uma ordem restrita aos intelectuais

direção a saberes completamente desconhecidos no momento mesmo no qual se faz esta indagação? Como garantir o progresso infinito do conhecimento e, simultaneamente, proteger o indivíduo, por meio de uma formação ética, da inundação de informações geradas por este mesmo fluxo de conhecimento perpétuo e imprevisível? Humboldt parece ter encontrado parte das respostas para essas questões nas práticas e ideais, mais ou menos sedimentados no final do século XVIII, presentes nos seminários filológicos em território germânico.

As práticas de investigação desenvolvidas nos seminários filológicos mudaram a concepção sobre a produção e a transmissão do conhecimento. Como aponta Clark (2006): "o domínio passivo de um *corpus* canonicamente prescrito de materiais filológicos deu lugar ao cultivo ativo de habilidades filológicas por meio da participação"[54] (s/p, tradução nossa). Não era o conteúdo passivamente adquirido por meio, meramente, da leitura de um livro que demarcava o domínio do conhecimento, mas uma determinada maneira prática de lidar com as informações relativas aos objetos filológicos – um "scientific taste", diria Clark (1995) - que permitia não apenas o "acesso" ao saber, mas certo tipo de "produção" de conhecimento. Esta nova forma de gerar conhecimento, centrada nas concepções de originalidade e de progresso, permitia o seu "crescimento perpétuo", como apontou Nybon (2007).

Surge, então, uma "micrologia" (CLARK, 2006) do conhecimento, ou seja, uma série de práticas e habilidades miúdas desenvolvidas pelos filologistas que lhes permitiram aprofundar, de modo impensável antes dos seminários, determinada relação epistemológica com um objeto de estudo. Clark (2006) relata a empresa de Wolf, famoso filologista e diretor do seminário filológico de Halle, em clarificar, a partir de um trabalho extenuante e coletivo, as inúmeras camadas de significado de uma única palavra. Empreendimento de imersão laboriosa em determinada questão que só poderia ser realizado por meio de um conjunto de habilidades e práticas muito específicas criadas para atingir os objetivos próprios do trabalho científico[55].

---

[54] "The passive mastery of a cannonically prescribed corpus of philological materials gave way to the active cultivation of philological abilites through participation".

[55] Trata-se do movimento, ainda incipiente, de profissionalização do intelectual acadêmico. O pesquisador-profissional será, justamente, este capaz de mobilizar as atitudes, habilidades e práticas próprios a um tipo de investigação, a científica-acadêmica, que não está diretamente atrelada a teoria e conceitos específicos do seu campo de estudo. Brew (2001) investigou, por meio de uma pesquisa fenomenológica, as interpretações dadas por pesquisadores experientes de diferentes áreas sobre o que é e como ocorre a pesquisa. Apesar de encontrar algumas concepções diretamente vinculadas ao pertencimento a uma disciplina específica – a pesquisa como realização de uma metodologia pertencente a determinada disciplina e como o que experts de uma disciplina realizam – ela também descobriu concepções que não estão restritas a um domínio do conhecimento em particular. É o caso da concepção de pesquisa como um "jeito" de trabalhar dos acadêmicos, assentado na meticulosidade e no rigor da investigação – atributos pressupostos como necessários em qualquer disciplina acadêmica. Um pesquisador entrevistado por Brew, que se enquadra nesta interpretação, define pesquisa, mais especificamente "scholarship", como: Scholarship é a descrição de um chamado ou profissão, pesquisa é o nome técnico de uma atividade" (p.

Porém, não bastava a reunião dos instrumentos, habilidades e práticas destinadas ao trabalho de pesquisa filológica para que esta atividade fosse realizada. Por seu grau de laboriosidade e minúcia, era preciso que existisse uma divisão de trabalho, recortes de tarefas que seriam desenvolvidos por uns, distinto do que seria desenvolvido por outros, mas que podiam ser, ao final, integrados num único arcabouço de conhecimento. Nas palavras de Clark (1989), o trabalho de pesquisa filológico é possível "[...] somente com o esforço do trabalho bem organizado e coletivo dos seminaristas"[56] (p. 130, tradução nossa).

No momento do surgimento dos seminários de pesquisa, herdeiro daqueles nascidos na Filologia, a referência de coletividade é o próprio seminário, com no máximo algumas dezenas de pessoas trabalhando em uma mesma questão. Nestas condições iniciais, é possível, ainda, no início do século XIX, reconhecer a necessidade de certo grau de solitude própria ao intelectual (SIMONS, 2006). Porém, este trabalho coletivo e bem organizado de produção de conhecimento, ou seja, a pesquisa científica, se intensificará ao ponto de Nybon (2007) comentar, sobre a universidade na primeira metade do século XX: "a ciência se tornou uma tarefa coletiva ou uma '*indústria intelectual*' que demanda escala, organização e, talvez acima de tudo, dinheiro, e onde a noção de 'Einsamkeit und Freiheit' [autonomia e liberdade] parece estar totalmente obsoleta"[57] (p. 18, grifo e tradução nossos)[58].

Assim, o conjunto de atitudes, habilidades, práticas, instrumentos, modo de refletir e maneiras de escrever associados a determinada classe especializada de pesquisa, como a Filologia, são operacionalizados por meio de atividades coletivas e grupos destinados à produção de novos conhecimentos. A transmissão do saber, como o filológico, ocorre também pela via coletiva, uma vez que se dá por meio da participação do aprendente no processo concreto de produção do conhecimento. Na verdade, para o seminário filológico, não há separação entre aprendizado e produção de conhecimento, eles ocorrem simultaneamente. Como dito anteriormente, é através da participação nas práticas de produção de conhecimento

45, tradução nossa). Esta concepção é um tanto distinta daquela que guiou Humboldt na criação da Universidade de Berlim, que interpretava a formação científica como "[...] um chamado ao qual os estudantes podem devotar todos os seus momentos despertos" (WELLMON, 2015, p. 217, tradução nossa). Porém, ambas as compreensões constituíram a universidade moderna de pesquisa, uma ambiguidade que será tratada adiante.

[56] "[...] only as the endeavour of well-organized and collective labour of the seminarians"

[57] "science had turned into a collective task or '*intellectual industry'*, which demanded scale, organization and, perhaps above all, money and where the notion of *"Einsamkeit und Freiheit"* [autonomia e liberdade] seemed to be utterly obsolete"

[58] Em última instância, esta indústria intelectual se tornará a universidade empreendedora das últimas décadas, liderada especialmente pelas universidades norte-americanas (BUSCH, 2017; ETZKOWITZ, 2003; ROBSON; SHUMAR, 2014). Nesta universidade empreendedora, por sua vez, Etkowitz (2003) compreenderá os grupos de pesquisa como "quase firmas".

que se ensina certo *modus operandi* de um saber especializado, assim como é por meio do ensino deste *modus operandi* que se produz este saber (CLARK, 2006).

Aos poucos se consolida um *corpus* de direcionamentos e atitudes essenciais, além de uma linha histórica, considerados legítimos para uma determinada "área" do conhecimento; ou seja, uma disciplina. Surge uma "ordem institucional", com elementos tangíveis e intangíveis, que regula o conhecimento científico, ainda que não impeça seu perpétuo desenvolvimento, já que seus dispositivos de controle, atuantes no processo mesmo de produção do saber especializado, incidem sobre a seletividade das práticas, das habilidades e das questões que constituem um determinado saber, e não de conhecimentos específicos e permanentes. Como aponta Stichweh (1992):

> Apartir deste momento, disciplinas podem ser definidas como *questões orientadoras da pesquisa* ao invés de áreas temáticas do saber. Esta radical transformação torna difícil continuar a conceber o desenvolvimento de uma disciplina como a acumulação de conhecimento sobre sua área de enfoque. Estas questões orientadoras, por exemplo "Como é possível a ordem social?" (ver Luhamn, 1981) ou "Como ocorre a transmissão/propagação de efeitos físicos no espaço?" (ver Sticweh, 1984, 162-168), resistem, até certo ponto, a qualquer tentativa de responde-las definitivamente. A emergência de uma disciplina pode ser percebida, então, como uma sequência de respostas provisórias. Em última instância, a formulação de novos problemas nas fronteiras disciplinares exige o estabelecimento de novas subdisciplinas ou disciplinas – daí a natureza cumulativa do desenvolvimento da ciência[59] (p. 8, grifo do autor, tradução nossa)

Nesta nova configuração, o conhecimento disciplinar não pode mais ser adquirido pelo trabalho solitário de um indivíduo, muito menos este é capaz de "guardar" todo o conhecimento produzido a partir de uma tradição, como buscavam os eruditos[60]. Agora é uma coletividade, marcada por um *ethos* específico que transcende o trabalho individual daqueles que se identificam como "pesquisadores", que será responsável pela produção, regulação e estoque de certa tradição de conhecimento, a partir de então classificada como uma disciplina[61]. Como

[59] From this point on, disciplines can be defined by *guiding research questions* rather than by subject areas. This radical transformation renders it difficult to conceive of the development of a discipline any longer as the cumulation of knowledge about its subject area. Such guiding research questions as "How is social order possible?" (see Luhmann 1981) or "How is the transmission/propagation of physical effects in space conceivable?" (see Stichweh 1984, 162-68) to a certain degree resist any attempt to answer them definitively. The emergence of a discipline may be perceived, then, as a sequence of tentative answers. Ultimately, the formulation of new problems at the disciplinary boundaries calls for the establishment of new subdisciplines or disciplines — hence the cumulative nature of the development of Science

[60] Pretensão que sequer permanece, para além de sua impossibilidade. O foco é a disciplina e a capacidade que suas perguntas organizadoras oferecem de criar conhecimentos novos, e não o acúmulo do conhecimento já produzido sobre uma determinada área temática.

[61] A noção de comunidade científica, primeiramente usada por Polanyi (JACOBS, 2002), parece derivar desta noção de uma coletividade que produz, regula e retém o conhecimento. Assim, de acordo com Polanyi (2003): "O cientista de hoje não pode praticar seu ofício no isolamento. Ele tem que ocupar uma posição definida dentro de

afirma Wellmon (2015), retomando as ideias de Eberhard, teólogo alemão que buscou definir, no final do século XVIII, a ciência como um sistema, e não apenas como um saber: "Nesse sentido, a ciência não se referia a processos cognitivos ou habilidades de uma pessoa individual, ou até mesmo a corpos particulares de conhecimento, mas sim ao tipo de conhecimento coletivo produzido de acordo com um método racional ou as regras de uma arte"[62] (p. 35, tradução nossa).

Ora, para uma pessoa ser capaz de manejar este conjunto de práticas, habilidades e tipos de questões num trabalho coletivo, todos elementos envolvidos, em alguma medida, com aspectos tácitos presentes na pesquisa científica, é preciso que haja uma formação específica para o pesquisador. Ou melhor, como apontado anteriormente, a própria pesquisa passa a ser considerada uma formação: "a pesquisa é um tipo de formação"[63] (WELLMON, 2015, p. 223, tradução nossa). Isso significa que o sujeito da ciência não apenas *opera* técnicas e procedimentos que lhes são exteriores, mas o sujeito se *torna* parte do arcabouço coletivo de habilidades, valores, práticas e questões que constituem a pesquisa científica disciplinar.

Desta forma, o sentido mais profundo para a relação umbilical entre ensino e pesquisa na universidade moderna é a concepção de que há uma correlação inolvidável entre a ciência objetiva e o desenvolvimento subjetivo. Ou seja, "a luta pela objetividade da ciência é, ao mesmo tempo, a formação subjetiva do caráter do pesquisador"[64] (ANRICH em SIMONS, 2006, p. 38, tradução nossa).

É importante retornar aqui, momentaneamente, aos "estudantes preguiçosos" e aos "eruditos diletantes" mencionados por Fitche. De fato, os últimos podem ser interpretados como desdobramentos dos primeiros: caso nenhum outro fator intervenha, os alunos preguiçosos tendem a ser tornar eruditos diletantes, uma vez que são incapazes de compreender a complexidade da ciência, pois apenas a percebem em fragmentos. E que fator poderia impedir este processo lastimável e perigoso? Para os intelectuais da universidade de pesquisa, a

---

um quadro de instituições. Um químico se torna membro da profissão química; o zoólogo, o matemático – cada um deles pertence a um grupo de cientistas especializados. Os diferentes grupos de cientistas constituem a *comunidade científica*" (p. 97, grifo do autor). Ainda que, posteriormente, outros pesquisadores das ciências sociais, como Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina, tenham feito críticas severas à noção de comunidade científica (HOCHMAN, 1994), estas não se direcionavam, ou pelo menos não com o mesmo afinco ou ênfase, ao modelo disciplinar. Ou seja, as noções de campo científico, arenas transepistêmicas e outros propostos por estes autores não parecem eliminar completamente a força organizadora da disciplina na dinâmica do conhecimento científico e universitário.

[62] "On this account, science referred not to the cognitions or capacities of an individual person, or even to particular bodies of thought, but rather a type of collective knowledge produced according to a rational method or the rules of an art"

[63] "research is a type of formation"

[64] "striving for objectivity through science is at the same time a subjective formation of one's character"

formação do indivíduo. Assim, o sujeito da pesquisa é diligente, perseverante e disciplinado (CLARK, 1989), qualidades necessárias e equivalentes ao tipo de trabalho laborioso, coletivo, progressivo e meticuloso que caracteriza a pesquisa científica e a complexidade de suas atividades. Trata-se de um *self* disciplinado e disciplinar, uma vez que é tanto o efeito quanto a sustentação da lógica universitária baseada nas disciplinas.

Entretanto, para Humboldt, Fitche, Schleiermacher e outros que pensavam, no final do século XVIII e início do século XIX, a criação desta "nova universidade" em território germânico, a formação do estudante não poderia se resumir apenas ao processo de inculcação de determinadas características pessoais compatíveis com o trabalho científico. Isso era o efeito, não o objetivo. Tratava-se, antes, de uma trajetória para formar-se como ser humano, denominada de "Bildung", pois os projetos de conhecimento buscados por eles "estavam tentando fundir ética e epistemologia e, assim, vincular a coerência e a integridade do conhecimento a tipos particulares de pessoas e de comunidades"[65] (WELLMON, 2015, p. 40, tradução nossa)[66].

Para Wellmon (2015), esta fusão entre ética e epistemologia, ensino e pesquisa, sujeito e conhecimento deve ser interpretada levando em consideração a proliferação desregulada dos livros e o consequente enfraquecimento do lugar de autoridade em relação ao conhecimento. Humboldt, que teve o mérito de elaborar um projeto de universidade que propunha uma solução institucional para os debates em torno da autoridade e da legitimidade do conhecimento existentes desde o século XVIII, teria percebido que para enfrentar os efeitos da "revolução de Gutenberg" (MAN, 2004) seria necessário não apenas a criação de novas tecnologias voltadas à organização da informação, mas à formação de um novo modelo de subjetividade, atado às práticas de pesquisa[67]:

[65] "[...] were attempting to fuse ethics and epistemology and thus link the coherence and integrity of knowledge to particular types of people and communities"

[66] Dito de outra maneira, a compreensão de que este processo de formação formulado como parte constituinte da Universidade de Pesquisa se resume à inculcação de determinadas características subjetivas relativamente perceptíveis e evidentes pode ser aventada atualmente, mas apenas porque, em muitos aspectos, o projeto original desta universidade ruiu (READINGS, 1996).

[67] Muitas interpretações sobre a universidade de pesquisa apontadas por Wellmon (2015) são condizentes e compatíveis com a perspectiva de Clark (1989, 2008). Isso ocorre, também, no que concerne à relação entre esta instituição universitária e a criação de um novo *self*, o do pesquisador ou especialista. Há uma discordância, porém, em relação ao que leva a criação deste *self*. Enquanto Clark advoga que este é um efeito da burocratização da universidade, que com a pesquisa se filiou diretamente ao Estado-nação e sua burocracia – um *self* situado entre a dimensão pública e a privada -, Wellmon, sem negar a validade do diagnóstico feito por Clark, defende que o papel preponderante foi o "excesso de informações" e a ansiedade/medo decorrente da perda da autoridade em relação ao conhecimento.

> Nesta universidade moderna de pesquisa, a ordem bibliográfica do conhecimento seria substituída por uma ordem disciplinar do conhecimento, com suas distinções entre *leitores generalistas e cientistas especialistas* [Wissenschaftler]. Esta ordem disciplinar organizava o conhecimento formando aqueles que o produziam. Humboldt imaginou uma arquitetura intelectual para a Ciência como um modo de vida. As soluções do Iluminismo para a sobrecarga de informações, como a léxica, as enciclopédias, os livros, fracassaram, ele sustentou, porque se concentraram muito estritamente na tarefa objetiva do conhecimento – seu avanço por meio de tecnologias – negligenciando a formação dos próprios estudantes. A universidade de pesquisa mesclaria as duas, harmonizando as tecnologias com as pessoas que interagiam com ela[68] (WELLMON, 2015, p. 17, grifo e tradução nossos)

A instituição universitária "humboldtiana", portanto, seria capaz de ser, ela mesma, o dispositivo necessário para a seleção e organização dos inúmeros livros em circulação, e assim do conhecimento em geral, ao incluí-los num conjunto de práticas, atitudes, habilidades e valores auto-organizados pelas/nas disciplinas. Porém, o sustentáculo desta ordem disciplinar seriam os próprios indivíduos formados na universidade, que passariam a perceber e agir no mundo, assim como regular o conhecimento, sob o ponto de vista da ordem institucional que lhes constituiu e na qual se inserem. Desta maneira, os livros seriam "disciplinados", diferente do que ocorreu, em maior ou menor grau, entre as brechas históricas geradas pelo fracasso da República das Letras e do Império da Erudição.

Esta arquitetura institucional baseada na lógica disciplinar só foi possível pela tentativa de unificar tendências opostas presentes nas práticas acadêmicas do século XVIII. A ideia de Humboldt foi criar uma instituição que legitimasse a posição do pesquisador como um profissional, com suas habilidades técnicas e atitudes laborais próprias de um especialista, ao mesmo tempo que o relacionasse à noção de "Bildung", uma forma de "edificação" do homem pautada na cultura e que, claramente, possuía uma conotação "espiritual" e "moral". Assim, os conflitos "[...] que emergiram repetidamente nas universidades de lingua alemã neste período, entre o ideal da educação geral para cultivar a mente (Bildung) e o objetivo de treinar habilidades específicas"[69] (HOLMES em CLARK, 1995, tradução nossa) eram, de certa maneira, estruturais ao projeto humboldtiano.

---

[68] "In this modern research university, the bibliographic order of knowledge would give way to a disciplinary order of knowledge with its *distinctions between general reader and specialized scientist* [Wissenschaftler]. This disciplinary order organized knowledge by forming those who produce it. Humboldt envisioned an intellectual architecture for Science as a way of life. Enlightenment solutions to information overload, such as lexica, encyclopedias, and books, had failed, he contended, because they have focused too strictly on the objective task of knowledge – its advancement through technologies – having neglected at their peril the formation of the student himself. The research university would meld the two by harmonizing the technologies themselves with the persons who interacted with them".

[69] "that surfaced repeatedly in German-speaking universities in this period between the ideal of a general education to cultivate the mind (Bildung) and the goal of training specific skills"

Outro polo de tensão, que nada mais era que uma diferente face da ambiguidade apontada no parágrafo anterior, se apresentava no choque entre a organização da universidade por meio de disciplinas, concebidas como naturalmente diferenciadas, e o pressuposto da unidade da ciência e da universidade, derivado da qualidade unitária da razão. Ou seja, as disciplinas regulavam o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, multiplicavam irremediavelmente as diferenças entre os saberes. Era preciso estabelecer, como contraponto, uma unidade nesta pluralidade, tendo sido a Filosofia, e mais amplamente as Humanidades, a eleita para assumir a função de reunificar a universidade (READINGS, 1996). O embate entre pluralidade e unidade se tornou basilar para o funcionamento da universidade de pesquisa (WELLMON, 2015).

Este modelo de universidade obteve enorme sucesso, sendo "exportado" para diversos países, inclusive o Brasil – neste caso, com mais de cem anos de "atraso" – com as mesmas ambiguidades. Assim, é esta lógica "humboldtiana" que orientou, até certo ponto, a fundação da Universidade de São Paulo – USP. Atribuiu-se à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas -FFLCH o papel de "coração da universidade", uma vez que seria por meio dela, de acordo com seu idealizador, Fernando Azevedo, que as diversas disciplinas que compõem a instituição universitária seriam integradas, evitando a fragmentação própria à especialização profissional (PAULA, 2002). Leopoldo e Silva (2014), porém, demonstra como muito rapidamente este projeto foi desarticulado pela pressão das próprias faculdades existentes no interior da Universidade de São Paulo; ou seja, pela força da especialização[70].

A USP é um caso especial para o contexto brasileiro, mas com pouco efeito na silhueta mesma do projeto institucional "humboldtiano"; ou seja, foi um (meio) fracasso na implementação do projeto, mas não um fracasso do projeto. O mesmo não pode ser dito da reforma do modelo universitário realizada no contexto norte-americano, como apontado anteriormente, após a conclusão da impossibilidade de apenas copia-lo (ETZKOWITZ, 2003). O sistema de ensino superior criado nos EUA possui um papel essencial na compreensão do ensino superior no mundo não apenas pelas inovações geradas (pós-graduação, certo enquadre dos departamentos e outros), mas porque o seu modelo pendeu para um dos polos mantidos, teoricamente, em "tensão equilibrada" na Universidade de Berlim; ou seja, se direcionou para o saber especializado e as habilidades técnicas.

[70] Obviamente, as disputas sobre a manutenção ou mudança do "projeto alemão" de universidade na USP não se deveu apenas a diferenças ideológicas. Tratava-se, também, de disputas de poder internas à universidade, que estavam associadas, ainda que não determinadas, a forças econômicas e sociais mais amplas. Paula (2002) e Leopoldo e Silva (2014) demonstram isso.

> A maioria dos norte-americanos reteve apenas a reivindicação de autonomia, o rigor e a micrologia dos praticantes germânicos. Os norte-americanos deixaram passar as noções retóricas mais elevadas por detrás da micrologia e do rigor [...] A universidade de pesquisa estadunidense desenvolveu sua própria dinâmica. "A característica dominante das novas universidades estadunidenses era a capacidade de abrigar departamentos para conhecimentos especializados", como Veysey pontuou[71] (CLARK, 2006, s/p, tradução nossa).

Isso não significa, numa visão histórica simplista, que o modelo "humboldtiano" tenha sido suplantado pelo modelo norte-americano. Na verdade, o modelo de universidade nascido em território germânico já tinha demonstrado dificuldade de se manter "intacto" em seu próprio território de origem, devido as mudanças históricas, econômicas e políticas, além das tensões internas já aludidas (CLARK, 1995; CLARK, 2006; NYBON, 2007; PAULA, 2002; RIBEIRO, 1991; SCHWARTZMAN, 1981).

É lúcido questionar, após tantas transformações sofridas pela universidade de pesquisa moderna ao longo dos últimos dois séculos, se algo da ordem disciplinar estabelecida em território germânico permanece presente. Afinal, se um grupo de pesquisa se constitui como uma forma de organização social que estimula e direciona a produção de um conhecimento original, novo, ele deveria, supostamente, estar filiado a um campo disciplinar.

3.2 As disciplinas científicas em tempos recentes

Na perspectiva de Readings (1996), o projeto de universidade de pesquisa como uma força ética que organiza as comunidades nacionais entrou em ruínas – o que não significa, para o autor, que desapareceu completamente. Para ele, a emergência dos Estudos Culturais (Cultural Studies) e seu estabelecimento nos departamentos de Literatura dos EUA, campo disciplinar que os países anglófonos elegeram como privilegiado para a compreensão da "unidade" da cultura[72], demonstra o enfraquecimento do Estado-nação e, consequentemente, do projeto de formação do cidadão nacional a partir de uma cultura comum.

---

[71] "Most americans registered only the claim to autonomy and the actual rigor and micrology of German practitioners. Americans missed the loftier rethorical notions behind the micrology and the rigor [...] The American research university developed its own dynamic. "The dominant characteristic of the new American universities was their ability to shelter specialized departments of knowledge" as Veysey put it"

[72] Para Readings (1996) os teóricos da universidade alemã, como Schleiermacher, se inspiraram nos gregos como exemplo de comunidade orgânica, fundada sobre a linguagem da razão. Seria a razão, expressa na filosofia, a teia que mantinha a unidade da comunidade grega. O interesse destes pensadores no exemplo grego era porque o tomavam como um caso para pensar a relação entre a comunidade produzida pelo conhecimento (universitário) e a comunidade política nacional arregimentada pelo Estado – relação essencial, uma vez que a universidade de pesquisa nasce da relação com o Estado-nação (CLARK, 2006). Já os teóricos da universidade inglesa, como o Cardeal Newman, devido a particularidades de seu contexto nacional (em especial, certa relação de proximidade do Estado com a Igreja), elegeram a literatura como o ponto de referência de uma comunidade indivisa a inspirar

De acordo com Readings (1996), a substituição do *canon* literário no contexto norte-americano pela noção de cultura, da maneira que esta é proposta pelo expoentes dos Estudos Culturais, bem como outros "studies" surgidos mais ou menos na mesma época (Women´s Studies, Afro-American Studies, Gay´s Studies e outros), significa o colapso da noção, mais ou menos orgânica, de cultura. Para Readings, a grande questão presente nos Estudos Culturais é que seus teóricos partem da constatação de que o sonho da cultura como totalidade não mais existe.

Seguindo a tradição iniciada por Raymond Williams, os Estudos Culturais adotam a noção de cultura no sentido das particularidades que caracterizam a vida de determinados grupos – no caso de Williams, dos trabalhadores ingleses. Para que este conceito, "cultura", pudesse se tornar um instrumento teórico cabível para alcançar, e assim compreender, os diversos "tipos" de excluídos do sistema social, foi preciso que os Estudos Culturais o "dereferentialized" (READINGS, 1996, p. 99), ou seja, o fizesse deixar de ter qualquer significado substancial para que, assim, tudo e todos passassem a caber nesta noção. Deste modo, os Estudos Culturais se direcionam ao "estudo das práticas significantes", sendo que "todas as manifestações da cultura são práticas significantes, e todas as práticas significantes fazem parte da cultura"[73] (READINGS, 1996, p. 98, tradução nossa), uma operação lógica que permite incluir tudo como cultura.

Uma vez que as disciplinas surgem justamente para demarcar certa organização própria a um tipo de saber, como também constituir e sustentar um tipo de indivíduo considerado como parte de uma cultura integral (aquela da nação), elas se chocam com a noção esvaziada de cultura proposta pelos Estudos Culturais, na qual não há mais critério normativo para estabelecer quem está "dentro" e quem está "fora". A descentralização máxima da noção de cultura leva Readings (1996) a afirmar que: "ao contrário de uma disciplina específica, os Estudos Culturais parecem ser a recusa de qualquer especificidade disciplinar"[74] (p. 98, tradução nossa).

É difícil recusar o efeito que os Estudos Culturais, e diversos outros fatores, tiveram na vida acadêmica, como também é difícil precisar qual a amplitude das consequências. Definitivamente, as disciplinas não desapareceram, mas parece que se tornaram mais imprecisas, mais abstratas, menos centrais.

---

a relação entre universidade e Estado-nação. Os romances escritos por Shakespeare são interpretados, pelos ingleses, como "the natural origin of culture" (READINGS, 1996, p. 79).

[73] "study of signifying practices" e "all manifestations of culture are signifying practices, and all signifying pratices are culture"

[74] "rather than a specific discipline, Cultural Studies would appear to be the refusal of all disciplinarity specificity"

Deste modo, nas últimas décadas estudos e pesquisas apontam uma mudança, ou pelo menos um enfraquecimento, nesta matriz organizacional disciplinar característica da instituição universitária moderna. A extinção da cultura como noção diretriz da universidade, apontada por Readings (1996), parece indicar também a erosão do substrato ético e epistemológico da especialização disciplinar surgida no século XIX.

Assim, Mittelstrauss (2011), sugere a insuficiência das disciplinas para manter a unidade inerente à ideia de universidade, sugerindo a importância das pesquisas contemporâneas transdisciplinares por oferecerem uma lógica diferente, mas não substitutiva, da organização disciplinar – ambas poderiam conviver na universidade. Knorr-Cettina (1999), por sua vez, utiliza o conceito de culturas epistêmicas para demonstrar como diferentes "maquinarias epistêmicas" (conjuntos de convenções, materialidades e dispositivos relativamente independentes dos sujeitos epistêmicos"), que podem ser consideradas mais fragmentadas, dinâmicas e independentes que as disciplinas, orientam a produção cientifica atualmente.

O caso da pesquisa realizada por Rodrigues (1997) parece exemplificar, porém, a ambiguidade vivida pelos próprios pesquisadores, professores e estudantes universitários nas últimas décadas em relação à importância e à preponderância da organização disciplinar na universidade. Assim a autora aponta, em diversos momentos de seu livro, os indícios de interdisciplinaridade na universidade – o que, é preciso ressaltar, não se opõe diretamente à lógica disciplinar, ao contrário de certas noções de transdisciplinaridade -, inclusive apresentando material empírico no qual os alunos demonstram a necessidade e o desejo de um diálogo mais profundo entre os diferentes saberes que constituem a universidade. Porém, ao discorrer sobre os rituais de defesa de dissertação e tese, a autora reconhece que o melhor critério para compreender as diferenças percebidas por ela nos diversos eventos observados é a lógica disciplinar:

> E, à semelhança das diferenças de postura em sala de aula, as variações existentes entre as conduções das defesas de tese nos diversos institutos – *e aqui também será conveniente observar que a comparação mais producente parece ser ainda por área do conhecimento* – também exprimem as posições diferenciadas sobre a ciência e a prática científica, sobre o estatuto dos saberes, sobre critérios de verdade e de julgamento da produção científica. (p. 138, grifo nosso)

Esta ambiguidade em relação à organização disciplinar da universidade é compreensível, uma vez levada em consideração a importância, o grau e a antiguidade do laço que une essas duas instituições, universidade e disciplina. Além do mais, se as disciplinas perderam sua capacidade organizativa na universidade de pesquisa o mesmo não parece ocorrer

nas faculdades, centros universitários e universidades direcionados à formação profissional. Isso porque a lógica da especialização disciplinar foi adotada como referência também pelas áreas e carreiras profissionais, fruto da inclusão e fortalecimento nas últimas décadas da formação profissional como um dos objetivos da instituição universitária (SANTOS, 1994).

A relação entre as disciplinas científicas consolidadas na universidade de pesquisa de origem germânica e a especialização profissional que marca a universidade após o período de guerras no século XX não é, em nenhum aspecto, simples. Em certas dimensões uma continuação das disciplinas, enquanto em outras uma espécie de ruptura, o tema da relação entre a profissionalização e o saber acadêmico exigiria uma tese própria. De qualquer maneira, mais como uma ilustração histórica desta relação do que uma resposta, Stichweh (1992) lança algumas pistas:

> No século XIX, disciplinas científicas se desenvolveram pela primeira vez exclusivamente com seu próprio pessoal e se separaram completamente das três faculdades tradicionais preexistentes no que concerne à base do conhecimento e à metodologia. Acima de tudo, elas não eram de forma alguma "profissionais". Na verdade, as profissões clássicas, depois da virada do século XIX, representavam não os sistemas de conhecimento acadêmicos, mas sistemas de ação especializados no contato entre membros da profissão e clientes. Suas respectivas bases de conhecimentos foram direcionadas principalmente para este propósito. Gradualmente, desenvolveram uma configuração dogmática – isto é, voltada para ações estabilizadas e estabilizadoras. Ao contrário, as disciplinas representavam complexos aproximados de comunicação nos quais os colegas eram vistos como a audiência disciplinar e os clientes não eram conhecidos [...] Além disso, há uma reversão de assimetrias. No século XVIII, complexos instrucionais no interior da faculdade de Filosofia, que depois se tornaram disciplinas acadêmicas, eram vistos como meros saberes propedêuticos para os estudos nas faculdades mais elevadas. No século XIX, ao contrário, as ciências, como resultado do rápido progresso nas pesquisas desenvolvidas no interior das disciplinas científicas, questionaram o saber dogmático que embasa as profissões. Estes últimos tiveram que aprender com as disciplinas, e de repente se mostraram como atividades subordinadas e apenas aplicadas[75] (p. 10-11, tradução nossa)

[75] "In the nineteenth century, scientific disciplines developed for the first time exclusively with their own personnel and separated themselves completely from the traditions of the three preexisting faculties as far as their knowledge base and methodology was concerned. Above all, they were in no way "professional." Actually, the classical professions, after the turn of the nineteenth century, represented not scholarly knowledge systems but action systems specializing in contacts between members of the profession and clients. Their respective knowledge bases were activated primarily for that purpose. Increasingly they developed a *dogmatic* — that is, action-stabilizing — character. In contrast, the disciplines represented closed communication complexes in which colleagues were seen as the disciplinary audience and clients were not known [...]Additionally, there is a reversal of asymmetries. In the eighteenth century, instructional complexes within the philosophy faculties that later became scientific disciplines were seen as merely propaedeutics for studies in the higher faculties. In the nineteenth century, in contrast, the sciences, as a result of the rapid progress of research within scientific disciplines, questioned the dogmatic knowledge bases of the professions. The latter began to have to learn from the disciplines, and suddenly appeared to be subordinate and applied"

No século XX, até certo ponto como herança da ambiguidade característica da universidade moderna, a especialização disciplinar veio a ser incorporada ao mercado e à indústria, ambos crescentemente atados ao desenvolvimento tecnológico especializado. Os empregos disponíveis passaram a exigir cada vez mais conhecimentos intelectuais e técnicos mínimos, mesmo para atividades antes consideradas "meramente manuais", conduzindo ao aumento de demanda por treinamento profissional.

Assim, por exemplo, a graduação em Psicologia na Unifor se apresentava, durante a minha formação universitária, por vezes como uma disciplina científica, com os requisitos herdados da universidade de pesquisa, ainda que modificados pelas relações históricas, enquanto em outras ocasiões se mostrava mais próxima de um curso profissionalizante, com o propósito de inculcar "sistemas de ação especializados no contato entre membros da profissão e clientes" (STICHWEH, 1992, p. 10). Se esta ambiguidade entre disciplinas científicas e áreas profissionais não estava tão evidente durante a minha graduação e o mestrado, no âmbito das IES não-universitárias privadas se mostrará mais pujante e dramática. Porém, este será uma das questões apresentadas na parte II desta tese.

No fim deste capítulo, é importante encerrar a digressão que propus retomando as características apreendidas sobre a pesquisa, enquanto um modelo específico de produção de conhecimento na universidade, e conduzindo-as a servir como crivo de compreensão sobre a minha passagem pelo VagaMundos, grupo de pesquisa que definiu, em muitos aspectos, a minha formação acadêmica. Será por meio do mapa parcial construído neste capítulo que avançarei para a reflexão sobre a minha experiência neste grupo de pesquisa. Para tanto, elenco algumas indagações, apresentadas como referências no percurso a seguir. No VagaMundos:

- A produção do conhecimento estava acoplada a uma dimensão formativa do pesquisador? Ou seja, havia, seguindo o princípio originado na universidade "humboltiana", uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa?
- Era adotada uma orientação disciplinar, marca da universidade moderna? Se sim, como esta orientação efetivamente se realizou, uma vez que o grupo de pesquisa em questão não estava associado a uma arquitetura institucional, como aquela apresentada por Clark (1995)?
- Qual era a relação com a referida "indústria intelectual" (NYBON, 2007)? Teria sido o VagaMundos uma "quase-firma", como apontou Etzkowitz (2003) sobre os grupos de pesquisa contemporâneos?

- Existiam dispositivos destinado à "domesticação" e ao "disciplinamento" dos livros, como Wellmon (2015) pressupunha ser inerente à pesquisa e à ordem disciplinar?
- Qual era a forma e o tipo de trabalho intelectual adotados?
- Realizava-se, afinal, pesquisas?
- Qual era a relação dos seus membros com a produção e com a comunidade científicas?
- Qual o sentido dado à noção de originalidade, este atributo essencial à universidade de pesquisa e que remonta aos seminários filológicos (CLARK, 2006)?
- Qual era a importância e o uso específico dado à escrita, elemento constitutivo das práticas de pesquisa (CLARK, 1989)?

Todas estas questões se mostram interessantes e pertinentes à compreensão deste grupo de pesquisa, situado numa instituição universitária, e por isso serão abordadas, em maior ou menor grau, no próximo capítulo. Porém, é preciso mais uma vez ressaltar que o enfoque que será dado a estes questionamentos decorre do recorte específico desta pesquisa, calcado na tentativa de compreender a relação entre a minha formação acadêmica, por um lado, e as atividades docentes que desenvolvi, na última década, em IES não-universitárias privadas. Ou seja, os desdobramentos destas indagações serão explorados até onde se mostrarem pertinentes a este perímetro investigativo estabelecido.

Desta forma, uma última pergunta se mostra essencial, porque subjacente e organizadora de todas as outras questões postas anteriormente: "que tipo de persona se produzia e era produzida pelas instituições de pesquisa científica?"[76] (CLARK, 1989, p. 113, tradução nossa)? Ou melhor, que tipo de pesquisador (disposições, valores, práticas, identidade etc.) se produzia e era produzido no interior do VagaMundos?

[76] "what sort of *persona* produced and is produced by the institutions of research Science"

4. O VagaMundos: um grupo de pesquisa?

Éramos mais de vinte pessoas presentes na primeira reunião do VagaMundos, em agosto de 2004, entre estudantes de graduação, alunos de mestrado e psicólogo(a)s – com predominância visível dos primeiros[77]. Alguns poucos eram remanescentes de um projeto de pesquisa anterior, liderado também pelo professor Cavalcante, que pretendia estudar e compreender certos tipos de experiências escolares. Inspirado, em parte, na obra de Rubem Alves, denominava-se "Fomos maus alunos" – título autoexplicativo sobre quais experiências eram foco desta investigação.

Porém, esta foi uma informação obtida depois de já estar integrado ao grupo; ou seja, algumas semanas, talvez meses, após esta primeira reunião. Para mim, naquele primeiro encontro, o que enxergava era apenas vinte e poucas pessoas de diferentes idades, distintos graus de experiência profissional e acadêmica, com seus modos singulares de falar e de se comportar. A grande maioria eram completos desconhecidos.

Eu não sabia sequer como esses "estranhos" aportaram naquele grupo, uma vez que não existiu, neste primeiro momento, um percurso estabelecido institucionalmente para a entrada no VagaMundos, todos os membros tendo sido convidados pessoalmente pelo professor Cavalcante – com exceção dos mestrando(a)s, que passaram na seleção promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Unifor. Deste modo, era claro que todos ali possuíam alguma relação acadêmica e/ou pedagógica com o professor Cavalcante, mas qual? Em que contexto esta se dera? Afinal, dificilmente outro teria chegado ao grupo de pesquisa, como eu, porque escreveu um texto sobre psicologia da arte na disciplina de Antropologia Cultural.

Sentados em carteiras dispostas em formato de círculo, nós, os "desconhecidos", prestávamos atenção na apresentação do professor Cavalcante, que fazia alguns comentários sobre a pesquisa que teria início a partir daquele momento. Ele comunicava algumas informações, mas principalmente buscava criar situações convidativas para que cada um pudesse começar a se perceber como parte de uma pesquisa e de um grupo – os dois termos,

[77] A quantidade de integrantes deste grupo é um dado que chama a atenção, ainda mais porque ele permaneceu mais ou menos estável durante os anos de sua existência. Paradise e Dufrene (2010), em pesquisa sobre o papel dos grupos de pesquisa no treinamento científico de estudantes vinculados à pós-graduação em aconselhamento psicológico, descrevem que o programa que elegeram como objeto da investigação tentou manter "o tamanho do grupo entre cinco a sete membros, por motivos de gerenciamento e para facilitar o ensino e o treinamento dos estudantes" (p. 105, tradução nossa). Não se tratava, portanto, no caso do VagaMundos, de um grupo que prezava pelo gerenciamento de suas ações. Como será explorado ainda neste capítulo, a grande quantidade de integrantes decorria do interesse pela "diversidade", que era interpretrada como parte constituinte de um grupo de investigação.

desde o início, foram tomados como indissociáveis. Assim, ultrapassar o *status* amorfo de "desconhecidos", que demarcava certo distanciamento mútuo de quem não "tem relação", era interpretado como parte intrínseca ao processo de pesquisar.

Não por acaso, um dos compromissos associados à participação no VagaMundos era a presença obrigatória nos encontros semanais, às quartas-feiras, das 17:30 às 21:30. Como descobriria depois, pois o tema das "faltas" emergiu algumas vezes no grupo, ausências nas reuniões não eram interpretadas sob o prisma do *desrespeito a uma regra*, mas como uma *fragilidade no compromisso* realizado com o grupo e com a pesquisa. Neste sentido, o modo pelo qual aprendi a fazer e interpretar a investigação acadêmica no interior das "Humanidades" parece contrariar o cenário descrito por Agamben (2017), Clark (1995), Rodrigues (1997) e Waizbort (2015). Como aponta Clark (1995), quando aborda a pós-graduação no contexto estadunidense:

> Como descoberto em outros países, os alunos de pós-graduação nas humanidades (e extensivamente nas ciências sociais) trabalham, na escrita de suas dissertações e no período de coleta de dados de seus estudos, em grande parte por contra própria, independentemente da pesquisa do próprio orientador. Eles podem passar meses seguidos com pouco ou nenhum contato com o orientador [...] este modo individualista está muito longe das interações intensas que ocorrem nos laboratórios[78] (p. 145, tradução nossa)[79].

Era no interior de um espaço grupal, entretanto, que nos apropriávamos aos poucos, nas primeiras reuniões do VagaMundos, da pesquisa que iríamos realizar, intitulada "Educação Holotrópica: uma leitura antropológica de terapias integradoras das múltiplas dimensões do ser humano".[80] O título formal do projeto de pesquisa, que soava técnico e distante demais, foi substituído durante os encontros semanais seguintes pela referência direta ao tema que pretendia abordar. A "Educação Holotrópica" se tornou apenas um nome abstrato para designar o que, de acordo com a delimitação feita no projeto de pesquisa, deveríamos compreender: doze métodos

[78] "As found in the other countries, graduate students in the humanities (and extensively in the social sciences) work in the dissertation or search phase of their studies considerably on their own, independently from faculty member´s own research. They may go months at a time with little or no faculty contact [...] this individualistic mode is a far cry from laboratory-intensive interaction".

[79] Apesar não ser um estudante de pós-graduação naquele momento, estava inserido num grupo de pesquisa pertencente a um programa de pós-graduação. Neste sentido, o *ethos* particular promovido naquele grupo era reproduzido por todos os integrantes, ainda que de maneiras diferenciadas. Quando me tornei, alguns anos depois, estudante de pós-graduação na Unifor, o modo de fazer pesquisa, aprendido neste grupo, continuou sendo o mesmo, porém com outras responsabilidades.

[80] É importante registrar, antes de prosseguir, que esta pesquisa era realizada por todos os integrantes do VagaMundos. Ou seja, o grupo não se constituía como um fenômeno episódico de orientação para pesquisadores que tinham uma agenda investigativa mais ou menos independente; uma espécie de pesquisa "guarda-chuva" na qual, de vez em quando, os pesquisadores trocavam informações derivadas de suas pesquisas relativamente isoladas. Até mesmo porque a maior parte de seus membros, com exceção dos mestrandos, eram estudantes de graduação sem filiação institucional a qualquer projeto particular de investigação.

terapêuticos que apesar de não estarem inclusos nas ementas dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil eram adotados por muitos profissionais desta área.

Alguns destes métodos terapêuticos foram criados por psicólogos vinculados à academia e associados, ainda que por um viés pouco ortodoxo, a sistemas teóricos consolidados na Psicologia, como a Psicanálise e a Psicologia Analítica (é o caso da Psicologia Arquetípica, de James Hillman). Já outros, tinham como fundadores psicólogo(a)s com certa trajetória acadêmica no exterior, mas com pouco ou nenhum respaldo na comunidade científica brasileira (é o caso da Respiração Holotrópica, criada por Stanislav Grof e Cristina Grof). Outros métodos, por fim, não foram concebidos por psicólogos ou acadêmicos, mas educadores, terapeutas corporais e autodidatas (é a situação de Eva Pierrakos, que criou o *Pathwork*). Os doze métodos investigados estavam, na maior parte dos casos, vinculados em algum grau a uma tradição denominada Psicologia Transpessoal[81].

Apesar de compreender os parâmetros gerais do projeto, no início foi difícil entender no que se constituía propriamente a pesquisa que estávamos prestes a realizar. Muito provavelmente porque era difícil compreender o que era uma pesquisa. Como aluno, minha referência principal para decifrar qualquer atividade intelectual escolar à qual me vinculava era a comparação com as aulas da graduação, que se enquadravam, por sua vez, numa linha mais ou menos contínua em relação às aulas do ensino médio – ainda que existisse uma singularidade na docência universitária, como apontado anteriormente. Porém, descobri relativamente cedo que as aulas da graduação não eram as mais indicadas para auxiliar na compreensão das atividades realizadas no VagaMundos.

As aulas das disciplinas pertencentes ao curso de graduação em Psicologia/Unifor, minha referência inicial, eram caracterizadas por se vincularem a uma área específica do conhecimento[82], por derivarem de um recorte curricular que determinava os conteúdos que os alunos deveriam aprender – não havia, no início da minha graduação, menção às "competências" - e pela utilização de exames, provas e outras atividades destinadas a avaliar o

[81] A Psicologia Transpessoal é denominada, pelos seus principais autores, como a quarta força em Psicologia, sendo as três primeiras a Psicanálise, o Behaviorismo e a Psicologia Humanista. Apesar de legitimada nos EUA, o conjunto dos sistemas teórico-práticos que a compõem não é, em geral, reconhecido legalmente pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP no Brasil, sendo possível um psicólogo brasileiro que se autodenomine de "transpessoal" sofrer sanções ou até mesmo a perda do direito de exercer a profissão. Isso, porém, não evita que muitos profissionais permaneçam utilizando estes sistemas, ainda que criem modos de se protegerem de ações punitivas por parte do CFP.

[82] Na verdade, o termo correto para o que denomino aqui de "área do conhecimento" é disciplina, como abordei no capítulo anterior. Porém, esta palavra possui outra acepção contemporânea, mais comum, relativa às unidades pedagógico-organizacionais que compõem um curso de graduação, caracterizadas pela especificidade do conteúdo que cada uma apresentam – "as disciplinas". Estes dois significados distintos para o mesmo termo podem gerar confusão e por isso uso, neste momento, o termo área do conhecimento.

grau de aprendizado dos alunos. Assim, quando conclui a disciplina Filosofia I, do primeiro semestre da graduação, já sabia parcialmente o que esperar de Filosofia II, ofertada no semestre seguinte. Isso porque ambas pertenciam a uma mesma área do conhecimento, com a qual já havia tido algum contato, mas também porque a sua sequência era institucionalmente prevista a partir de uma linha de continuidade: os conteúdos acadêmicos de Filosofia II eram desdobramentos daqueles abordados em Filosofia I.

Sob o ponto de vista da dinâmica interna às disciplinas, e não da relação entre elas no currículo, as aulas eram efeitos de uma correlação entre a ementa, uma lista dos conteúdos que deveriam ser ministrados, e o cronograma elaborado pelo docente, que detalhava como e quando os conteúdos desta ementa seriam abordados durante o semestre. Mesmo que no início dos anos 2000, na Unifor, muitos professores não apresentassem formalmente o cronograma, como hoje é costumeiro fazer nas IES privadas de Fortaleza[83], ainda assim os docentes comunicavam constantemente aos alunos os "próximos passos" que seriam dados na disciplina.

Tal organização podia ser encontrada em qualquer outro curso de graduação da Unifor, não apenas na Psicologia. A justificativa desta "universalidade" decorre do fato de que tanto os cursos de graduação quanto as suas disciplinas constituintes são organizados por uma lógica escolar que pressupõe a trajetória do aluno através de etapas sucessivas de aprendizagem, previamente definidas, e que conduziriam cada aluno ao domínio do tipo e da quantidade de conhecimento definidos previamente à relação pedagógica.

Por sua vez, esta progressão do aprendizado era avaliada, usualmente, por meio de provas e exames que atestariam o sucesso do aluno neste percurso de aprendizagem. O processo avaliativo pelo qual todos os estudantes passavam, e que era realizado na metade e no final de cada semestre, inscrevia, subjetiva e burocraticamente, o grau de compatibilidade do nosso desempenho em relação às expectativas previstas institucionalmente numa determinada disciplina. Os exames podiam ser compreendidos, portanto, como demarcadores do grau de progressão do aluno na apreensão dos conteúdos previstos na ementa e dispostos temporalmente no cronograma das disciplinas.

Foi apenas aos poucos, a cada reunião semanal do VagaMundos, que fui percebendo a ausência destes dispositivos de referencialidade e controle constitutivos das disciplinas de

[83] Importante registrar que esta preocupação com a apresentação dos cronogramas das disciplinas nas IES privadas é consequência direta dos quesitos utilizados pelos avaliadores do MEC para estabelecer uma nota – na verdade, um "conceito" –aos cursos ofertados nas instituições de ensino superior. Um dos quesitos usualmente questionados aos estudantes durante a avaliação do MEC é se os professores apresentam, no primeiro dia de aula, o cronograma da disciplina. Assim, é comum nas reuniões pedagógicas que antecedem o início do semestre nós, professores, sermos lembrados da necessidade de detalhar aos alunos o cronograma, para que "não haja problema depois, com o MEC".

graduação. Lá, eles eram descartados ou substituídos por outros, interpretados por mim como mais complexos. Não havia, portanto, um conjunto de conteúdos explícitos que limitassem, claramente, o escopo da pesquisa; não existia um cronograma que combinasse as datas das reuniões do VagaMundos com um conjunto estabelecido de atividades, estas organizadas, por sua vez, a partir do grau de dificuldade que apresentavam ao pesquisador; não existia uma avaliação, que ocorreria em dado momento, capaz de atestar em absoluto a progressão ou não do pesquisador e da pesquisa; não existia, por fim, uma direção definida e explícita para o conjunto de atos que chamávamos simplesmente de "pesquisar" – ainda que estivéssemos habituados a trabalhar com hipóteses conceituais e planejamentos. Em suma, em muitos aspectos, a prática da pesquisa se distanciava da realidade vivida nas aulas de graduação.

É provável, porém, que o meu desnorteamento nos primeiros encontros do grupo de pesquisa tenha sido abrandado, paradoxalmente, pelo fato de ter sido estudante da disciplina Antropologia Cultural, ministrada pelo professor Cavalcante na graduação em Psicologia. Isso porque, em vários aspectos, esta disciplina reproduzia o cenário amplo, indeterminado e "tateante" que caracterizaria o processo vivido no VagaMundos. Refletindo sobre esta experiência, a referida disciplina parece ter sido organizada, propositalmente, como uma pequena experiência de pesquisa, pelo menos no sentido em que este termo foi absorvido, posteriormente, pelos integrantes do VagaMundos.

Para que esta compatibilidade ocorresse, o professor Cavalcante precisou não seguir, em algum grau, as diretrizes descritas anteriormente e que caracterizavam as aulas na graduação em Psicologia. Caso ele realizasse a explanação de todos os conteúdos previstos na ementa de Antropologia Cultural, mesmo que no formato de "seminário", seria impossível a manutenção das atividades como aconteceram, com cada grupo destinando tempo e esforço na tentativa de compreender culturalmente uma tradição religiosa - tarefa que não poderia ser respondida plenamente por meio de nenhum texto (ainda que o processo de aprendizagem envolvesse a leitura de vários) ou resolvida de antemão por alguma explicação teórica prevista no cronograma.

Em outras disciplinas da graduação nas quais fui aluno do professor Cavalcante[84], encontrei a mesma aproximação, às vezes mais intensa, outras menos, entre a dinâmica da sala de aula e aquela verificada no grupo de pesquisa. Existia em ambas: (1) um ambiente intelectual e afetivo que solicitava um processo contínuo de reflexão pessoal sobre um determinado tema;

[84] Além de Leitura e Produção de Textos e Antropologia Cultural, também fui aluno do professor Cavalcante, durante a graduação, na disciplina Psicologia da Educação.

(2) a tentativa de construir uma experiência pedagógica de implicação e interesse do estudante/pesquisador em relação ao tema investigado, enfatizando as descobertas pessoais e acadêmicas surgidas durante este processo; e (3) a liberdade[85] de escolha do tema a ser estudado/pesquisado, que às vezes era restrita ao docente (ele elegia um tema a ser trabalhado, com mais ou menos flexibilidade, por todos os estudantes, e o comunicava no início do semestre), enquanto em outras a liberdade era estendida aos alunos/pesquisadores: cada um poderia, em alguma medida, apontar a questão na qual se engajaria durante a disciplina/grupo de pesquisa[86].

Assim, se as experiências e a dinâmica próprias da sala de aula na graduação diferiam consideravelmente daquilo que viria a aprender como sendo pesquisa, e se as disciplinas ministradas pelo professor Cavalcante se aproximavam desta última, isso só poderia se dar às expensas, nas aulas ministradas por este docente, do que era considerado na Unifor o modelo ou a cultura naturalizada do "dar/assistir aula" (BESERRA; LAVERGNE, 2016). Ainda mais, havia claramente um choque entre a lógica do ensino implícita nos dispositivos curriculares, como a ementa da disciplina, e a concepção de ensino adotada pelo professor Cavalcante, guiada por certa noção de liberdade de pensamento que era reivindicada pelo docente para si e, muitas vezes, para os estudantes. Em nenhuma outra situação, talvez, tal choque ficasse mais evidente do que na concepção de avaliação.

Uma vez que a avaliação, em seu sentido institucional, é uma forma de verificar o alcance dos alunos a certas expectativas estabelecidas previamente, ela se contrapunha à noção de liberdade de aprendizado assumida pelo professor Cavalcante em suas disciplinas. Isso fica

[85] Ainda que a noção de liberdade aqui descrita como parte das aulas do professor Cavalcante seja proveniente, explicitamente, das concepções pedagógicas presentes em Paulo Freire (2013) e Carl Rogers (1985), ambos autores influentes na sua concepção de docência, há certa relação, na dimensão acadêmica, com um ideal que remete à universidade de pesquisa alemã. Como aponta CLARK (1989), no século XIX, nos seminários de pesquisa, "não era mais exigido um currículo. Os estatutos simplesmente indicavam o caráter geral do trabalho: prática oral em Latim e 'disputatio', a leitura e a escrita de Grego e Latim, crítica e interpretação filológica, experiência no ensino [...] os diretores podiam ensinar qualquer texto filológico e tema que quisessem" (p. 122-123, tradução nossa). A relação entre esta noção de liberdade presente na pesquisa e as atividades do professor Cavalcante, tão distante na história quanto na geografia, poderia ser meramente especulativa, caso não existissem outros elementos que apontassem com maior consistência a apropriação particular, na minha trajetória de formação no VagaMundos, desta herança. Por exemplo, o evento principal do grupo de pesquisa durante metade de sua existência foi denominado como Cátedra e compreendido, pelos próprios integrantes, como o momento em que cada membro apresentaria o resultado de suas pesquisas, pautadas na liberdade e no interesse pessoal de cada pesquisador. Retornarei a este evento ainda neste capítulo.

[86] Esta descrição das características que compunham as disciplinas do professor Cavalcante não é tomada como positiva em si mesma. Ainda que tenda a reconhecer nestas aulas um conjunto de traços que facilitam certo tipo de exploração intelectual considerada por mim como valiosa, o faço como alguém "socializado cientificamente" (CLARK, 1995) a partir deste enquadre. Ainda assim, isso não significa completa anuência e identificação com este modelo, como se pode perceber pelo meu incômodo, descrito anteriormente, derivado da "ausência de conteúdos" em algumas disciplinas ministradas pelo professor Cavalcante na graduação.

evidente na definição que o próprio Cavalcante Junior (2005, p. 26) oferece de avaliação, descrita, na sua concepção, como uma ação que "consiste em encontrar sentido ao que se é e ao que se faz, enfatizando a raiz da palavra avaliação que é 'vali', ou seja, valor. Portanto, a-vali-ação consiste em encontrar valor em nós mesmos e em nossas ações, representando uma importante oportunidade de pararmos para refletir sobre nossas caminhadas". Desta forma, os mecanismos adotados para a realização da "a-vali-ação" tendiam a gerar nos estudantes um processo de autorreflexão sobre o percurso de aprendizagem ao invés de determinar uma posição objetiva, por meio de alguma métrica operada a partir de metas institucionalmente estabelecidas.

O não cumprimento das ementas pelo professor Cavalcante, a não ser de forma parcial, parece indicar que a sua perspectiva sobre a organização do curso de graduação se assemelhava a de um conjunto de disciplinas que ofereceriam experiências particulares e pontuais sobre determinado saber. Por sua vez, o percurso total de formação discente se daria por um vetor resultante do modo particular com que cada estudante relacionaria, elaboraria e integraria a passagem por esta constelação de disciplinas mais ou menos singulares.

Os dispositivos pedagógicos do curso de graduação, porém, indicavam o sentido inverso: as ementas de cada disciplina estabeleciam uma parcela fixa e generalizante de conteúdos, e a soma de todos os conteúdos resultaria no perfil do egresso. Esta imagem do egresso na organização universitária, de cunho teleológico, ocupava o lugar de uma representação institucional do que todo aluno da graduação em Psicologia da Unifor, por exemplo, deveria se tornar após concluído o curso. A lógica subjacente a esta cadeia de conceitos pedagógico-institucionais parece se direcionar a garantia de um serviço destinado a socialização e a habilitação profissional.

Assim, seguindo a sequência estabelecida institucionalmente para o aprendizado seria possível comprovar, ao final do curso, que o aluno alcançou o domínio regular de um saber técnico e a introjeção de um conjunto de características sociais interpretadas como positivas. Para os futuros empregadores, por sua vez, seria possível verificar se o resultado da formação universitária, uma vez definido e explicitado institucionalmente, é compatível com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho[87].

Faço esta digressão sobre as disciplinas ministradas pelo professor Cavalcante não apenas para pontuar que a compatibilidade entre elas e a dinâmica estabelecida no VagaMundos

[87] Ainda que esta correlação entre a formação para o mercado de trabalho e as necessidades deste mesmo mercado seja em si mesma problemática (PRANDI, 1982).

me permitiram uma adaptação um pouco mais rápida e, digamos, menos dolorosa ao grupo de pesquisa, mas também para sinalizar a correlação intrínseca não apenas entre a pesquisa e o ensino, mas também entre a graduação e a pós-graduação, sob a perspectiva deste docente. Ainda que na Unifor as relações institucionais entre a graduação e a pós-graduação fossem frágeis, e a cultura universitária impusesse um distanciamento mais ou menos explícito, para a maioria dos estudantes, entre os dois estratos do ensino superior, devido ao meu pertencimento a este grupo de pesquisa tendia a perceber as duas como imbricadas. Isso porque não era fácil, neste contexto, distingui-las pelo tipo de atividade que cada uma recepcionava. Tendo como referência a prática e a concepção do professor Cavalcante, a diferença parecia residir muito mais na organização, na amplitude e na intensidade das atividades realizadas na graduação e na pós-graduação, do que numa distinção substancial entre elas.

Este imbricamento entre ensino e pesquisa teve consequências para a organização e a dinâmica do VagaMundos, para o modo pelo qual aprendemos a pesquisar – tema que será foco deste capítulo -, mas também para a concepção que muitos de nós, membros do grupo de pesquisa, passamos a ter sobre o ensino na graduação[88]. Neste último enquadre, só pude verificar os efeitos da minha formação neste grupo quando iniciei meu trabalho como docente em instituições de ensino superior privadas – percurso que apresentarei na parte II desta tese.

Há de se questionar o que permitia certa "afronta" do professor Cavalcante aos ditames organizacionais das disciplinas de graduação, com suas ementas, cronogramas e avaliações estabelecidas de antemão. Com certeza, muitos fatores. Porém, dois se mostram essenciais.

Primeiro, o momento histórico. Há quase vinte anos atrás, a quantidade de instituições de ensino superior em Fortaleza era reduzida, havendo pouca concorrência entre elas. Neste cenário, tornava-se supérfluo argumentos, comuns atualmente, sobre a necessidade de se atentar para as especificidades do egresso de cada IES, uma vez que estas desempenham basicamente a função de diferenciar o serviço educacional prestado entre instituições concorrentes[89]. Em um

[88] Quando respondeu ao questionário sobre a sua experiência como integrante do VagaMundos (Anexo I), Benedito (nome fictício) afirmou que as características e as atividades do grupo que contribuíram para suas atividades atuais de pesquisador eram as mesmas que haviam influenciada a sua maneira de ensinar, apontando, indiretamente, o imbricamento, neste grupo, entre estas atividades universitárias.

[89] Num cenário de extrema concorrência entre IES é adicionado um outro fator para a padronização e a especificação da formação do aluno em cada instituição: o alto fluxo de transferências de alunos entre IES exige uma definição precisa dos objetivos e conteúdos de cada disciplina, tanto para que se verifique a compatibilidade entre diferentes disciplinas cursadas em distintas instituições (o chamado "aproveitamento") quanto para possibilitar a inclusão semestral de uma massa de novos estudantes, muitos situados no período intermediário ou final da graduação, sem que o processo educacional de uma determinada IES entre em colapso. Neste último ponto, a padronização permite conceber transferências de alunos entre instituições sem que se pressupunha qualquer ruptura no processo formativo, uma vez que os conteúdos apreendidos na instituição na qual o aluno estava matriculado são verificadas compatíveis com aqueles previstos pela nova IES do estudante – uma "operação de cálculo" que só é possível quando se pressupõe que todos os professores cumprem estritamente a ementa.

mercado não saturado, tais mecanismos se tornam dispensáveis. Ao mesmo tempo, os critérios e a metodologia utilizada pelo MEC para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação pareciam ser mais brandos[90]. Em ambos os casos, exigia-se menos padronização dos processos pedagógicos e da docência, seja por critérios internos (diferenciação no mercado), seja por externos (requisitos nacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação).

O segundo fator, é o capital cultural do professor Cavalcante (BOURDIEU, 2011; HEY, 2008). É muito provável que os títulos de mestrado e doutorado obtidos numa universidade norte-americana tenham contribuído para respaldar e legitimar, naquela instituição de ensino privada, a reivindicação do professor Cavalcante à "liberdade" de ensino e de pensamento[91]. Como contraponto histórico hipotético, tudo indica que o poder simbólico de um Ph.D pouco valeria hoje na tentativa de se desvencilhar dos mecanismos institucionais de controle do ensino nas instituições não-universitárias privadas que serão o foco da segunda parte desta tese.

De qualquer maneira, a dificuldade em compreender a proposta de investigação apresentada nas primeiras reuniões do VagaMundos não pode ser atribuída apenas a minha incompreensão do que era, afinal, uma pesquisa científica. Acredito que a dificuldade deva ser creditada, também, a um fator adicional: a investigação proposta à época, sobre a "Educação Holotrópica", não estava estruturada no modelo de uma pesquisa, no sentido dado a este termo pelos historiadores da universidade moderna[92].

---

[90] Em termos históricos, esta hipótese parece ter respaldo, uma vez que a reforma do sistema de ensino superior feita pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e que dera início a um novo ciclo de expansão das instituições de ensino superior privadas no Brasil, aconteceu poucos anos antes, não sendo sentida, ainda, em sua plenitude no início do século XX. Como consequência, também parece ser crível supor que os critérios de avaliação dos cursos de graduação fossem mais brandos no início da minha formação universitária, uma vez que foi a partir da reforma liberal implementada pelo referido ministro que se elegeu a fiscalização governamental como mecanismo essencial ao controle da qualidade do ensino superior, ameaçado pela multiplicação de instituições universitárias (AGUIAR, 2013). Por fim, valendo-me de percepções pessoais, é importante ressaltar que a "liberdade de ensino" era permitida no curso de Psicologia em certo grau, ainda que não formalmente, a todos os professores. A diferença entre a singularidade da metodologia adotada pelo professor Cavalcante e aquela empregada pela professora de Metodologia, que incluía em suas aulas longas exposições sobre filmes nacionais e internacionais, parece ser mais de grau do que de tipo.

[91] Não é absurdo supor que a própria experiência nas pós-graduação norte-americana, além de ter possibilitado certo capital cultural convertido em títulos acadêmicos, ofereceu experiências e/ou concepções do ensino no qual a liberdade fosse um elemento intrínseco. Apesar da correlação entre as disciplinas e o departamento delimitar certa zona possível de liberdade em relação aos conteúdos ensinados, tudo indica que no interior deste perímetro havia certo respaldo para escolhas pessoais baseadas no percurso pessoal do docente-pesquisador. Pelo menos, é isso que deixa entrever Kerr (2005, p. 24), ao apresentar certa tradição da pós-graduação norte-americana: "De qualquer maneira, a liberdade do aluno para escolher [as disciplinas, a partir do sistema eletivo, iniciado nos EUA com a Universidade John Hopkins] se transformou na liberdade do professor para inventar; e a tendência dos professores para a especialização se transformou na aversão do aluno para a fragmentação". Com a diferença, que será abordada adiante, que a inventividade, no caso do professor Cavalcante, se distanciava da especialização.

[92] O que, exatamente, é uma pesquisa científica é provavelmente uma questão impossível de ser respondida à contento, apesar das linhas gerais delineadas no capítulo anterior. Brew (2001) demonstra a ampla variedade de interpretações sobre o que é "fazer uma pesquisa" quando direciona esta pergunta a acadêmicos experientes e renomados. Utilizo neste momento, portanto, uma representação artificial, mas não aleatória, sobre o que seria

Assim compreendo, apesar deste ter sido avaliado como um projeto de pesquisa científica por todas as instâncias formais necessárias à sua legitimação: estava inserido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Unifor, além de ter passado pela avaliação do CNPq e da FUNCAP, uma vez que estas duas instâncias de fomento à investigação científica destinavam bolsas de pesquisa a membros do VagaMundos – eu mesmo fui bolsista de Iniciação Científica, vinculado ao CNPq, durante um ano e três meses, aproximadamente. É preciso, então, delinear em que medida e por quais motivos havia este distanciamento entre a prática de pesquisa "tradicional" e o tipo de investigação proposta neste grupo.

4.1 Na ausência de perguntas de pesquisa, os livros ganham espaço

Uma das vias possíveis para aprofundar esta "hipótese-provocação" é a comparação entre o projeto de investigação sobre a "Educação Holotrópica", que orientava o trabalho intelectual no início do VagaMundos, e a indicação usual da necessidade de formulação de um problema ou pergunta de pesquisa, presente em qualquer manual de metodologia da pesquisa científica (por exemplo, CRESWELL, 2010). Qual era a pergunta que norteava a investigação sobre os doze métodos terapêuticos excluídos (apenas formalmente) do campo acadêmico da Psicologia?

Por mais que tensione a minha memória, não encontro nenhuma que possa ocupar este lugar. Não é que não existissem questões que estimulassem o processo de investigação em curso – na verdade, era muito frequente pululare m várias, derivadas das apresentações de dados coletados e dos debates sobre os referidos métodos terapêuticos. Muito menos era o caso destas questões que emergiam serem frágeis a ponto de não orientarem as reflexões realizadas individualmente ou por todo o grupo. O que não existia era *uma* pergunta *central* e relativamente *estável* que ocupasse a posição de viga mestra da investigação, e que sua

uma pesquisa no sentido moderno. Esta representação é derivada da literatura sobre a história da universidade e da pesquisa, principalmente inspirada em Clark (1989, 2008), Clark (1995) e Wellmon (2015). A função desta concepção de pesquisa é heurística, ou seja, serve como um contraponto metodológico para permitir a compreensão do VagaMundos e da minha formação neste grupo, e não como uma representação acurada e unívoca da pesquisa no ensino superior brasileiro, questão muito mais complexa e multifacetada. Neste sentido, esta ideia de pesquisa se aproxima de um "tipo ideal", como proposto por Weber (1979). Acompanho, nesta estratégia, o exemplo de Beserra, Oliveira e Santos (2014) que constroem tipos ideais de professores para melhor compreenderem a dinâmica de um curso de Pedagogia. É importante registrar, também, que o argumento que será apresentado neste capítulo é que o VagaMundos não estava implicado na realização de pesquisas, no sentido heurístico aludido acima, e não que o professor Cavalcante não estivesse envolvido com este tipo de produção de conhecimento. É possível que ele, em outros contextos institucionais, estivesse plenamente vinculado às práticas, às redes de sociabilidade e à lógica que regem a pesquisa. Porém, uma vez que esta possível dimensão da vida do professor Cavalcante não afetou diretamente a minha formação, não se mostra importante para esta investigação.

formulação fosse *anterior* ao processo mesmo de pesquisa iniciado pelo VagaMundos - o que deveria existir em algum grau, por pressuposição, numa pesquisa científica[93].

Demarcados em itálico, estes atributos próprios às perguntas que orientam investigações científicas são derivados da concepção de pesquisa moderna atrelada historicamente à universidade "humboldtiana". Uma vez que a pesquisa se insere num trabalho coletivo (CLARK, 2006; WELLMON, 2015), que está presente tanto nas atividades de um pequeno grupo de pesquisa como na dinâmica mais ampla e intangível da "comunidade científica" (POLANYI, 2003), uma pergunta de pesquisa responde a pelo menos dois objetivos: (1) criar um recorte que estabeleça certo critério de seleção dos dados e fatos pertinentes a uma determinada pesquisa localizada numa disciplina em particular, uma vez que esta, em sua totalidade, é capaz de se vincular a uma quantidade incalculável de informações; (2) que o recorte estabelecido pela pergunta de pesquisa contenha em si um duplo movimento: retomar o conjunto de conhecimentos de uma disciplina científica que são pertinentes ao recorte proposto e adicionar novos conhecimentos a esta matriz, retroalimentando, assim, a disciplina e a fazendo "avançar". Toda pesquisa, portanto, é fruto de um trabalho coletivo sistemático, uma vez que parte de pesquisas realizadas por outros[94], ao mesmo tempo em que é a semente para novos trabalhos.

É no interior desta dinâmica que a "revisão de literatura", por exemplo, cumpre o seu papel[95]. É esta prática acadêmica que permite ao pesquisador se apropriar da rede de conhecimentos que lhe antecede e formular, a partir de uma lacuna identificada, uma pergunta que promova algum grau de progresso para a disciplina científica à qual se filia. De fato, é a revisão de literatura que possibilita, na prática, a vinculação e a compatibilização de uma investigação atual numa rede de conhecimentos anteriores.

É esta cadeia de relações entre a pergunta de pesquisa, a revisão de literatura e a comunidade científica que se torna evidente na afirmação de Metz (2001):

---

[93] Ainda que existisse tal pergunta nos documentos oficiais e projetos relacionados à pesquisa, em termos empíricos ela não assumia de fato uma posição de pergunta norteadora, uma vez que os investigadores pertencentes ao grupo não a conheciam e, portanto, não referenciavam seu trabalho intelectual e investigativo por meio dela.

[94] A relação entre a produção do conhecimento e as ideias formuladas por pensadores no passado é talvez tão antiga quanto o próprio conhecimento. A famosa frase de Newton, "se vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes", traduz o caráter coletivo do conhecimento (CARVALHO; TRAVASSOS; COELI, 2014). O que a pesquisa fez, a partir da inovação acadêmica representada pela criação da Universidade de Berlim, foi a sistematização e a institucionalização deste processo, criando, assim, uma "tecnologia da pesquisa" (CLARK, 1995; WELLMON, 2015).

[95] Nas ciências humanas e sociais muitas vezes a revisão de literatura é substituída ou acompanhada pelo domínio e menção aos "clássicos" da disciplina. Ou seja, pode-se não organizar uma pesquisa a partir de um amplo e minucioso prospecto das produções científicas sobre uma área e um tema vinculado a determinada disciplina, desde que o texto final demonstre certa coesão teórica que envolva algumas das principais obras que definem o perímetro e a singularidade daquela tradição disciplinar.

> A questão de pesquisa deve estar vinculada à síntese e à análise do conhecimento prévio significativo, teórico ou prático. É responsabilidade do pesquisador localizar seu estudo no interior do amplo contexto já explorado pela comunidade de pesquisadores. Ele ou ela deve articular a razão pela qual este contexto é significativo para algo usualmente considerado como importante. Se o pesquisador não se posiciona no interior de uma tradição já aceita, então ele deve demonstrar o contexto no qual ele se localiza e como este está relacionado ao conhecimento prévio e/ou às preocupações da sociedade[96] (p. 13, tradução nossa).

Quando estes componentes da pesquisa moderna são utilizados como crivos de análise do processo investigativo levado adiante no VagaMundos, surge a suspeita de que não havia um campo disciplinar a embasar verdadeiramente a arquitetura da investigação sobre a "Educação Holotrópica"[97]. Sendo mais específico, não existia um conjunto anterior de pesquisas que abordasse os doze métodos terapêuticos estudados como um problema científico. E se existia, uma vez que a afirmação peremptória sobre sua ausência é no mínimo perigosa, pode-se atestar que não era importante o suficiente para o andamento da investigação que realizávamos, uma vez que não foi objeto de debates, apresentações ou estudo sistemático durante as reuniões semanais do grupo.

Na verdade, não havia uma justificativa na literatura científica para a reunião destes doze diferentes métodos no interior de um único termo geral: "Educação Holotrópica". O que os conectava era a experiência pessoal do professor Cavalcante Junior. A sua experiência, derivada da leitura das obras dos criadores dos métodos terapêuticos e do diálogo com alguns psicólogos no Ceará que utilizavam um ou mais destes sistemas teórico-práticos, foi o que conduziu à escolha dos objetos desta pesquisa, não a existência de uma "lacuna" no conhecimento produzido por certa área do saber científico no interior de uma disciplina[98]. A

---

[96] "The research question should be tied to a summary and analysis of prior knowledge of theoretical (or practical) significance. It is the researcher's responsibility to place his or her study within a larger context explored by a community of researchers. He or she should articulate why that context is of significance for something generally agreed to be important. If the research does not stand in an accepted tradition, then the researcher must demonstrate the context in which it does stand and how that context is related to prior knowledge and/or to societal concerns".

[97] O que não significa que não houvesse qualquer influência da Psicologia, como apontarei adiante.

[98] Mesmo se Creswell (2010, p. 128) concebe que um problema de pesquisa pode surgir "de uma experiência que os pesquisadores tiveram em suas vidas pessoais ou em seus locais de trabalho", o autor, posteriormente, indica a necessidade de articular e burilar esta experiência tendo como referência a literatura científica. Esta não é, porém, a única maneira de conceber a relação entre experiência e pesquisa. Carl Rogers, o renomado psicólogo estadunidense, que foi profundamente estudado e debatido nos três últimos anos do Vagamundos, considera que há uma correlação intrínseca entre experiência e ciência: "Parece que, se desejo tornar-me um cientista, o primeiro passo para isso é *mergulhar* nos fenômenos da área específica pela qual me interessei. Quanto mais completa for a imersão, quanto mais ela durar, quanto mais eu amar e apreciar toda a área dos fenômenos, quanto mais aberto eu estiver para todas as sutilezas de minha experiência, maiores probabilidades terei de descobrir novos conhecimentos. Isto significa tolerância face à ambiguidade e à contradição, resistência à necessidade de uma conclusão, valorização da curiosidade sem limites; significa absorver a experiência como uma esponja, de tal modo que ela seja recolhida em toda a sua complexidade, com meu organismo total, e não apenas a minha mente

importância secundária da literatura científica na investigação destes métodos terapêuticos, enquanto uma prática que insere o pesquisador num *corpus* de conhecimentos integrados, pode ser percebida, também, na metodologia utilizada pelo professor Cavalcante Junior para organizar o trabalho intelectual no grupo de pesquisa que coordenava.

Uma vez que havia cerca de vinte quatro membros, o VagaMundos foi dividido em doze duplas de pesquisadores, cada uma responsável pelo estudo, coleta de dados e aprofundamento de um dos doze métodos terapêuticos. O ponto de partida para esta investigação eram as principais obras publicadas pelos criadores dos métodos terapêuticos em questão, não havendo qualquer revisão de literatura e nenhum uso sistemático de artigos para a realização desta tarefa.

Um dado interessante é que todas as obras consideradas essenciais para a compreensão dos métodos terapêuticos estudados eram livros, mesmo quando os autores possuíam produção científica em formato de artigos. Na verdade, todos os projetos de pesquisa desenvolvidos dentro do VagaMundos, ou seja, também aqueles que sucederam a "Educação Holotrópica" (ANEXO II), repetiram a mesma estrutura do início do grupo: as referências intelectuais essenciais à investigação eram livros escolhidos pelo professor Cavalcante.

Ainda mais, na entrevista que realizei com o professor Cavalcante ele afirmou que todos os projetos de pesquisa que ele orientou *surgiram* da leitura de livros específicos – no geral, era possível interpretar, um ou alguns poucos livros inspirando cada projeto de pesquisa. Desta forma, os livros não apenas eram orientadores do processo investigativo levado adiante no grupo, mas também iniciadores diretos das pesquisas. Eles ocupavam, em muitos aspectos, o lugar basilar da revisão de literatura, na medida em que contextualizavam o processo de investigação – ainda que a partir de uma lógica distinta.

A concepção atual de revisão de literatura pressupõe certos mecanismos contemporâneos de busca de referências bibliográficas, como os descritores e as bibliotecas virtuais, que permitem rastrear a produção científica a partir da adoção de critérios de seleção derivados da delimitação do problema da pesquisa, como: período da publicação, disciplina acadêmica de origem, palavras-chave e outros. No caso dos livros, no VagaMundos, o modo como as leituras eram organizadas derivava, em geral, de uma espécie de "snowball bibliográfico", uma prática de certo modo intuitiva, e portanto comum entre leitores generalistas.

consciente, participando livremente da experiência dos fenômenos" (COULSON; ROGERS, 1973, p. 61, grifo nosso). Tal concepção da pesquisa científica serviu para a formulação de um método investigativo que permitisse a criação de uma pergunta de pesquisa a partir, essencialmente, da experiência do pesquisador: o Método Heurístico (MOUSTAKAS, 1990). Este método foi utilizado em algumas pesquisas realizadas no Vagamundos.

A leitura de um determinado livro, apontada como obrigatória pelo professor Cavalcante – portanto, um "livro básico" -, levava à identificação, por parte de cada investigador, de referências inclusas na obra e consideradas "interessantes". A leitura de algumas destas, por sua vez, levava a um conjunto de novas referências. Desta forma, a seleção de parcela significativa das leituras que eram realizadas, e consequentemente a trajetória de estudo dos seus integrantes, era, até certo ponto, singular e circunstancial ao interesse de cada membro, e derivava do encadeamento particular de referências encontradas nos livros.

Além deste mecanismo, aos livros "básicos" que organizavam e estruturavam as atividades no interior do grupo, eram constantemente adicionados outros, "opcionais", por meio de indicação dada pelo professor Cavalcante, muitas vezes por e-mail. Na minha releitura do "correio eletrônico" produzido durante a existência do VagaMundos, encontrei recorrentes mensagens, direcionadas exclusivamente a mim ou a todo o grupo de pesquisa, nos quais um livro, recentemente lido pelo professor Cavalcante ou, em menor frequência, por algum membro do grupo, era indicado como valioso para a investigação em andamento. Um exemplo é a troca de e-mails reproduzida abaixo.

Estimado Yuri,

Não esqueci de suas reflexões sobre a cultura. Na verdade, lendo [Carlos Rodrigues] Brandão neste final de semana lembrei-me de você quando ele diz:

"A cultura -- aquilo que acrescentamos ao mundo de natureza e que nos fez e refaz como seres humanos -- objetiva-se na vida de todos os dias como teias e tramas de símbolos, de saberes e de sentidos que nós mesmos criamos, entretecemos e buscamos decifrar. Teias e tramas que são criação nossa em que nos enredamos para criar juntos os difíceis múltiplos cenários humanos da partilha da vida."

Quando você estiver menos ocupado com tarefas de suas disciplinas, avise-me para darmos continuidade à conversa sobre cultura.

Um abraço cordial,

Cavalcante Jr.

RES:
Oi Cavalcante,

adorei essa citação. Apesar de estar "quebrando a cabeça" com o artigo da pessoa do futuro (tenho a tendência de não mudar nada, mas desconstruir tudo e reconstruir novamente) não esqueci desse assunto. Procurando saber mais, peguei na biblioteca e iniciei a leitura do livro "modos de subjetivação no Brasil e outros escritos" dos Luís Cláudio Figueiredo. Mas agora, pensando bem, talvez seja melhor ler Brandão (ainda não tive contato realmente com seus escritos). Mas continuarei pensando!
Um abraço,

Yuri.

Isto criava uma circulação intensiva de livros, provenientes de distintas disciplinas - a maior parte do que era lido pelos integrantes do grupo não pertencia à Psicologia, como é o

caso, citado no e-mail, de Carlos Rodrigues Brandão -, e que era inversamente proporcional ao uso de artigos científicos. Não que estes não fossem valorizados e utilizados nas investigações, mas eram apenas como complementos pontuais aos livros ou como estratégias temporárias interpretadas como necessárias à investigação. Assim, na pesquisa que pretendia compreender a noção de felicidade a partir da etnografia de algumas comunidades, iniciada em 2006, foi feito um compilado de artigos científicos que adotavam a etnografia como método/teoria, uma vez que se compreendia que quanto mais os investigadores tivessem acesso a exemplos de pesquisas etnográficas, melhor compreenderiam os aspectos práticos e tácitos envolvidos nela – o que seria difícil de realizar por meio de livros.

O papel essencial e preponderante dos livros na dinâmica e na direção investigativa do VagaMundos, e não dos artigos publicados em periódicos, está diretamente associado à ausência de uma questão de pesquisa. Isso porque os periódicos especializados surgem, historicamente, como desdobramentos materiais da ampla rede de comunicação necessária à realização do trabalho coletivo e organizado que caracteriza a pesquisa, a maneira de produção de conhecimento que emergiu entre o século XVIII e XIX (CLARK, 2006). Para tanto, os periódicos especializados precisam instituir certa estruturação textual que permita a diferentes pesquisadores, com suas distinções biográficas, sociais, teóricas, nacionais etc., participarem de uma mesma "empresa" e, assim, colaborarem na direção do progresso, ou pelo menos da estruturação das disciplinas científicas. Ou seja, foi necessária certa homogeneização, ainda que dinâmica, para organizar a babel de interesses, concepções, gêneros literários que constituíam a produção do conhecimento "em geral":

> Então, [a partir de 1780] o status da publicação científica mudou. Representava, a partir dali, a única forma pela qual, numa dimensão macro do sistema científico – definido originalmente por redes nacionais, e depois por supranacionais -, complexos comunicacionais especializados por eixos disciplinares poderiam ser unidos e persistir a longo prazo. Ao mesmo tempo, a publicação científica se tornou um princípio formal, interferindo em qualquer processo de produção científica. Foram definidas condições cada vez mais restrititivas em relação à comunicação aceitável para publicação. Essas condições incluíam a necessidade de identificar o problema abordado no artigo, a apresentação sequencial dos argumentos, a descrição do método utilizados, a demonstração de evidência empírica, restrições à complexidade da argumentação cabível numa única publicação, ligação com as publicações anteriores, de outros autores – usando citações e outras técnicas -, e a possibilidade de apresentar pensamentos especulativos[99] (STICHWEH, 1992, p. 11, tradução nossa)

[99] "Thus [a partir de 1780] the status of the scientific publication changed. It now represented the only form by which, at the macro-level of the system of science — defined originally by national but later by supranational networks — communication complexes specialized along disciplinary lines could be bound together and persist in the long run. At the same time the scientific publication became a formal principle interfering in every scientific production process. Increasingly restrictive conditions were defined regarding what communication was acceptable for publication. These conditions included the requirement of identifying the problem tackled in the

Caso não houvesse certo grau de homogeneização lógica e textual nos artigos publicados não se poderia "conectar", de maneira sistemática, os conhecimentos produzidos no passado e os elaborados na atualidade – o mesmo efeito provocado por uma investigação realizada sem revisão de literatura especializada e absente de um problema ou pergunta central para orientar a pesquisa. Com as vias institucionais de comunicação entre o passado e o presente obliteradas, o resultado seria a insustentabilidade da noção de progresso, basilar para a atividade de pesquisa. (WELLMON, 2015).

Neste sentido, a partir da consolidação dos periódicos científicos, "o que devia ser comunicado era apenas uma pequena partícula do conhecimento, uma vez que era uma nova particula do conhecimento"[100] (STICHWEH, 1992, p. 12, tradução nossa). A rede de pesquisa pressuposta no trabalho disciplinar pode ser traduzida, ainda que grosseiramente, na imagem de um grande quebra-cabeças, no sentido de que peças atuais devem se encaixar nas peças anteriores já montadas, ou na imagem de uma teia intertextual[101].

Abaixo reproduzo um e-mail enviado por mim para um dos membros do VagaMundos, em junho de 2006, no qual questiono a utilidade de escrever textos nos moldes estabelecidos pelos periódicos científicos e por outras instâncias relacionadas à difusão e à regulação do conhecimento disciplinar. A indagação sobre a universidade e o tipo de conhecimento produzido por ela já estava presente neste momento da minha formação, apesar da informalidade e da imaturidade da argumentação presente no e-mail – neste período, estava na metade da graduação em Psicologia. Este questionamento, entretanto, não era um efeito dos "meus pensamentos", como imaginara à época, mas um desdobramento da forma como o VagaMundos se estruturava, bem como da sua localização no campo científico.

Oi A.,

retomando a ideia de que falamos, de abordar a pesquisa qualitativa de uma forma mais ampla, sem nos determos necessariamente em seus aspectos técnicos, estive pensando que falar de pesquisa para mim parece caminhar junto com um diálogo acerca do conhecimento, educação e universidade. Acredito que dessa forma poderemos

article, sequential presentation of the argument, description of the methods used, presentation of empirical evidence, restrictions on the complexity of the argument accepted within an individual publication, linkage with earlier communications of other authors — using citations and other techniques, — and the admissibility of presenting speculative thoughts".

[100] "what was communicated might be a small particle of knowledge, as long as it was a new particle of knowledge"

[101] Um dos méritos do pensamento de Thomas Khun (2013) foi demonstrar que esta lógica não era a única que regia a ciência, ainda que fosse a mais comum. Em momentos de revolução científica, quando novos paradigmas surgem em detrimentos dos anteriores, esta visão de ciência, progressiva e linear, não se mostra verdadeira. Porém, a teoria de Khun não invalida esta descrição da ciência porque, para o autor, a maior parte do tempo os pesquisadores estão inseridos numa "ciência normal", muito semelhante a imagem do quebra-cabeça. Além disso, é difícil imaginar que uma revolução paradigmática ocorra com um artigo publicado num periódico científico especializado.

explicar o que é "pagar o preço", essa quase gíria que se apossou da Relus [/VagaMundos], mas que não sei se as pessoas a entendem como eu entendo e nem sei se nós concordamos, apesar de acreditar que sim. Somado a isso, acredito que outro fator importante é o sentido desse conhecimento. Isso ficou bem claro para mim quando estava entregando o relatório [da pesquisa] e me perguntei qual o sentido disso, o que, aliás, ainda me pergunto constantemente, diante de qualquer produção acadêmica e talvez derive daí, em certa parte, minha "falta de produção", não sei. Para que produzir artigos [científicos]? Para que fazer tudo nessa forma mecanizada da universidade? O que ganhamos com isso? Isso me parece estar muito ligado a uma pesquisa qualitativa realmente. E aí, como coincidência ou sincronicidade, voto mais pela última, encontrei esse artigo que caiu "como uma luva". estou enviando pra ti. Depois a gente conversa melhor.
(E-mail enviado em 15.06.2006)

Factualmente, este e-mail enviado por mim não derivou de qualquer relação direta com o professor Cavalcante, nem foi fruto de qualquer orientação ou conclusão surgida nas reuniões semanais do VagaMundos – muito pelo contrário, como apontarei mais à frente, foi nesta época que o grupo imergiu, ainda que lentamente, num período turbulento de intensa cobrança por produção acadêmica. Ainda assim, é inegável a semelhança desta perspectiva apresentada no e-mail sobre a configuração da pesquisas e das publicações científicas com aquela apresentada por Cavalcante Junior (2005), em publicação realizada apenas um ano antes, quando comentava sobre os desdobramentos que seguiram a consolidação do Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos, criado pelo autor:

> Com a rígida certeza do caminho trilhado, passei a dedicar-me à sua difusão [do referido método] por meio de publicações de composições de Círculos de Letramentos em inúmeros contextos brasileiros. Formei mentores do método, orientei trabalhos que foram avaliados com louvor, ministrei palestras e cursos pelo mundo afora, até que o trabalho acadêmico tornou-se pesado e rotineiro. Uma década de pesquisas e práticas pareceu-me suficiente para colocar um ponto final e mudar o enfoque da minha pesquisa; estava em busca de novos e amplos horizontes. Recorrendo mais uma vez aos livros, descobri que estava vivendo uma normose (Weil, Leloup e Crema, 2003), e, por uma insatisfação com as rígidas regras da universidade brasileira, estava prestes a abandonar, prematuramente, uma bela caminhada iniciada há apenas uma década [...] Foi após um período meditativo para pensar bem a minha vida, motivado por um sentimento contínuo de insatisfação com a rotina em que me encontrava, acompanhado do súbito falecimento da minha mãe, que fui capaz de tomar consciência de que estava deixando-me ser enformado (colocado dentro de uma fôrma) pelo trabalho na Universidade. (p. 20-21)

Este dilema vivido como neófito na pesquisa, inserido na cultura do VagaMundos, entre publicar de maneira "mecanizada" ou não publicar, não era compreendido como extensível aos livros, mesmo os de caráter científicos. Uma das razões implícitas é que se compreendia que os livros tendem a ser escritos e lidos como autorreferentes; ou seja, contêm neles próprios, em algum grau, os argumentos necessários para a apresentação de uma ideia singular. Isso não significa solipsismo, uma vez que os livros necessariamente são frutos da intertextualidade. Porém, uma vez apresentados como um conjunto de ideias que formam em algum grau um "todo", e não um fragmento de saber que exige, para compreende-lo plenamente, a participação

do leitor numa cadeia de relações mais ou menos diretas com outras publicações, o livro está mais distante dos mecanismos de regulação institucionais provenientes da rede própria às disciplinas científicas[102]. Além disso, os livros incluem a possibilidade de materializar na escrita outros discursos que não os científicos, dificilmente traduzíveis para o padrão e a lógica mais ou menos disciplinar dos periódicos acadêmicos.

Este dado é importante, uma vez que as investigações realizadas no grupo, e mesmo aquelas levadas adiantes pelo professor Cavalcante após a extinção do VagaMundos, utilizavam com frequência material bibliográfico não científico. Assim, na investigação sobre os doze métodos terapêuticos, um dos livros estudados era o de Eva Pierrakos (1993), um conjunto de 258 palestras proferidas pela autora mediante a canalização de um guia espiritual. Um dos cinco "livros básicos" para o estudo da felicidade, na época em que este era o tema da pesquisa realizada, era um escrito pela Sua Santidade, o Dalai-Lama (2003), um líder budista. Na investigação "Por uma erótica da cidade: o estudo do movimento de Éros na cidade e suas implicações na formatividade/deformatividade do corporganismo do citadino", parte das obras utilizadas era composta de romances literários que tinham como cenário a cidade de Fortaleza. No CABEARTES – Círculo Augusto Boal de Estudos Artísticos, definido como a reunião "de pesquisadores que estudam, aplicam e desenvolvem as Abordagens de Base Artística (ABA) para pesquisas qualitativas" (CABEARTES, 2014), a referência principal era o teatrólogo Augusto Boal[103].

Desta forma, no VagaMundos os livros eram mais ou menos deslocados de suas raízes disciplinares[104]. Diferentes livros, de disciplinas distintas, se misturavam como parte de uma mesma investigação e eram lidos, refletidos e debatidos como pertencentes a uma mesma

[102] É importante salientar que não enxergo uma liberdade romantizada em relação aos livros. Obviamente, uma série de fatores regulam e controlam a sua produção e difusão, afinal é um produto pertencente a um campo literário e as regras do mercado editorial (BOURDIEU, 1996). Porém, considero que o lugar social ocupado pelos livros resguardou algum grau de variabilidade possível no conteúdo e no formato das publicações, o que é mais restrito nos periódicos científicos. Por exemplo, os ensaios são, via de regra, mais compatíveis com os livros do que com as normas e os pressupostos dos periódicos científicos. Voltarei ainda à questão dos ensaios.

[103] Estes dois últimos casos são exemplos de pesquisas realizadas já após o fim do VagaMundos, com a saída do professor Cavalcante da Unifor em 2009-2010. Entretanto, como apontarei mais à frente, alguns membros continuaram participando destes novos grupos de pesquisa.

[104] Em entrevista para o programa Panorama, da TV Cultura, em 1977, Clarice Lispector é indagada sobre os escritores que mais lhe influenciaram, ao que responde, com uma voz que exprime certo pasmo diante da própria realidade: "Eu não sei, realmente, porque eu misturei tudo. Eu lia livro, romance para mocinha, livro cor de rosa, misturado com Dostoiévski. Eu escolhia os livros pelos títulos, e não pelos autores, que eu não tinha conhecimento de nenhum. Misturei tudo" (LISPECTOR, 1977). Quando escutei a primeira vez esta entrevista, alguns anos atrás, achei que este momento da entrevista me marcara em especial porque, de certo modo, também sentia ter "misturado tudo". Ainda que mais tardiamente e com menor intensidade que Clarice Lispector, também escolhia meus livros pelos títulos. Porém, descobri com esta investigação autoetnográfica que esta não era uma característica apenas "pessoal", circunscrita à literatura e à poesia, mas um modo de operação próprio ao VagaMundos, que incluía, em maior ou menor grau, os "livros técnicos".

operação cognitiva e estética denominada, genericamente, de "pensar"[105]. Pensar os livros, pensar com os livros, pensar como um livro – esta parece ser uma equação representativa da maneira como o grupo pretendia organizar as suas atividades em torno de um tipo de relação específica com a leitura.

Os livros eram torcidos em seu pertencimento disciplinar, até certo ponto, porque adquiriam, no uso que se fazia deles, o papel de um "terceiro" indefinido, mais ou menos movente, que mediava a relação entre o professor e os estudantes-investigadores. Quer dizer, no VagaMundos os livros não eram considerados, prioritariamente, referências técnicas que orientavam o aprendizado de uma determinada classe de conhecimentos contida nele, mas fontes a partir das quais, pela leitura, se poderia compreender a si e ao mundo.

Assim, os potenciais significados e reflexões provenientes da leitura de um livro não orbitavam em torno de uma malha de coordenadas disciplinares que o localizavam previamente – ainda que, em geral, não se ignorasse a existência e as características mais gerais desta malha. O desdobramento de um livro era interpretado a partir da sua capacidade de ampliar e potencializar, individual e coletivamente, a leitura do mundo. Esta perspectiva se instalava no VagaMundos a partir da noção de "palavramundo" de Paulo Freire (2017), influência basilar no pensamento do professor Cavalcante – mesmo que raríssimas vezes falássemos deste conceito.

A leitura dos livros estava associada a certa noção de originalidade, muito valorizada no VagaMundos. Ser original, neste enquadre, significava em grande parte ocupar o lugar de autoria, tanto na leitura quanto na escrita; ou seja, se relacionar com um texto, ou um acontecimento, a ponto de elaborar sentidos capazes de instaurar uma posição singular de sujeito (TOURAINE, 1998). Desta forma, o enquadre utilizado para avaliar a originalidade de um texto não era, prioritariamente, certa "contribuição" a um determinado campo disciplinar, como usualmente concebido pelas instâncias universitárias associadas à pesquisa (CLARKE; LUNT, 2014), mas a possibilidade de fundar, naquela experiência com as palavras, um espaço de individuação – que é sempre provisório, permeável e frágil (TOURAINE, 1998)[106].

[105] No final deste capítulo me deterei um pouco mais na explicação do significado de "pensar" para os membros deste grupo de investigação, quando abordar a noção de estudo.

[106] Utilizo a referência à Touraine (1998) porque se trata de um teórico muito importante na organização dos princípios, dos objetivos e das atividades do VagaMundos. Já sabia, durante a minha graduação, que este historiador e sociólogo desempenhava papel essencial na concepção de "escola do sujeito" elaborada pelo professor Cavalcante Junior (2001), mas não identificava como suas concepções se relacionavam com a própria organização e direção do grupo. Foi somente por meio desta investigação autoetnográfica que percebi a relação, de muita proximidade, entre ambas.

Esta posição de sujeito, ou seja, de certo tipo de autoconhecimento, de criação e de comunicação se dava a partir de uma relação direta com os livros, e não pela explicação elaborada por algum professor. Na maior parte do tempo, o professor Cavalcante não assumia a posição de tradutor do conhecimento presente nos textos utilizados no grupo. Seu papel era, usualmente, o de reconhecer, incentivar e facilitar a realização da vontade de conhecer presente nos membros do VagaMundos – o que não significava que a criação do saber fosse algo meramente pessoal e permeado de condescendência, como descreverei adiante sobre os debates, a escrita e outras práticas recorrentes neste grupo. Neste sentido, se assemelhava à equação que Rancière atribui a concepção de ensino criada por Jacotot: "na equação que Jacotot formulou, na qual a vontade do estudante se vincula à vontade do mestre, e a inteligência do estudante se liga à inteligência do livro, o trabalho do pesquisador, ao invés da sua própria inteligência, deve se tornar a segunda inteligência nesta equação"[107] (BINGHAM, 2010, p. 664, tradução nossa).

Assim, Benedito, antigo membro do VagaMundos e hoje docente numa IES não-universitária privada localizada no Ceará, aponta como uma das características deste grupo, que contribuiu para a sua formação como pesquisador, as

Discussões pautadas nos interesses de pesquisa dos estudantes. Porque nos fazia sentir como autores, não como meros seguidores de pessoas que nunca conhecemos e nem conheceríamos pessoalmente. [Também a] Discussão entre os estudantes sem ou com pouquíssima interferência do professor. Pelo mesmo motivo do ponto acima.

Porém, os livros não apenas preenchiam a dinâmica e a organização dos encontros semanais do VagaMundos (subgrupos eram gerados a partir dos livros que cada membro estava empenhado em se aprofundar, datas eram marcadas para debates de livros etc.), assim como o tipo de "troca" intelectual (as referências, as citações, os debates quase sempre envolviam os livros), mas também uma imagem, ou representação, do "intelectual-pensador". Lembro-me que duas experiências foram marcantes para a minha construção social e subjetiva do que seria este intelectual na academia, a partir do prisma da formação no VagaMundos: a relação com a biblioteca e o livro "Uma história da leitura", de Alberto Manguel (1997).

Sobre o primeiro, é preciso lembrar que na minha história familiar não existia a presença efetiva de livros, e a representação social e subjetiva de uma biblioteca era praticamente ausente para mim. Foi, então, nos primeiros anos do VagaMundos que esta imagem começou a ser

[107] "In the equation that Jacotot articulates, where the will of the student is linked to the will of the master, and the intelligence of the student is linked to the intelligence of the book, the researcher's work, rather than his or her own intelligence, must become the second intelligence in such an equation".

gerada, particularmente a partir da primeira vez que visitei a casa do professor Cavalcante e vi a sua biblioteca.

Recordo-me que a biblioteca se espalhava pela casa, não estando contida em um cômodo especifico. Estantes de livros circundavam a sala de estar, assim como outras englobavam o escritório, mas havia livros espalhados por outros locais. Além disso, havia caixas de livros depositadas no chão. Às vezes, era preciso vasculhar em todas as caixas para encontrar o livro que almejava – no caso, quando via esta cena se tratava de um livro que eu mesmo solicitara emprestado. Em muitas ocasiões, a procura permitia a descoberta de outros livros, desconhecidos para mim, que capturavam o meu interesse. Se chegava em busca de um livro em particular, não era incomum sair com três ou quatro debaixo do braço. Esta experiência marcou, em mim, um entrelaçamento do "intelectual-pensador" como alguém que partilha a vida com os livros[108].

Não era essencial para esta imagem-experiência, porém, a existência de uma biblioteca em sua dimensão material e arquitetônica – ainda que, em termos imagéticos, a biblioteca surge na minha imaginação nesta configuração. Assim, Horácio, um integrante particularmente ativo no VagaMundos, desenvolveu ao longo de sua vida uma relação com o conhecimento prioritariamente a partir dos diversos domínios ofertados pela internet. É pela via dos livros gratuitos, capítulos de livros escaneados, matérias jornalísticas, textos de blogs, comentários e diálogos nas redes sociais, todos diretamente associados à cultura e aos mecanismos próprios da dimensão virtual, que Horácio organiza a sua vida intelectual. E isso, para os padrões gerados na minha formação, é também uma biblioteca, ainda que possa considera-la "inusual", levando em consideração certos costumes e hábitos particulares.

O essencial de uma biblioteca, portanto, era a possibilidade de ensejar este tipo de articulação constitutiva entre o sujeito e os textos, o corpo e as palavras. Desta forma, a

[108] Esta imagem contrasta com a construção burocrática da figura do intelectual especialista que separa a esfera privada do trabalho público como pesquisador, já presente, ainda que ambiguamente, na universidade "humboldtiana" (CLARK, 2006). O modo como o grupo de pesquisa se entrelaçava, em determinados momentos e ocasiões, com a casa do professor Cavalcante, assim como os livros da sua biblioteca circulavam no VagaMundos, gerava uma imagem do acadêmico como não (exatamente) um profissional. Isso bem podia ser efeito de um populismo docente (BESERRA, OLIVEIRA, SANTOS, 2014), que também combina a esfera privada das relações, como os afetos, com as atividades públicas relativas ao aprendizado e ao conhecimento entre docente e aluno. Não me parece ser o caso, porém, uma vez que os elementos que compõem o populismo docente, a ausência (suposta) de distinção hierárquica entre professor/aluno e a legitimação de todo conhecimento como igualmente válido, não ocorriam no âmbito deste grupo. Neste último ponto, é preciso considerar que uma vez que não era privilegiado o critério disciplinar como referência organizadora da produção do conhecimento, isso não significava que todo conhecimento era planificado num mesmo estrato de valor, indistintamente.

biblioteca poderia ser interpretada de modo semelhante à biblioteca interior mencionada por Pinto (1999), ou seja, uma rede de intertextualidade internalizada, e recriada, pelo leitor.

Curiosamente, a biblioteca física da Unifor não me permitia este tipo de experiência formativa. Apesar de seu acervo ser bastante razoável, para os padrões universitários locais da época, a biblioteca era organizada, inclusive espacialmente, para que fosse mais um lugar de trânsito do que um ambiente no qual se poderia *conviver* com os livros; mais um instrumento para formação profissional, do que uma experiência de leitura. Nem todas as bibliotecas, porém, seguiam nesta mesma direção. Algumas experiências em bibliotecas públicas brasileiras e uma vivida na biblioteca da Universidade de Toronto aliavam certo grau de inclusão dos livros na vida social e intelectual, gerada, entre outros fatores, pelo encontro entre leitores.

O livro de Manguel expandiu, por sua vez, esta experiência. Profundamente impactante na época em que o li, com ele os livros ganharam uma amplitude histórica e um enraizamento literário apenas subjacente à minha formação até aquele momento. Nele, os livros se entrelaçavam com a história dos Estados-nações, de certas culturas e, principalmente, se referenciavam a partir de uma comunidade virtual de escritores. Apesar de apresentar, em termos gerais, ideias relativamente corriqueiras, foi muito importante naquele período da minha formação porque ele mesmo se apresentava como uma biblioteca interior, com suas imagens, citações e outros recursos que incluíam vários livros dentro deste livro.

Esta ideia de biblioteca formava, por sua vez, uma imagem de um tipo "intelectual-acadêmico" relacionado, essencialmente, com a leitura e a escrita. Neste sentido, aponta Larossa (2003, p. 107), novamente trazendo a temática do ensaio, que será explorada mais à frente:

> George Steiner diz que um intelectual é alguém que lê com um lápis na mão: um leitor que escreve. Também me parece que se poderia dizer que o intelectual é alguém que escreve sobre uma mesa repleta de livros: um escritor que lê. Desse ponto de vista, o ensaísta está mais perto do antigo "homem de letras" do que do especialista ou do professor, ainda que possa ter uma especialidade e possa se dedicar ao ensino. O "homem de letras" é muito mais o homem culto, o homem cultivado, e Adorno assinala que a não aceitação do ensaio na Alemanha decorre de que esse país "historicamente, mal conhece o homme de lettres"

Esta imagem do "intelectual-pensador" como um "homem/mulher de letras" – neste sentido difuso, amplo, não disciplinar e um tanto bagunçado que o termo "letras" adquire nessa expressão - difere da representação do pesquisador, então emergente no início do século XIX, que Kretschmer (1999, p. 18) associa a Fitche: "Com efeito, não se trata mais de adicionar, completar e armazenar conhecimentos disponíveis mas desenvolver pesquisas, conforme uma

metodologia. Assim, se institui um novo tipo de erudito que tenta atrair os estudantes a partir de suas linhas de pesquisa".

Se há uma semelhança entre o trabalho intelectual realizado no VagaMundos e a imagem construída por Kretschmer do acadêmico como pesquisador é que ambos não pretendiam armazenar conhecimentos; a originalidade e a inovação são traços presentes tanto num como noutro. Assim como ocorreu na minha entrada, a partir do ensaio sobre a psicologia da arte, toda produção escrita interna ao grupo era especialmente valorizada quando apresentava uma perspectiva original, acompanhada de certo grau de maturação intelectual à mostra nos textos escritos. Neste sentido específico, éramos claramente herdeiros da universidade de pesquisa. Por outro lado, não existia propriamente uma linha de pesquisa[109] na qual o VagaMundos se localizasse – ainda que fosse possível encontrar formalmente tal linha nos documentos, editais de seleção e eventos relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Unifor.

Uma breve verificação das dissertações orientadas pelo professor Cavalcante durante o período no qual esteve vinculado ao mestrado em Psicologia da Unifor tornará perceptível esta interpretação. É importante salientar que todas as pesquisas que foram orientadas por este docente estavam ocorrendo mediante a participação semanal dos mestrandos nas reuniões do grupo, com exceção das dissertações que foram defendidas antes de 2004, ou seja, em momento anterior a criação do VagaMundos.

Assim, em 1999 é finalizada a primeira dissertação orientada pelo professor Cavalcante no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor. O tema era o sujeito na clínica fonoaudiológica[110]. Em 2002, três dissertações foram defendidas, com os temas: a opção vocacional na vida religiosa; a experiência da escrita na universidade pelo uso de "textos-sentidos"; a experiência de cuidar de idosos em uma instituição. Em 2003, sete dissertações são contabilizadas, sob a orientação deste professor, direcionadas à investigação dos seguintes assuntos: a leitura estética e a escrita espontânea na sala de aula; a subjetivação do professor; a psicologia da arte e o sujeito-autor; a construção do professor leitor-autor por meio de uma narrativa (auto)biográfica; o desenvolvimento de gestores por meio dos letramentos múltiplos;

[109] Ainda que a noção de linha de pesquisa utilizada por Kretschmer não seja idêntica à noção institucionalizada presente na pós-graduação brasileira, como é utilizado contemporaneamente, é interessante registrar que há parentesco conceitual entre elas. Neste sentido, Borges-Andrade (2003, p. 165), seguindo definição encontrada no ColetaCapes, indica que "uma linha de pesquisa é definida como 'um domínio ou núcleo temático da atividade de pesquisa do Programa, que encerra o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos ou metodologias comuns".

[110] As informações sobre as dissertações foram retiras do site da Unifor, especificamente da seção de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Psicologia.

a construção de novos significados após a experiência de câncer; o ser professor e a pedagogia libertadora. Estas são as dissertações realizadas antes do VagaMundos ser criado.

Em 2005, já com o grupo de pesquisa em andamento, duas dissertações foram defendidas: luz e sombra na experiência escolar; o desprazer vivido numa escola pela perspectiva de uma comunidade do Orkut. Em 2006, foram duas dissertações, com os temas: uma etnografia sobre o aprendizado do cientista-artista; a experiência de aprender em adultos com TDAH. Em 2007, foi finalizada uma dissertação sobre a liberdade de ensinar na escola cristã. Em 2008, duas dissertações foram defendidas, com os temas: a história de vida de idosos aprendentes em ateliês de sabedoria; espaços autorais na escola. Em 2009, duas dissertações: a atitude clínica no plantão psicológico; salutogênese e saúde integral do terapeuta a partir de narrativas (auto)biográficas. Em 2010, há apenas uma dissertação defendida, a última orientada pelo professor Cavalcante na Unifor e escrita pelo autor desta tese. O tema era a experiência de psicoterapeutas centrados na pessoa e o conceito de tendência formativa.

Se levarmos em consideração apenas esta lista de dissertações, é possível encontrar um núcleo temático, ainda que amplo, que reúne as produções em torno de algo próximo a uma "linha de pesquisa": questões educacionais e escolares, muitas vezes associadas a escrita e a autoria – justamente áreas do conhecimento presentes no doutorado deste professor, realizado na Universidade de New Hampshire. Ainda assim, há um número considerável de dissertações que não possuem ligação direta com este núcleo: pesquisas sobre clínica psicológica, saúde integral, opção vocacional, estética e arte.

Porém, se compararmos esta lista de dissertações com as temáticas investigadas no grupo, um dado surpreendente aparece, pelo menos sob o ponto de vista da lógica da pesquisa: não houve nenhuma dissertação escrita sobre os doze métodos terapêuticos (primeiro tema de investigação do grupo) e apenas uma diretamente sobre felicidade (segundo tema de investigação)[111]. Ou seja, não havia correlação direta, pelo menos não entre os objetos de investigação, entre o que se pesquisava no VagaMundos e as dissertações escritas pelos mestrandos. Uma vez que a condição imposta pelo professor Cavalcante para os candidatos serem aceitos no mestrado em Psicologia da Unifor era participarem do grupo de pesquisa, a conclusão é que eles realizavam duas investigações que, sob o ponto de vista do tema e da área do conhecimento, não eram convergentes.

[111] Esta dissertação, porém, escrita por Sousa (2009), não pertencia ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Unifor, mas à Universidade Autônoma de Lisboa. Não se enquadra, portanto, no recorte adotado nesta análise. Adiciono-a na contagem, porém, por se tratar da única investigação sobre felicidade realizada por um membro do VagaMundos, com a orientação do professor Cavalcante, num período em que o grupo ainda existia.

A este compilado de investigações, pode-se adicionar uma outra, associada às publicações dos alunos da graduação. Uma vez que estes eram em maior número que os mestrandos e as suas produções mais dispersas e não reguladas por um programa institucional, como um mestrado, é difícil elaborar uma lista extensiva e completa. Como o objetivo é apenas corroborar o quadro já apontado a partir da correlação entre as dissertações defendidas e os objetos de pesquisa que orientaram as investigações no grupo, descreverei apenas as minhas publicações no período, ressaltando, porém, que a diversidade dos temas presentes nestas produções não é uma exceção, mas a regra, quando comparada aos demais membros do VagaMundos que ainda estavam na graduação em Psicologia.

Em 2008, publiquei meu primeiro trabalho acadêmico, num livro sobre trajetórias de vida e formação (OLINDA; CAVALCANTE JUNIOR, 2008), com o título "Eu, Dostoiévski e os cento e oitenta e poucos anos que nos separam". Apesar do capítulo estar relacionado com o tema da felicidade, pesquisado no grupo, este não é o assunto central do texto. Por outro lado, nunca houve no grupo de pesquisa qualquer linha sistemática ou orientação específica de estudo da felicidade a partir da obra de Fiódor Dostoiévski[112]. Foi um interesse pessoal sobre a literatura deste escritor russo, somado ao estudo sobre o que poderia ser sua concepção de felicidade – questão derivada da investigação realizada à época no VagaMundos, mas não "parte" dela -, que me fizeram escrever este capítulo.

No mesmo ano é publicado um livro, no qual um dos organizadores era o professor Cavalcante Junior (CAVALCANTE JUNIOR; SOUSA, 2008) – assim como no primeiro caso -, e que explorava alguns conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa, um sistema teórico da Psicologia criado por Carl Rogers, psicólogo estadunidense já mencionado anteriormente. Dentre os capítulos do livro, participei da escrita de dois: em nenhum deles surge a temática da "Educação Holotrópica" ou da felicidade, ambas investigadas no grupo.

Em 2011, pouco menos de um ano após o fim do meu mestrado e do grupo de pesquisa, publiquei um artigo, em parceria com o professor Cavalcante, sobre a relação entre saúde e psicoterapia (SALES, CAVALCANTE JUNIOR, SOUSA, 2011). Apesar de ser fruto de um trabalho iniciado no tempo em que havia o VagaMundos, o artigo não trata dos temas centrais às pesquisas deste grupo.

Assim, a ausência de uma linha de pesquisa consistente, seja ela definida por uma temática, por uma área de atuação ou uma disciplina acadêmica específica, se desvela diante da

[112] Ainda que existisse no grupo de pesquisa uma linha de estudos fortemente atrelada às metodologias de histórias de vida, (auto)biografia e autoetnografia, como descreverei mais à frente.

pluralidade dos temas e enfoques de investigação nos quais os membros deste grupo estavam engajados. Num primeiro momento, as investigações formais do VagaMundos, as dissertações orientadas pelo professor Cavalcante e as publicações dos alunos da graduação parecem planos geométricos que se intersectam, mas que não estão vinculados a nenhum eixo integrador. Quer dizer, se mostram, aparentemente, como planos à deriva, ainda que individualmente funcionais.

Esta pluralidade de temas presente nas publicações derivava, por sua vez, da ausência de hierarquia e de integração entre os trabalhos dos diversos atores que participavam do grupo: estudantes de graduação, estudantes de mestrado, docentes e profissionais. Não havia funções estabelecidas para cada uma destas categorias, sendo todos interpretados como potenciais "sujeitos-autores". Esta perspectiva contrasta com a forma como os grupos de pesquisa são muitas vezes organizados, principalmente quando atrelados a uma maquinaria institucional, como nos EUA (CLARK, 1995).

Assim, Feldman, Divoll e Rogan-Klyve (2013), a partir de uma pesquisa realizada com cinco grupos de pesquisa participantes de um projeto interdisciplinar nos EUA, apresentam uma estratificação das funções e inserções institucionais dos alunos, tendo como referência a posição que ocupavam no percurso gradativo de educação formal do pesquisador. Desta forma, o estudante de graduação tinha a função de auxiliar um mestrando ou doutorando em sua pesquisa, não participando ou tendo conhecimento dos objetivos que orientavam a pesquisa global, da qual sua função era apenas um fragmento no conjunto de atividades necessárias à consecução da investigação. Já o mestrando, dominava técnicas e procedimentos importantes para o funcionamento do grupo de pesquisa, se percebia como um membro efetivo deste e compreendia os objetivos que guiavam a pesquisa global, da qual a sua dissertação era apenas um fragmento, mas não produzia conhecimento original e inovador – participava, portanto, de um grupo de pesquisa, mas não da comunidade epistêmica[113]. Por fim, o doutorando possuía as mesmas características do mestrando, relatadas antes, mas, diferente deste, produzia conhecimento original e, portanto, participava da comunidade epistêmica[114].

[113] Esta noção de comunidade epistêmica, próxima à de comunidade científica, pode ser definida, sucintamente, como "comunidades interessadas na produção e disseminação do conhecimento científico" (MEYER; MOLYNEUX-HODGSON, 2010, s/p, tradução nossa). Assim, ao não produzir conhecimento original, o estudante de graduação e o mestrando não conseguiam ultrapassar o perímetro relacional direto do grupo de pesquisa e se inserirem na comunidade epistêmica, esta unidade abstrata difusa que reúne diversos pesquisadores e instituições a partir de inúmeras atividades ligadas à produção do saber, como encontros acadêmicos, avaliações da produção acadêmica, trocas de informações, estabelecimento de parcerias etc.

[114] É possível atribuir a diferença entre a organização do VagaMundos e a descrição feita por Feldman, Divoll e Rovan-Klyve (2013) não tanto à particularidade do primeiro, mas à distinção na concepção e na organização do trabalho intelectual e acadêmico entre as ciências humanas e sociais, de um lado, e as ditas exatas, do outro; ou seja, as duas culturas presentes no ambiente científico, de acordo com Snow (1995). É uma hipótese que neste momento parece-me fadada à inconclusão. Como apontado na introdução desta tese, a indicação frequente de que

Ao contrário deste cenário, não havia no VagaMundos a integração nem das funções acadêmicas previstas para cada tipo de integrante, a partir de sua titulação, e nem dos objetos que orientavam as investigações. A partir desta conclusão surgem algumas perguntas, inevitáveis quando se interpreta o VagaMundos como um grupo de pesquisa: como pode existir tamanha pluralidade e "dispersão" das produções intelectuais se todos os integrantes se reconheciam, de alguma maneira, não apenas como pertencentes ao mesmo grupo, mas, até certo ponto, frutos deste ambiente coletivo de reflexão e investigação? Como podem os seus membros estudarem sobre a felicidade, por exemplo, e não publicarem diretamente sobre o assunto?

Para compreender o lugar desta diversidade de orientações e perspectivas na dinâmica do VagaMundos, e perceber o tipo de integração, ainda que não disciplinar, que o grupo proporcionava, é preciso descrever como era uma típica reunião das "quartas-feiras", quando por cerca de quatro horas desenvolvíamos atividades consideradas de pesquisa.

4.2 A pluralidade e a diversidade como características estruturantes de um modo de realizar "pesquisa"

Logo no início, esbarro num obstáculo. Uma das dificuldades em descrever as reuniões semanais do VagaMundos é a mutabilidade do seu formato. Em geral, a cada doze meses o grupo passava por transformações significativas.

Assim, no final do primeiro semestre de 2005, a pesquisa sobre os doze métodos terapêuticos foi finalizada, após um ano de existência. O novo projeto de pesquisa, apresentado no início do segundo semestre de 2005, estava centrado num objeto totalmente distinto da investigação anterior (felicidade), uma abordagem metodológica que não fora utilizada no ano anterior (aplicação de questionários e abordagens mistas de pesquisa). Junto com esta mudança, também acessamos um conjunto de referenciais teóricos sobre a felicidade – livros, basicamente - desconhecidos para a maior parte dos integrantes do grupo: Antônio Damásio (2003), um neurocientista; Comte-Sponville (2005), um filósofo; Eduardo Gianetti (2002), um economista; Carl Rogers (1997), um psicólogo; Dalai-Lama (2003), um monge budista; Remo Bodei e Luigi

o trabalho de pesquisa nas ciências humanas e sociais é "solitário", e não grupal, bem como a ausência de investigações empíricas sobre o modo de produção do conhecimento nesta "cultura científica", ao contrário das publicações abundantes sobre os mecanismos e o modo de produção do conhecimento nas ciências exatas, especialmente com o foco no laboratório, impedem que se tenha dados suficientes para conceber o que seria um grupo de pesquisa nas ciências humanas e sociais, quanto mais compará-lo com o VagaMundos.

Pizzolato (2000), ambos vinculados à filosofia política; João Duarte Junior (2004), um educador e psicólogo.

No segundo semestre de 2006, a temática da felicidade permaneceu, mas o foco e a metodologia de investigação mudaram. Por meio da realização de "contos impressionistas", recurso etnográfico inspirado em Clifford (2002), neste momento se pretendeu compreender culturalmente o lugar e o significado da felicidade em três comunidades: de educadores, de artistas e de espiritualistas.

No segundo semestre de 2007, por fim, foram formados três grupos de investigação com objetivos distintos, alguns apenas indiretamente relacionados à felicidade. São eles: equipe 1 - Plantão psicológico em contextos diversos; equipe 2 - Salutogênese e contextos para uma vida plena; equipe 3 - Aprendizagens significativas em contextos diversos. Neste momento, já não havia uma metodologia de investigação compartilhada pelos três grupos, como nos anos anteriores, cada um deles elegendo e adotando, sob a supervisão do professor Cavalcante, as estratégias de investigação mais compatíveis com suas necessidades e objetivos.

Deste modo, diante das múltiplas configurações adotadas neste grupo de investigação durante a sua existência, mais uma vez o olhar analítico inicial tende a perceber apenas variações irregulares. Porém, não é sob o prisma dos objetos de investigação, das metodologias empregadas, dos referenciais teóricos adotados ou da filiação a uma disciplina científica que se pode perceber certa estabilidade nas práticas e na identidade do VagaMundos. É na singular configuração organizacional do grupo, que orientava certo tipo de interação entre os integrantes a partir de determinados princípios de inquirição e de formação, que se pode visualizar a base comum presente em todas as investigações realizadas neste grupo.

Uma vez que se observa atentamente tanto os resumos das reuniões, elaborados semanalmente pelo bolsista de pesquisa à época e enviados por e-mail a todos os integrantes (como exemplo, ANEXO III), quanto os cronogramas dos semestres que orientavam, ainda que de maneira muito flexível, as atividades a serem realizadas no grupo de pesquisa (como exemplo, ANEXO IV), pode-se perceber a presença de cinco traços mais ou menos permanentes desta configuração grupal, que era, na verdade, uma proposta específica de trabalho intelectual coletivo:

(1) A organização do processo de investigação por meio da criação de Grupos de Trabalho (GT´s), utilizando como critérios para esta divisão conceitos e autores. Cada GT se direcionava ao estudo de conceitos específicos articulados ao tema central da investigação,

tendo como referência inicial certos autores e livros. Os membros do VagaMundos, por sua vez, se filiavam a um GT a partir de seus interesses acadêmicos particulares;

(2) Momentos destinados ao debate interno à cada GT, que ocorriam durante as reuniões semanais. Numa segunda etapa, todos os membros se reuniam num grande grupo e "compartilhavam" dúvidas, experiências, descobertas e acontecimentos relativos a cada GT. Em inúmeras vezes, estes momentos geraram debates sobre questões mais amplas, ou seja, não restritas às investigações particulares levadas adiante no interior dos GT´s. Nestas ocasiões, direta ou indiretamente, todos os integrantes do grupo se envolviam num processo de reflexão coletiva;

(3) Apresentações individuais de textos-sentidos, ensaios e/ou artigos que estavam sendo desenvolvidos por membros do grupo. A maior parte destas apresentações eram derivadas da investigação realizada por cada GT, mas não se pressupunha certa vinculação restrita e linear entre um texto e as atividades desenvolvidas em determinado Grupo de Trabalho. Por exemplo, durante a pesquisa etnográfica sobre a felicidade, um GT ficou responsável por realizar uma etnografia numa comunidade de artistas. Assim, um dos investigadores deste GT podia ler, por acaso, um livro de literatura e decidir escrever um texto que articulasse a sua leitura com alguma descoberta particular advinda da pesquisa etnográfica em curso. A depender do cronograma semestral e da "qualidade" estético-intelectual do que foi escrito, este texto poderia ser apresentado e debatido durante as reuniões semanais. Às vezes, as apresentações não decorriam da exposição de um escrito original por parte de um dos investigadores, mas da análise crítica, não menos autoral, de um livro interpretado como importante para o processo coletivo de investigação.

(4) Participações em palestras e outros eventos culturais e acadêmicos interpretados como "importantes" para a formação do investigador. Quando estes ocorriam às quartas-feiras, a reunião semanal do VagaMundos era total ou parcialmente transferida para o evento. Quais eventos poderiam ser considerados "importantes" ou não, era uma decisão tomada pelo professor Cavalcante. Ainda assim, era comum indicações por parte dos membros, muitas vezes acatadas pelo coordenador do grupo[115]. Às vezes, pesquisadores, profissionais, intelectuais etc.

[115] Esta "assertividade" dos integrantes não decorria tanto da maleabilidade do professor Cavalcante, mas do conhecimento que todos compartilhavam tacitamente, pois culturalmente situado, do que era "importante" para o grupo: qualquer situação que fosse considerada uma oportunidade de acesso a ideias e pontos de vistas intelectuais e/ou estéticos singulares, mesmo que não diretamente vinculados ao tema de pesquisa, era candidata a substituir a reunião do grupo ou a ser integrada ao cronograma de atividades do semestre. Os critérios utilizados para a seleção pareciam ser a diversidade destas situações (um evento acadêmico em psicologia era sucedido por um espetáculo artístico, que era seguido por uma palestra de um intelectual etc.) e a capacidade que possuíam em contribuir para a formação do investigador, o que significava, em grande parte, ser capaz de "mobilizar" os sujeitos. Este termo,

eram inclusos na programação da própria reunião de pesquisa, proferindo palestras ou participando de debates na sala onde ocorriam os encontros do grupo.

(5) Apresentações públicas das investigações e dos textos produzidos no VagaMundos, tanto em eventos acadêmicos locais, regionais, nacionais ou internacionais, quanto em eventos organizados pelo próprio grupo.

Ao analisar estas cinco características da dinâmica presente no VagaMundos, percebe-se que a tendência do grupo era multiplicar e expandir os temas e os debates gerados em seu interior, e não de faze-los convergir e afunila-los. Pode-se perceber esta característica ao se refletir, por exemplo, sobre a pesquisa que tinha como tema a felicidade.

Neste caso, a partir da dinâmica própria deste grupo, um objeto de pesquisa aparentemente unitário, como a felicidade, se transformou, de imediato, em três: GT1 – organicidade e experiência estética; GT2: liberdade de ser e aprender; GT3 – espiritualidade e florescimento humano[116]. Quer dizer, sem seguir qualquer mapa estabelecido por um campo disciplinar consolidado, e sem qualquer pergunta de pesquisa, três perspectiva distintas para se investigar a felicidade foram instaladas no interior do VagaMundos.

Cada um destes GT´s possuía bibliografias e objetos de investigação distintos, ainda que todos fossem orientados por um eixo temático virtual, a felicidade. Uma vez que dúvidas, experiências e descobertas próprias de cada GT eram postas em debate para todos os componentes, como apontado na característica 2, isso produzia certa fricção entre os membros de diferentes GT's, que se vinham imersos em questões que não eram originárias de seus contextos particulares de investigação, mas que se faziam presentes no espaço coletivo. Assim, a estrutura dos GT´s não apenas multiplicavam em três os enfoques de pesquisa sobre um mesmo tema, a felicidade, mas produziam constantemente o efeito de deslocar e tensionar estas diferentes frentes de trabalho. Isso porque as reflexões e os problemas que eram considerados "estrangeiros" para dois terços do grupo, porque oriundos de um GT em particular, passavam a fazer parte do trabalho intelectual de todos, pela via do pertencimento ao espaço coletivo.

Porém, como apontado na característica 3, não estava pressuposto que cada membro de um GT particular articulasse, de forma estrita e linear, o seu trabalho intelectual, expresso num texto escrito, com as atividades coletivas desenvolvidas no Grupo de Trabalho ao qual estava

mobilizar, recorrentemente utilizado no VagaMundos como um ponto nodal na teia de significados grupal, referia-se à concepção, nunca explicitada, de que "estudiosos" tinham a necessidade de serem "deslocados" por pontos de vistas e experiências diversas.

[116] Sem se transformar, porém, numa pergunta de pesquisa.

filiado. Assim, por exemplo, o GT1, "organicidade e experiência estética", se multiplicava internamente numa miríade de artigos e textos que possuíam direções distintas e singulares, mas ao mesmo tempo comensuráveis entre si. Dialogavam entre si porque todos eram provenientes, em algum grau, das mesmas atividades coletivas de investigação, como a elaboração de "contos etnográficos" escritos a partir da observação-participante numa comunidade de artistas - atividade que todos os membros deste GT realizavam. Desta forma, as produções intelectuais dos membros do GT1 não se articulavam num todo, assim como os três GT´s não formavam uma totalidade orgânica denominada VagaMundos.

Por fim, as características 4 e 5 permitiam que ideias, reflexões, pensamentos e experiências estéticas, todas externas aos três GT´s e seus membros, pudessem ser incorporadas ao trabalho intelectual realizado no grupo. Seja como participantes de eventos de ordem intelectual ou artística, seja como palestrantes em simpósios e congressos acadêmicos, estas oportunidades serviam para "alimentar" o trabalho do grupo com estímulos que não poderíamos sequer supor como desejáveis, porque simplesmente desconhecidos[117].

Todavia, a força estruturante da noção de pluralidade não ficava circunscrita à organização formal do VagaMundos. À pluralidade de práticas e perspectivas sobre um tema comum de estudo, somava-se a pluralidade dos próprios integrantes do grupo. Como aludido anteriormente, todos os membros da "primeira geração", com exceção dos mestrandos, foram inclusos no grupo a partir de um convite feito pelo professor Cavalcante. Ou seja, não aconteceu um processo de seleção formal e único, no qual os vencedores, porque comprovaram certa perícia e características compatíveis com um perfil estabelecido previamente, foram convidados a integrar este grupo de investigação.

Ao que tudo indica, seguindo os princípios postulados no trabalho educacional do professor Cavalcante, como o incentivo à pluralidade e à diversidade (CAVALCANTE JUNIOR, 2001), o convite para integrar o VagaMundos não seguiu a lógica do mérito, que pressupõe um *crivo único* que habilita a comparação entre o *desempenho* de diferentes *concorrentes*, mas uma lógica semelhante a um "olheiro" esportivo que escolhe um jogador pela *percepção*, relativamente pessoal, de seu *potencial* ainda nebuloso, porque não revelado de fato. Com a diferença, é necessário precisar, de que no caso deste grupo de investigação não havia um jogo estabelecido *a priori*, que já delimitasse claramente que tipo de potencial era

[117] A presença num evento acadêmico também estava permeada de intenções particulares relativas à posição do grupo na academia: confrontos, "demarcação de território", prestígio etc. Porém, esta não era a forma como o grupo interpretava, prioritariamente, a sua participação nestes eventos. Da mesma maneira, os critérios para decidir que eventos eram prioritários também não estavam centrados na localização do grupo no campo acadêmico, mas nesta noção de "diversidade" e sua relação com o aprendizado. Retornarei mais à frente a esta questão.

legitimo ou valorizado. Assim, as "potencialidades" apresentadas pelos integrantes eram, efetivamente, muito diversas[118].

É importante reconhecer que a questão relativa aos critérios de seleção de pesquisadores, ou de aspirantes a pesquisadores, é controversa e de difícil delimitação, apesar da importação pela academia de valores e técnicas próprios da atividade "gerencial" que muitas vezes escondem a complexidade do assunto. Desta forma, ao comentar sobre a formação de pesquisadores, Kourganoff (1990, p. 34) afirma: "aqui os problemas de rendimento e de orientação seletiva se tornam particularmente difíceis, pois os critérios de seleção são mais falhos do que em qualquer outra parte. Devem ser selecionados os bizarros, os sonhadores, aqueles que são 'diferentes dos outros' (mas diferentes em quê?)?".

Neste sentido, meu caso é exemplar do aspecto cambiante e plural dos critérios que orientaram a seleção dos primeiros integrantes do VagaMundos. Apesar de interpretar que um fator essencial, se não preponderante, para ter recebido o convite para participar deste grupo tenha sido o texto que escrevi sobre psicologia da arte, marcado por uma tentativa de originalidade, no sentido de autoria apontado anteriormente, o próprio professor Cavalcante, em e-mail enviado no dia quatro de janeiro de 2007, parece evidenciar que nenhum critério pré-estabelecido tenha sido utilizado. Este e-mail se insere num diálogo surgido após o envio para os integrantes do grupo de um texto-sentido (CAVALCANTE, 2001) que produzi depois de ler "Neve", romance do escritor turco Orhan Pamuk. Reproduzo aqui um pequeno trecho das palavras do professor Cavalcante:

Lembro-me de ter conversado com a Dalíla quando fiz a você o convite, penso que em Antropologia Cultural, para juntar-se ao VagaMundos. Disse a ela que não sabia porque selecionara você, que parecia não querer nada com a academia[119]. Não tinha lembranças da sua performance [na disciplina] e agora reavivada a memória com as suas palavras abaixo, lembro do seu escrito sobre o seu retorno à escrita poética.

[118] Aqui é importante esclarecer dois pontos: (1) apesar de considerar a compatibilidade intrínseca entre o processo de seleção adotado e os princípios que nortearam o VagaMundos, não defendo aqui a pertinência ou impertinência, de forma generalizada, deste tipo de seleção. Pessoalmente, parece-me que oferece aspectos positivos e negativos, assim como a lógica dos méritos – sobre a qual não questiono, neste momento, a sua real possibilidade nos regimes democráticos. De qualquer forma, tal modelo de seleção não é estranho à tradição de certas universidades europeias; (2) Obviamente, as regras, as normas e os valores que estruturam o campo científico e acadêmico no Brasil, o "jogo", já estavam postas antes da formação do VagaMundos, e elas definiam as nossas possibilidades de ação, quer reconhecêssemos tal fato ou não – como se deduz pela teoria de Bourdieu (2005; 2011). Porém, uma vez que estávamos localizados no campo científico em uma zona de imbricamento de sucessivas marginalizações (Brasil + Região Nordeste + Universidade privada sem tradição em pesquisa + programa de pós-graduação em Psicologia recente e pequeno), isso permitia certa margem de manobras que seria impossível nos grandes centros de produção científica, onde a vigilância e os mecanismos de regulação da produção do conhecimento são mais intensos.

[119] Neste e-mail o professor Cavalcante aponta que me convidou para adentrar o mundo acadêmico, pela participação no seu grupo de pesquisa, mesmo quando não enxergava em mim interesse nesta direção. Com a mesma ambiguidade, em e-mail enviado em 08 de fevereiro de 2006, eu respondi ao professor Cavalcante que estava atrasado em relação à escrita de um capítulo (que seria, ao final, a minha primeira publicação) porque havia

Obviamente, a ausência de um crivo único para seleção de seus membros produziu a entrada de pessoas muito diversas no VagaMundos – impressão pessoal que tive já na primeira reunião do grupo de pesquisa, como descrevi anteriormente. Em busca de organizar a pluralidade característica dos integrantes deste grupo, identifiquei, por meio da pesquisa autoetnográfica, a existência de alguns grupos que o compunham: os "estudiosos", os terapeutas, os educadores, os acadêmicos, os "estetas"[120] e aqueles em busca de um espaço comunitário propício ao autoconhecimento "terapêutico".

Esta divisão é um tanto artificial, uma vez que existiam inúmeros imbricamentos entre estes grupos. Além disso, os termos e as localizações dadas a estes agrupamentos internos ao VagaMundos derivam, inevitavelmente, do lugar que eu mesmo ocupava nesta conjuntura, bem como do recorte específico desta pesquisa. Porém, o reconhecimento de que existiam grupos distintos convivendo juntos parece ser compartilhado por outros integrantes.

Desta forma, Horácio identifica uma outra configuração de grupos interna ao VagaMundos, a partir de um espectro, concebido espontaneamente por ele, entre o papel que ocupavam naquela época e o que se "tornaram" atualmente. Esta percepção foi expressa por meio de uma de suas respostas ao questionário que lhe enviei por e-mail:

Se me pergunto sobre o que a vida fez de nós todos, nesses anos posteriores, consigo enxergar grupos específicos: [I] dos místicos Cristãos (dos vários tipos de Cristianismo): Edgar, Bruni, Leda, Rita, Rodrigo, Hermes, Abelardo, Dora, Teresa + Klaus (Cristianismo Oriental Ortodoxo) + Breno (Espiritualidades Orientais)... todos floresceram, no que diz respeito à profundidade dos seus compromissos com a vida e com o outro em padecimento; [II] os técnicos acadêmicos com sensibilidade imaginativa, não exatamente artística mas capazes de reconhecer/estimular poéticas: Tassia, Alexandra, Ricardo, Pedro, Dalila, Ulisses... todos profissionais zelosos, inclusive formadores para quem o sagrado não interpela a vida profissional imediata; [III] finalmente, há um terceiro grupo de gente, à época incrivelmente especial (de curiosidade espiritual múltipla), que, a partir de 2013, tornou-se entusiasta radical da Direita Política, no limite do fascismo, conciliando suas exclusões morais com justificativas espirituais (deles, não pronuncio os nomes, uns seis – A, M, M, L, S). Houve uma geração acima dos quarenta anos que, tardia embora positivamente, usufruiu da sua experiência na RELUS [VagaMundos] nas suas formações e continuou suas trajetórias particulares (Thais, Cláudia, Esther, Plínio, Luís), mais ou menos de forma semelhante. Houve um grupo interessado no convívio, no laço da comunidade, no crescimento pessoal (autoconhecimento). Houve, ademais, um grupo de enfoque profissional nas questões da Psicologia do

---

me equivocado em tentar transformar a literatura em objeto da minha escrita acadêmica: "Oi professor, peço desculpa pelo atraso do capítulo, mas teve um motivo por trás disso (sem querer me justificar). A idéia de apresentar algo sobre Dostoievski era para um mini-curso. Posteriormente, foi mudado pra uma apresentação oral. Fiquei satisfeito com isso, mas não queria fazer disso um capítulo. Acredito que não tenho conhecimentos e uma paixão grande para fazer isso. Quer dizer, adoro Dostoievski, mas de uma forma diferente, distante do acadêmico. Gostaria de saber se poderia mudar de tema". A relação ambígua com a academia é uma dimensão importante para compreender a minha formação como "pesquisador", tanto mais porque, a partir dos dados obtidos nesta autoetnografia, me parece que era constitutiva do próprio VagaMundos.

[120] Denomino aqui "estetas" um grupo de pessoas ligadas, pessoalmente, a diferentes formas de arte (música, literatura, artes plásticas etc.) e que centravam o seu interesse, em maior ou menor grau, na noção de "sensibilidade" ou "estesia". Este grupo estava contemplado na investigação dos doze métodos terapêuticos, geralmente estudando as abordagens que se vinculavam diretamente à arte ou a estesia, quanto na felicidade, associado às concepções propostas por Duarte Junior (2004), um dos autores "básicos" adotados no grupo.

Desenvolvimento, da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia Escolar – foram muitos (uma maioria substancial, quanto o grupo da Clínica, e já não sei nomeá-los de lembrança) – sequer saberia dizer o que fizeram nesses anos; nesse grupo, ilustro Rebeca, hoje doutora em Psicologia Cognitiva, Aline, também doutora em Psicologia Fenomenológica. Houve quem só passou e desapareceu (também alguns).

Esta diversidade interna não significava apenas a existência de múltiplos agrupamentos singulares, formados a partir de critérios particulares de identidade, laços afetivos e preferência pessoais. Alguns grupos, a depender do seu tamanho e de sua força institucional e/ou simbólica, eram capazes de produzir, ou reproduzir, discursos específicos sobre as atividades realizadas no VagaMundos; ou seja, eram detentores de um conjunto de sentidos, percepções, gostos, opiniões e vocabulários singulares que se apresentavam como enquadres para compreender, e também "dosar", as práticas que constituíam, ao longo do tempo, o grupo. Este era o caso dos "acadêmicos", grupo composto, essencialmente, pelos mestrandos – ainda que nem todos aqueles vinculados à Pós-Graduação em Psicologia participassem plenamente dessa categoria.

Apesar de ser um grupo pequeno, se comparado à totalidade dos integrantes do VagaMundos, os "acadêmicos" possuíam força institucional, uma vez que formalmente aquele grupo de investigação existia apenas devido à sua filiação ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor. Ou seja, eram os mestrandos que, sob o ponto de vista institucional, justificavam a existência do grupo de pesquisa, ainda que esta não fosse a realidade na prática.

Os "acadêmicos", por pertencerem ao mestrado em Psicologia da Unifor, entravam em contato com um conjunto de influências que não era comum ao restante do grupo, composto também por graduandos e profissionais. Isso inclui as disciplinas que assistiam, a pressão dos prazos, as normas do Programa de Pós-graduação em Psicologia, o discurso dos demais professores do mestrado etc. Esta particularidade dos "acadêmicos" refletia na própria orientação que recebiam do professor Cavalcante, que tendia a requisitar, nestes casos, um diálogo mais próximo com as normas e as tradições acadêmicas vigentes naquele espaço cultural e universitário. Isso porque os mestrandos tinham que "justificar", sob o ponto de vista da lógica da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, o recorte do objeto etc., uma vez que seriam avaliados por uma banca acadêmica, situação que não era vivida pelos demais membros.

A partir da perspectiva derivada do lugar que ocupavam, os "acadêmicos" se aproximavam ou se distanciavam de algumas práticas recorrentes nas reuniões semanais[121]. Por exemplo, certos debates que podiam consumir horas da reunião do VagaMundos, por vezes

[121] Reconheço que esta generalização não faz jus à complexidade da experiência, uma vez que os "gostos" dos "acadêmicos" não eram homogêneos.

centrados em questões não perceptivelmente aplicáveis, exasperavam muitos "acadêmicos". Isso produzia, às vezes, a ausência esporádica de alguns mestrandos nas reuniões semanais, enquanto noutras ocasiões se expressava como solicitações, explícitas ou implícitas, de maior "clareza" e "foco" nos debates.

De certa maneira, a perspectiva dos "acadêmicos" era mais pragmática em relação à investigação, o que se associava a uma faceta da própria formação do professor Cavalcante. Nas orientações dos mestrandos, ele tendia a ser mais metódico com a escrita, pensar mais na estruturação do texto, utilizar certos recursos metodológicos que organizavam e clarificavam mais os argumentos essenciais à dissertação. Até certo ponto, era neste contexto que ele aplicava mais diretamente elementos acadêmicos extraídos de sua formação no sistema de pós-graduação estadunidense, seja de forma explícita ou implícita. Isso incluía, em algum grau, valores e hábitos típicos à pesquisa (por exemplo, o rigor e a meticulosidade), como também traços da socialização acadêmica norte-americana, como uma certa tendência organizar o texto pela estruturação da escrita[122] (KANT DE LIMA, 1985).

Outro grupo importante para compreender a dinâmica do VagaMundos eram os "estudiosos". Composto por alguns alunos da graduação, a maior parte deles presentes desde a criação do VagaMundos, este grupo se dedicava quase exclusivamente ao estudo e ao debate de ideias, as mais variadas possíveis. Sendo graduandos dedicados exclusivamente à formação universitária, a maior parte deles aliando o trabalho e o estudo por meio de atividades como bolsistas (de pesquisa, de extensão ou de monitoria), estes estudantes estavam, geralmente, à frente da organização dos eventos científicos, dos grupos de estudos que ocorriam em paralelo às reuniões semanais e outras atividades ligadas ao "pensamento".

Ao contrário dos "acadêmicos", este grupo não era premido pelas exigências da pós-graduação, estando inserido plenamente na lógica não-disciplinar e "livresca"[123] que permeava o VagaMundos. Por este motivo, tendiam a reforçar e intensificar algumas práticas que eram recorrentes nas reuniões do grupo, como os já referidos debates. Seus integrantes, em algum grau, eram guiados por um saber agonístico, afeito à complexificação da argumentação conceitual.

[122] É preciso levar em consideração, porém, que o doutorado realizado pelo professor Cavalcante Junior nos EUA foi em Leitura e Escrita, num programa de pós-graduação muito próximo à literatura, e por isso a escrita, em muitas dimensões, assumia uma posição mais "literária" do que científica. Além disso, outras influências essenciais a sua formação abrandavam e "redirecionavam" tal pragmatismo. Neste sentido, as suas orientações estavam longe de reproduzir fielmente os *insights* comparativos obtidos por Kant de Lima (1985) sobre o modelo acadêmico norte-americano de escrita e pensamento.

[123] Não utilizo este termo no sentido pejorativo, mas para designar a prática, descrita anteriormente, de reflexão a partir dos livros, e não, prioritariamente, a partir de certa disciplina acadêmica.

Mesmo a escrita, que tinha um papel fundamental neste grupo, era marcada por uma tonalidade mais literária, que podia beirar ao "intricado" em alguns de seus membros. Em muitos aspectos, a maneira como este grupo atuava e compreendia a si em termos de escrita e pensamento estava mais próximo da descrição feita por Kant de Lima (1985, p. 51) da cultura acadêmica brasileira, ao afirmar que nesta "a expressão escrita deve seduzir, 'empolgar', como sabe qualquer bom orador. Isto contrasta com a tentativa de atingir uma espécie de neutralidade pelo despojamento e padronização da forma, presentes tanto nos discursos falados quanto nos escritos americanos".

Por fim, existia o grupo dos "educadores"/"estetas" – os dois, ainda que distintos, muitas vezes estavam conjugados. Este grupo, ainda mais heterogêneo do que os anteriores, tendia a mesclar um interesse profissional, geralmente associado a temas que orbitavam em torno da educação, com uma postura mais afetiva e estética. Assumiam, de certa forma, uma posição ética de inclusão da diferença, a partir de uma concepção estésica, que ressoava com os princípios que norteavam o próprio VagaMundos.

Os membros deste grupo eram caudatários de uma influência estética, às vezes mesmo artística, presente já no conceito de letramentos adotado pelo professor Cavalcante Junior (2001) e referência no seu trabalho educacional e investigativo. Como aponta Giroux (1992, p. 243): "se visualizarmos o mundo como um texto, então o letramento significa reunir a grande variedade do que encontramos numa biblioteca (conceitos convencionais de leitura), numa galeria de arte (o fazer e a interpretação da arte) e na rua (cultura popular e a experiência do aluno)". Assim, a arte e a estética eram interpretadas, no grupo de investigação, como elementos constitutivos do processo de "ler o mundo" - posição encarnada plenamente pelo grupo em questão.

As diferenças entre os três grupos aludidos ficavam evidentes pelos atritos que permeavam muitas das reuniões. Como aponta Horácio, em seu questionário – ele mesmo alguém que estava inserido muito fortemente no grupo dos "estudiosos":

Sem uma capacidade elevada de crítica (estranhamento e confronto), sobretudo das próprias verdades acomodadas (dos militantes, dos agnósticos, dos humanistas), dificilmente um novo membro suportaria permanecer [no VagaMundos]... seria impossível acompanhar as discussões, sem interesse no pensamento abstrato. Ademais, havia muita discórdia e antagonismo, com maior ou menor grau de respeito; o labor da palavra tinha muita força, talvez fosse o nosso credo, independente de quem falava (os professores incluídos e sabatinados) – essa palavra argumentada e crítica, ofensiva, ainda que não uma palavra de concordância, harmonia, simpatia.

Exemplificando esta afirmação, o mesmo Horácio encerra um e-mail enviado para alguns membros do VagaMundos, em 12 de abril de 2006, com o seguinte comentário:

PS: acho que Joana está com raiva de mim... hehehe... no último encontro, 'detonei' o trabalho dela, quer dizer, todos os autores e a compreensão que ela está utilizando para estética, e ela deve ter ficado ofendida - acho... que pena!! enfim...".

Para além de certa percepção agonística do debate como uma luta em que há vencedores e perdedores (KANT DE LIMA, 1985), o que o e-mail de Horácio parece indicar é que seus critérios, valores e interesses sobre o que seria um trabalho intelectual não eram exatamente compatíveis com os de Joana, que avaliava seu "trabalho" a partir de um ponto de vista estético. Ou seja, para Joana o critério de avaliação do seu trabalho era menos a coerência teórica e uma interpretação sofisticada dos autores, como pensava Horácio, do que a capacidade de proporcionar certas experiências de estesia.

Os antagonismos gerados pelos embates entre estes distintos grupos, porém, não se transformavam efetivamente em rupturas, ainda que fossem desgastantes em muitos momentos. O atrito e o estranhamento eram recepcionados como elementos constitutivos da metodologia própria do VagaMundos: a diferença como um meio para alcançar a escrita autoral, a expressão de si e a produção de conhecimento. Neste sentido, mais uma vez, os valores e a dinâmica característicos do grupo se aproximavam de Touraine (1998, p. 322):

> Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação intercultural. A uma educação nacional se contrapõe aquilo que Edgar Morin chama de dimensão dialógica da cultura contemporânea, e isto pede uma escola social e culturalmente heterogênea

É por isso, portanto, que a seleção neste grupo, pelo menos a da primeira "geração", ocorreu pela identificação de "potenciais" variados, uma vez que a diversidade era compreendida como essencial tanto à formação de pesquisadores quanto à realização da própria investigação científica. Uma das conclusões que se pode retirar desta forma de seleção era que certa perícia associada a um campo disciplinar específico, como a Psicologia, não era um critério importante, muito menos essencial, para compor este grupo de pesquisa – como demonstra o e-mail reproduzido abaixo, escrito em 11 de maio de 2006, e que foi uma resposta formal a uma pessoa interessada em fazer parte do grupo. Pensar exigia uma comunidade, e a comunidade não podia prescindir da diferença.

Olá, L.,

Obrigado por seu interesse nas atividades da RELUS [VagaMundos].

Em princípio, as vagas não estão vinculadas a um semestre/curso/instituição em específico. Estamos, muito mais, em busca de pessoas criativas, com interesse na pesquisa acadêmica qualitativa sobre felicidade. As instruções a respeito do processo seletivo estão em anexo. Qualquer outra dúvida ou questionamento, terei satisfação em ajudar.

Um abraço cordial,
A.

Pelo mesmo motivo, ainda que existissem mecanismos informais e implícitos que faziam operar no VagaMundos um sistema sutil de reconhecimento e premiações, este era sempre muito precário e instável. Isso porque não havia um valor ou crivo tomado como referência única para avaliar o funcionamento do grupo e que, portanto, pudesse estabelecer uma hierarquia entre seus membros. Se sob o ponto de vista da habilidade argumentativa e da escrita conceitual semiliterária, os "estudiosos" se destacavam e os "educadores"/"estetas", por exemplo, ocupavam um estrato inferior numa hierarquia provisória, sob o crivo da sensibilidade estética e do domínio poético das palavras e dos gestos, por outro lado, eram os "estudiosos" que ocupavam as posições mais baixas enquanto os "educadores"/"estetas" demonstravam a sua superioridade[124]. Uma vez que as atividades do VagaMundos não estavam circunscritas à academia, diferentes tipos de tarefas constituíam diferentes hierarquias provisórias, que tendiam a mudar a cada semestre[125].

Em busca de sintetizar o sentido deste grupo de investigação para além das nomenclaturas formais, que pouco explicam a realidade vivida – é o caso de "grupo de pesquisa" -, parece correto afirmar que o VagaMundos, enquanto um coletivo, era o nome dado a esta cadeia articulada, mas não integrada, de elementos heterogêneos, composta por diferentes níveis de exercício da pluralidade (GT´s, indivíduos, grupos de afinidade etc.). A cada semestre esta cadeia articulada de elementos heterogêneos (um circuito de práticas), que caracterizava esta metodologia do trabalho intelectual, era reiniciada.

O professor Cavalcante manejava, de forma mais ou menos centralizada, as relações formais entre as etapas e os elementos que constituíam este circuito de práticas (o cronograma, os livros adotados, os temas dos GT´s, as datas das apresentações de trabalhos etc.). Porém, tal manejo não era capaz, se é que era orientado por esta intenção, de circunscrever os desdobramentos das ações realizadas coletivamente no VagaMundos. Um texto produzido por

[124] Isso não significa que os membros de cada grupo interpretassem a dinâmica do VagaMundos exclusivamente a partir do seu ponto de vista. Porém, em algum momento estes integrantes lembravam, ou eram lembrados, que o seu crivo da avaliação da realidade não era o único possível, e muito menos o predominante naquele contexto.
[125] Como descrito sucintamente no Anexo II, em determinado momento este grupo de pesquisa se tornou também um grupo de extensão, exercendo várias atividades, por exemplo, na Clínica Escola da Unifor. Descrevei melhor esta transição mais à frente.

um de seus integrantes e apresentado em determinada reunião podia "mobilizar" muito o grupo, o que conduzia as atividades da semana seguinte a serem convertidas, mais ou menos à revelia do cronograma, em oportunidades para retomar aquele texto e às questões que ficaram inconclusas. Da mesma forma, a apresentação das ideias de um livro podia se ramificar em aplicações diversas no interior dos GT´s, com efeitos imprevisíveis até mesmo para o professor Cavalcante. Por fim, um debate sobre determinado assunto às vezes modificava o projeto de monografia de um estudante da graduação, ou até mesmo o projeto de dissertação de um mestrando, novamente à revelia de interesses particulares fixados previamente.

Portanto, pode-se dizer que as práticas realizadas no VagaMundos, em especial aquelas tradicionalmente consideradas como pertencentes ao trabalho intelectual, eram dotadas de certo valor que lhes conferia uma autonomia própria, ainda que limitada. Até certo ponto, as práticas internas ao grupo definiam a sua identidade e a sua própria dinâmica.

4.3 Práticas intelectuais: os debates e os eventos acadêmicos

Como se pode deduzir pelas vezes que foi mencionado anteriormente, uma das práticas mais frequentes e importantes no VagaMundos era o debate. Porém, é preciso distinguir esta prática de uma outra, correlata em vários aspectos e também muito frequente no grupo. A partir de uma referência a um termo presente no Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos, proposta educacional criada pelo professor Cavalcante Junior (2001), esta outra prática era conhecida como "compartilhar". Debater e compartilhar se aproximavam na medida em que eram práticas baseadas na oralidade[126], na relação interpessoal e no valor da comunicação articulada em palavra, mas instauravam direções muito distintas para estes três vetores.

Neste grupo, o ato de compartilhar, seja uma ideia, uma interpretação, um sentimento, uma lembrança etc., requeria daquele que partilhava um desejo de afetar e dos interlocutores uma disponibilidade para ser afetado. No ato de compartilhar, é o afeto, no sentido de afecção, que circula com a palavra expressa e a torna valiosa. Neste sentido, ele produz laços entre os indivíduos, inclusive aqueles pertencentes a culturas e a grupos distintos, porque permite uma zona de segurança que oferece condições tanto para o desvelar-se da pessoa, quanto para recepcionar o desvelamento do outro[127]. Isto cria uma possibilidade de conhecer derivada das

[126] O foco era na oralidade, ainda que nos dois casos, tanto o compartilhar quanto o debater, era comum e até mesmo valorizado quando esta oralidade estava acoplada a um texto escrito que servia como ponto de partida ao debatedor ou àquele que compartilhava algo.

[127] Não por acaso, a regra social que permite a prática do compartilhamento é o "sem julgamentos" (CAVALCANTE JUNIOR, 2001).

experimentações sensíveis vividas por si mesmo (por exemplo, em relação a um texto) e que é transformada pela rede de sentidos construída, coletivamente, por meio da comunicação interpessoal.

Nesta direção, Dalila respondeu no seu questionário, na indagação sobre as atividades e as características do VagaMundos que contribuíram para a sua formação como pesquisadora:

Uma aprendizagem compartilhada, que empoderava os participantes, por meio do método experiencial. Como também, a leveza na forma de compartilhar essas aprendizagens, sem que se deixasse de ter comprometimento com o estudo e os colegas, além de se cumprir os prazos acadêmicos. Passei a criar estratégias para cumprir o que era solicitado e alcançar os objetivos individuais e de grupo[128]

Nada poderia ser mais distante da descrição dada por Horácio, e reproduzida anteriormente, de que no VagaMundos havia muito embate e antagonismo. Esta aparente contradição só é resolvida quando se compreende que Horácio enfatizava, em sua descrição, a prática do debate, e não a do compartilhamento. O debate remonta à tradição universitária medieval e as práticas cristãs baseadas na *disputatio* (CLARK, 2006, LE GOFF, 2018). Elemento característico da academia e que ocupa um lugar especial na cultura acadêmica brasileira (KANT DE LIMA, 1985), o debate é uma prática que reproduz, por meio de um ritual intelectual e simbólico, o *ethos* da batalha. Desta forma, se fundamenta na argumentação e na persuasão como armas para conquistar a vitória sobre o oponente.

O debate e o compartilhamento conviviam neste grupo de investigação como práticas inerentes à produção do conhecimento, às vezes revelando certa complementaridade, em outras evidenciando a diferença que as separavam. Em certas ocasiões, uma pessoa que estava "compartilhando" uma ideia podia ser interpelada por uma indagação moldada no tom e na sagacidade própria ao debate, o que gerava certa confusão e desentendimentos temporários.

Porém, nem sempre o debate e o compartilhamento surgiam como práticas separadas. Em muitas ocasiões, o que se realizava nas reuniões semanais era uma combinação peculiar dos dois: um compartilhamento argumentado, ou talvez fosse melhor descrito como uma *disputatio* baseada na relação pessoal com o interlocutor. Uma reverberação desta prática, sob o ponto de vista da história do VagaMundos, pode ser encontrada, novamente, em Touraine (1998), quando propõe a argumentação como elemento essencial da "escola do sujeito":

[128] A adição, ao final, sobre o cumprimento dos prazos é reveladora do compartilhamento no interior da academia. Ainda que a prática do compartilhar não exclua a cobrança externa de uma atividade e um prazo heterônomo para o seu cumprimento, há, quase sempre, uma relação confusa e conflituosa entre eles. Geralmente é difícil conciliar um espaço seguro e propício ao desvelar da experiência pessoal com o cumprimento de uma temporalidade alheia a experiência, usualmente associada ao argumento do profissionalismo. De qualquer forma, em grande parte era isso que era realizado no VagaMundos: a tentativa de combinar a prática de compartilhar e as estruturas hierárquicas e burocráticas da produção acadêmica.

> Uma escola da comunicação deve conceder importância particular tanto à capacidade de se exprimir, oralmente ou por escrito, com também à habilidade para compreender as mensagens escritas ou orais. O outro não é percebido e compreendido por um ato de simpatia; ele o é pela compreensão daquilo que diz, pensa e sente, e pela capacidade de dialogar com ele. Não existe comunicação sem linguagem, e a opinião pública tem razão ao insistir na prioridade que se deve conceder, na escola, ao conhecimento da língua que a criança vai utilizar em seus contatos mais importantes. É necessário em particular que a escola leve os alunos a *dialogar*, ensine-os a argumentar um contra o outro, analisando o discurso do outro, ao mesmo tempo para aprender a manejar a língua nacional e para se tornar capaz de perceber o outro, que é a condição de uma vida em comum (p. 333, grifo nosso)

Assim, para Touraine o diálogo entre alunos decorre, entre outros fatores, do interesse em perceber o outro a partir de seu discurso, de seus pensamentos e de seus sentimentos, o que só pode ser alcançado pela argumentação e pela crítica. Deduzo que também permite ao interlocutor se fazer presente, ou seja, se fazer disponível ao outro.

Nem propriamente debate nem compartilhamento, o diálogo em Touraine parece arriscar transferir o substrato de uma educação direcionada à cidadania do terreno da socialização em direção a um espaço de comunicação entre sujeitos (TOURAINE, 1998). É na dimensão do sujeito e de suas relações com os outros que se formaria o espaço da cidadania. Neste aspecto, é essencial que um sujeito busque compreender um outro sujeito, por meio do diálogo, para que a vida em sociedade se torne possível.

Havia, porém, uma diferença entre o que ocorria no VagaMundos e o diálogo proposto por Touraine: no primeiro caso, não se pretendia exatamente compreender o outro, mas, em sua melhor versão, intensificar a experiência[129] deste outro; ou melhor, aumentar a superfície de contato entre a pessoa que fala e a experiência que lhe leva a falar. Desta maneira, este tipo de prática dialógica presente no grupo pretendia alcançar o outro, mas não para entendê-lo ou percebê-lo (diálogo); buscava recepcionar a experiência de um outro falante, mas recusando a tolerância e a aceitação pactuada entre os indivíduos (compartilhamento); almejava deslocar o interlocutor, mas não para vencê-lo a partir de parâmetros estabelecidos pela comunicação racional (debate). O que se pretendia era alcançar a experiência do outro, e os sentidos e argumentos a ela acoplados, recepciona-la, e então desloca-la a ponto de permitir o surgimento de uma ideia nova, uma proposição original, inclusive para o próprio expositor.

[129] Numa definição singela, mas de acordo com a complexa tradição deste conceito – para tanto, conferir Jay (2005) – experiência é aquilo que nos acontece, e não aquilo que acontece (LAROSSA, 2016).

O pressuposto desta prática parecia ser que quanto mais o expositor fosse deslocado de zonas habituais de enunciação (crenças, sentimentos, percepções, posições sociais etc.) pela interação com a palavra de outros, mais este poderia alargar a sua experiência e vir a adotar sentidos e argumentações mais próximos da complexidade própria a realidade vivida[130]. Uma vez realizado tal percurso, pela via dialógica, poderia assumir cada vez mais uma posição de autoria; ou seja, de originalidade em sua leitura, interpretação e escrita do mundo. Denominarei esta prática, na ausência de um termo melhor, de efetuações.

O indicativo da presença desta prática de efetuações surge de várias lembranças, algumas ocorridas comigo, outras como espectador, nas quais transcorria um diálogo intenso entre duas ou mais pessoas do VagaMundos, geralmente durante a reunião semanal do grupo. Argumentos eram postos e rebatidos, às vezes com muita intensidade e veemência. Aparentemente, em tudo a cena poderia se enquadrar num debate: afirmação, réplica, tréplica... Porém, em determinado momento desta interação, um dos interlocutores dizia algo que diferia do que defendera inicialmente, mas ao mesmo tempo não se enquadrava nos argumentos dos demais "debatedores". Não era possível, portanto, declarar um vencedor. Ao mesmo tempo, não se percebia este deslocamento como uma concessão, uma tentativa de meio termo para pacificar o debate. Ainda assim, os interlocutores diminuam a intensidade das trocas verbais. Muitas vezes ficavam pensativos, em silêncio. O suposto embate esfriava, ainda que, claramente, não por concordância com o que foi dito. O que era isso, então, que fazia o "debate" ser encerrado tão bruscamente, sem frustrações, sem soluções e sem vencedores?

Nesta interpretação, o reconhecimento de que o outro alcançou uma diferente dimensão da experiência e a traduziu em argumentos/posições originais; ou seja, ocupou um lugar de autoria. Ocorreu uma efetuação. Este processo era valorizado não pelo prisma da veracidade, entendida como representação dos fatos, ou pela impenetrabilidade dos argumentos enunciados, mas sim pela adição, no circuito de relações constitutivas do VagaMundos, de uma leitura particular do mundo capaz de dilatar a complexidade de um tema em questão.

Os pequenos eventos acadêmicos organizados pelos próprios membros do grupo, por sua vez, não pareciam operar resultado tão distinto das práticas orais recorrentes no grupo, mencionados acima. Em grande medida, eles eram compostos de "compartilhamentos", "debates" e "efetuações". Neste sentido, um primeiro significado destes eventos para os membros do grupo era a possibilidade de estender, temporalmente, as reuniões formais do

[130] Existe aqui um pressuposto de correlação entre experiência, conhecimento e palavra que será retomado no decorrer deste capítulo, em diferentes questões sobre a organização e o trabalho intelectual no VagaMundos, como a escrita, o papel da (auto)biografia, o pensamento etc.

VagaMundos. Quer dizer, era uma ampliação temporal, e portanto uma intensificação, das práticas orais já habituais.

Assim, Horácio escreve um e-mail em 26 de junho de 2007, explicando-me um pequeno evento que estava organizando na sua própria casa para discutir questões ou temas que estiveram presentes em outros momentos ou nas próprias reuniões semanais. No e-mail, ele explica o motivo da organização deste evento, que foi realizado no período de férias da universidade. Reproduzo abaixo um trecho:

yuri,

mandei um e-mail convite, antes desse com o texto... convidando para diálogos abertos, aqui na minha casa, nas próximas três quartas-feiras... no primeiro deles, depois de amanhã, eu vou apresentar esse texto que te mandei, evocado pós-cátedra... basicamente, questões sobre felicidade...
a idéia disso surgiu, tb basicamente, daquela nossa fala no grupo de florescimento, para ter mais tempo para se ouvir o que o outro pensa etc., e o Adão me escreveu dizendo que gostaria muito de tb ter tempo para conversar mais sobre essas coisas - ele ficou meio impressionado com o tanto de informações que recebeu numa singela vinda de intervalo, aqui em casa, buscar o dvd do chico...

Deste modo, os eventos organizados, em especial aqueles de pequeno porte, destinavam-se a oferecer mais tempo e um tempo com menos interrupções para que se pudesse "ouvir o que o outro pensa". Nestes casos, estes eventos tendiam a restringir a audiência a um ou dois grupos internos ao VagaMundos. Esta seleção se dava não pela restrição a divulgação do evento, que geralmente era comunicado para todos os membros, mas pelo propósito explicitado para o encontro. Por exemplo, um momento para escutar mais o pensamento do outro, apartado da reunião oficial do grupo, geralmente não atraia os "acadêmicos" ou os "educadores"/"estetas".

Outras vezes, porém, o objetivo do evento era exatamente o contrário: ampliar a heterogeneidade da audiência para além do grau já usual no VagaMundos. Nestes casos, o evento era organizado para atrair pessoas as mais distintas possíveis (diferentes cursos, instituições, pessoas distantes do ambiente universitário etc.). Havia também eventos organizados por integrantes do grupo, ou nos quais estes participavam, que se constituam como "termômetro" da adequação ou da compatibilidade entre o que estava sendo produzido no grupo e os critérios de avaliação inerentes à academia: este trabalho será criticado? Se sim, o quanto será? O autor saberá responder as críticas a partir dos critérios de validação de seus interlocutores acadêmicos?

Na maior parte das vezes, estes objetivos não eram totalmente excludentes. Ou seja, os eventos eram organizados pela composição de dois ou mais objetivos, sem que isso gerasse qualquer confusão nos organizadores. Esta composição de objetivos é particularmente

importante no que concerne aos eventos organizados pelo VagaMundos porque eles, geralmente, também estavam inclusos nas disputas e na lógica própria da academia. Ou seja, eles também eram organizados como uma maneira de "ganhar espaço" no campo acadêmico, estabelecer laços de apoio e parcerias e demarcar simbolicamente o valor intelectual do que estava sendo produzido por seus integrantes.

Para seus membros, portanto, não havia contradição em organizar um pequeno evento para ampliar a heterogeneidade da audiência, sondar a capacidade do apresentador de enquadrar o trabalho dentro dos parâmetros acadêmicos "local" e, ao mesmo tempo, se sobrepor a outros grupos de pesquisa que constituíam o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor. Nenhum destes objetivos era mais válido ou mais verdadeiro que os demais, ainda que pudessem ser tornados secundários, em uma dada situação, devido às circunstâncias de momento.

Havia, por outro lado, eventos de maior envergadura sendo organizados sistematicamente pelo VagaMundos[131], sendo o principal deles a Cátedra RELUS, que se destacava pela sua periodicidade (anual) e também pela amplitude e ambição do evento. A Cátedra possuía um duplo significado: num primeiro, era um evento acadêmico que durava aproximadamente dois dias; noutro, era uma forma de organização temporal do trabalho intelectual interno ao grupo que demarcava o período necessário para que todos os membros produzissem um texto/pensamento original que seria apresentado durante o evento. Deste modo, logo após a finalização de uma Cátedra RELUS, sempre realizada no mês de agosto, era solicitado aos membros do grupo que registrassem o tema que cada um propunha a se aprofundar durante os próximos doze meses; ou seja, até a realização da Cátedra seguinte.

Se um dos propósitos externos da Cátedra RELUS era demonstrar a qualidade das produções intelectuais desenvolvidas por seus membros, o efeito interno era a organização das demais atividades e práticas do grupo sob a égide deste evento e da produção original que ele requisitava. Desta forma, a Cátedra funcionava como um mecanismo centralizador dos esforços e interesses dos membros investigadores, que precisavam dedicar-se o ano inteiro a consecução de uma questão/tema estabelecido por eles próprios.

Uma das direções subjacentes à Cátedra era organizar o trabalho intelectual do grupo para que este se tornasse mais minucioso, mais disciplinado e, assim, talvez, mais "aprofundado"; ou seja, mais próximo de uma pesquisa propriamente. Havia inúmeras forças,

[131] Um evento de grande porte, para a cultura do VagaMundos, significava mais membros participando ativamente da organização, expectativa maior de público, a organização de um momento cultural e/ou artístico no interior do evento, o convite para pesquisadores externos participarem como palestrantes etc.

contextuais e institucionais, que nos conduziam a buscar esta formatação mínima de especialização, inclusive no interior do próprio VagaMundos – penso, por exemplo, nas pressões e interesses dos "acadêmicos"[132].

Na verdade, não me parece incorreto afirmar que, em alguma medida, todos os membros valorizavam esta possibilidade. A Cátedra poderia estabilizar o processo criativo do grupo e, assim, amenizar os conflitos interpessoais, dosar a intensidade das atividades realizadas e produzir um senso de coesão do trabalho intelectual que nem sempre existia. Porém, para alcança-la seria necessário descartar ou reformar o modelo no qual o grupo estava assentado, baseado na multiplicação e na pluralidade de temas, perspectivas e sujeitos.

A prova de que neste conflito de tendências surgidas no interior do VagaMundos foi o ideal da centralização e da convergência das atividades que se mostrou o lado mais frágil pode ser verificada no fato de que os trabalhos intelectuais que eram apresentados na Cátedra RELUS geralmente tinham pouca, ou até mesmo nenhuma, relação com o tema elencado previamente pelos investigadores. Ou seja, a dedicação meticulosa e exclusiva de um tema por doze meses raramente acontecia de maneira efetiva. Neste aspecto, a proposta da Cátedra não se consolidou.

Em outros pontos, porém, a Cátedra se tornou um evento essencial ao VagaMundos. Apesar de não ser capaz de centralizar e organizar o trabalho intelectual no interior do grupo, este evento instituiu o valor da originalidade na escrita. Ainda que este já fosse um traço mais ou menos reconhecido, antes da Cátedra a originalidade era verdadeiramente valorizada apenas por alguns grupos específicos, como os "estudiosos" e os "acadêmicos". A partir da primeira edição do evento, todos foram atrelados a esta noção, uma vez que a obtenção do certificado de participação dos integrantes do grupo, e assim a contabilização das horas de pesquisa, tornou-se condicionada à apresentação na Cátedra de um texto/pensamento original.

Como a Cátedra pressupunha, ainda que não obrigasse, a elaboração, por cada membro, de um texto escrito relativo ao pensamento original a ser apresentado, este evento também passou a delimitar uma organização temporal mínima para a escrita no VagaMundos: a indicação de escrever um texto original por ano. A inovação desta condição atrelada à Cátedra não reside na realização da escrita em si, pois esta já era uma prática recorrente no grupo, mas no tipo de escrita que estimulava.

[132] A pressão para aumentar a publicação acadêmica, que se aprofundou em 2006, era uma delas. Retornarei a esta questão.

4.4 O texto-sentido como uma tecnologia de escrita: um trampolim para os ensaios

Antes da Cátedra, a referência essencial de escrita, para alguns até mesmo a única, era o "texto-sentido". De acordo com Cavalcante Junior (2001, p. 79):

> O texto-sentido é uma escrita autêntica, que passa pelo aluno, tomando significados diferenciados a partir da experiência singular com a leitura por ele realizada. Em um texto-sentido, o aluno expõe suas reflexões, seus sentimentos, suas discordâncias e seus inúmeros questionamentos sobre uma determinada realidade social. É um texto vivo, onde a voz do aluno é ouvida; onde sua experiência pode ser expressada, por isso acaba tornando-se um texto saboroso, humano, novo, surpreendente.

A escrita de um texto-sentido pode se valer de múltiplas formas de linguagem para ser realizada, como a poesia, a pintura, o cordel, a música, as artes plásticas, a escrita[133] etc. O texto-sentido se apresenta como um registro de uma experiência - relacionada, por vezes, a leitura de um livro ou de outro tipo de texto – pelo uso de qualquer modo de expressão que se mostre promissor na tarefa de dar consistência aos sentidos evocados no sujeito, tornando-os, assim, visíveis e públicos. Desta maneira, o texto-sentido não é um gênero literário específico, mas uma maneira de conceber e de realizar a escrita.

Amplamente utilizado nas disciplinas de graduação ministradas pelo professor Cavalcante, o texto-sentido sofreu certas restrições quando migrou para o ambiente da pós-graduação e se tornou um dos recursos utilizados no VagaMundos: na sua elaboração, os integrantes do grupo passaram a recorrer apenas a escrita discursiva, relegando as outras possibilidades de expressão de sentido. Esta restrição parece ser derivada da proximidade deste grupo de investigação em relação ao campo acadêmico, e não de uma decisão formal tomada pelo professor Cavalcante - não lembro de haver qualquer proibição explícita do uso de outras formas de linguagem que não a escrita.

Apesar de restringir as possibilidades, a adoção da escrita discursiva como o único meio, ou pelo menos o meio privilegiado, da expressão dos sentidos provenientes do sujeito não descaracterizou o texto-sentido. Isso porque, como apontado anteriormente, o texto-sentido não é um gênero literário ou um formato específico de escrita, mas certa concepção, acoplada a determinada prática, de uma escrita livre intimamente associada à experiência do escritor. Neste sentido, ele pode ser considerado uma "tecnologia da escrita", seguindo Essén e Varlander (2012):

[133] Sempre que me referir a escrita quero dizer a "escrita grafada", discursiva. Isso porque, para o Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos, a escrita ocorre também no uso das diferentes formas de linguagem (CAVALCANTE JUNIOR, 2001).

> Notáveis exceções [de pesquisadores que abordam os aspectos corporais e materiais da escrita] incluem Haas (1996), que examina os efeitos de "ferramentas materiais e culturais", como os computadores, no processo de pensamento. O seu estudo do uso que escritores fazem dos computadores no anos 1980 ilumina como a leitura feita pelos escritores de seus próprios textos muda quando eles usam computadores ao invés de caneta e papel: 'diferentes *tecnologias da escrita* estabelecem relações espaciais, tatéis, visuais e até mesmo temporais radicalmente diferentes entre o corpo material do escritor e seu texto material[134] (p. 399, grifo e tradução nossos)

Apesar das diferenças de amplitude na inserção social entre as tecnologias mencionadas, o texto-sentido e o computador, ambos produzem, em escalas e intensidade distintas, maneiras específicas de se relacionar com a escrita e, consequentemente, com o pensamento[135]. Desta maneira, o texto-sentido, enquanto uma tecnologia da escrita, se infiltrou no modo particular de operação intelectual e de escrita que se desenvolveu neste grupo.

A maioria dos seus membros já havia sido influenciada, ou pelo menos apresentada ao texto-sentido, nas disciplinas da graduação ou em outros contextos educacionais. Este processo apenas foi aprofundado no VagaMundos pela intensa participação e pela longevidade da relação dos investigadores com esta tecnologia da escrita – ao invés dos seis meses característicos de uma disciplina, a maior parte dos membros permaneciam no grupo por dois, três ou mais anos. A relação específica instituída pelo texto-sentido entre o corpo do escritor e o material da escrita se tornou a base, ainda que em muitos aspectos esquecida, ou seja, naturalizada, de onde se desenvolveram as demais práticas de escrita do VagaMundos[136].

---

[134] "Notable exceptions [de pesquisadores que abordam os aspectos corporais e materiais da escrita] include Haas (1996) who examines the effects of 'material and cultural tools', such as computers on the thinking process. Her study of writers' use of computers in the 1980s illuminates how writers' reading of their own texts change when they use computers instead of a pen and paper: 'different *writing technologies* set up radically different spatial, tactile, visual, and even temporal relations between the writer's material body and his or her material text'"

[135] Goody (2012), pioneiro na investigação sobre a correlação entre escrita e pensamento, concentra-se na própria escrita como uma tecnologia: "A dicotomia entre aqueles com linguagem e aqueles sem ela tem pouco a ver com o tipo de diferença que nos interessam aqui. No entanto, ela realmente sugere que um exame dos meios de comunicação, um estudo das tecnologias do intelecto, pode lançar uma nova luz sobre os desenvolvimentos na esfera do pensamento humano. Para aqueles que estudam a interação social, os desenvolvimentos na tecnologia do intelecto devem ser sempre cruciais. Depois da linguagem, o avanço seguinte mais importante nessa área se encontra na redução da fala a formas gráficas, no desenvolvimento da escrita [...] Sugerimos que a lógica, "nossa lógica" no sentido restrito de um instrumento de procedimentos analíticos (e não demos o mesmo valor esmagador a esta descoberta como fizeram Lévy-Bruhl e outros filósofos), parecia ser uma função da escrita, visto que foi a fixação da fala que permitiu que o homem separasse as palavras claramente, manipulasse a sua ordem e desenvolvesse formas silogísticas de raciocínio" (p. 22 e 23). Desta maneira, se a escrita é uma tecnologia do intelecto, e o computador, seguindo Essén e Varlander (2012), é uma tecnologia da escrita, este último atua na maneira mesmo como pensamos. Considerando o texto-sentido também uma tecnologia da escrita, circunscrita e devedora de práticas anteriores e mais amplas (por exemplo, a própria ideia de letramentos), pode-se concluir que ele também produz uma forma mais ou menos específica de pensar.

[136] Como demonstrou a pesquisa que realizei a partir do meu endereço eletrônico, o texto-sentido nunca deixou de ser utilizado no VagaMundos. Há recorrentes e-mails de trocas de textos-sentidos entre os membros do grupo. Deste modo, quando aponto que ele por vezes foi "esquecido" não quero com isso afirmar que o texto-sentido foi

Quando o texto-sentido era utilizado no grupo não como uma maneira tácita e ubíqua de pensar e se relacionar com todo e qualquer texto, mas enquanto um instrumento específico criado pelo professor Cavalcante, era possível percebe-lo como um antepassado, sempre presente, do tipo de escrita que passou a ser "comum" neste grupo. Percebia-se, então, claramente uma ligação entre o texto-sentido e o tipo de escrita que passou a ser realizada e interpretada por parte dos membros do VagaMundos como sendo "acadêmica".

Assim, por exemplo, é possível rastrear a origem da minha segunda publicação acadêmica, ainda na graduação, na elaboração de um pequeno texto-sentido que escrevi sobre o silêncio e a psicoterapia. Posteriormente, este texto-sentido se transformou numa apresentação de trabalho num evento local, a Semana de Psicologia da Unifor. O sucesso relativo desta apresentação, por sua vez, me levou a expô-lo numa reunião semanal do grupo, tendo sido muito comentado e questionado pelo integrantes, uma vez que fizeram a leitura do texto previamente. Por fim, com inúmeras modificações e o acréscimo de um coautor, tornou-se o capítulo de um livro (SALES; SOUSA, 2008).

Cada uma das etapas descritas acima não apenas exigiu uma articulação de sentidos singular, mas também, até certo ponto, uma maneira em particular de escrever sobre o silêncio e a psicoterapia. O texto foi sendo gestado neste circuito de ambientes marcados por normas e expectativas particulares, e por meio das interações advindas destas múltiplas passagens foi ganhando "corpo" até a sua publicação no mercado editorial. Porém, ao comparar as distintas versões que compõem esta cadeia de apresentações, como pude fazer ao resgatar alguns destes escritos no meu correio eletrônico, é perceptível que o núcleo do que viria ser um capítulo de livro já estava presente, ainda que em outro formato, no texto-sentido originário.

Este mesmo processo ocorria muitas vezes na preparação de cada membro para a Cátedra RELUS, uma vez que a expectativa em relação ao material produzido pelos integrantes do grupo para o evento não era a de um texto-sentido. Tratava-se de escrever um texto que pudesse, entre outros fatores, dialogar com o campo acadêmico. Muitas vezes, como no exemplo anterior, as ideias ou o "esqueleto" de um escrito surgia de um texto-sentido e ia sendo composto, burilado e traduzido, até seu formato final.

Porém, ao que tudo indica, não era qualquer tipo de texto que poderia dar continuidade ao que fora elaborado no texto-sentido. Ou seja, nem todo gênero ou forma de escrita era capaz

abandonado em algum momento, mas sim que por vezes foi ignorado que a relação que estabelecemos com a produção de textos, inclusive os acadêmicos, era derivada deste substrato gerado pelo texto-sentido como tecnologia da escrita.

de resguardar o elo com o texto-sentido, mantendo, assim, a cadeia de versões identificada na escrita do capítulo sobre o silêncio e a psicoterapia.

Ao rememorar o que os integrantes do VagaMundos escreviam, na maior parte das vezes, como a versão final de seus trabalhos para a Cátedra RELUS, percebi que se tratava de um gênero literário compatível tanto com o campo intelectual e acadêmico quanto com o tipo de relação entre texto e escritor ensejada, na nossa formação, pelo texto-sentido. Quer dizer, escrevíamos ensaios. Eu, inclusive, ao classificar atualmente o tipo de escrita que prioritariamente me sinto inclinado a realizar, concluo que seja ensaios[137].

A primeira vez que escutei o diagnóstico de que a minha escrita era ensaística foi há pouco tempo, quando já estava matriculado no doutorado em Educação, na Universidade Federal do Ceará. Ao apresentar para um professor um texto que havia escrito, ele comentou, enquanto sugeria algumas mudanças, que aquilo estava no formato e na linguagem de um ensaio. Fez esta pontuação sem que isso significasse uma crítica ou um elogio, apenas uma constatação banal. Para mim, porém, aquele comentário gerou imensa surpresa. Na minha concepção, tratava-se de um texto "qualquer", talvez pudesse até nomeá-lo de artigo científico, e não de um ensaio. Tomava por universal uma maneira de escrever que era fruto dos parâmetros culturais da minha socialização científica (CLARK, 1995)[138].

Posteriormente, ao receber as respostas dos questionários que enviei para antigos membros deste grupo de investigação, deparei-me com as seguintes declarações expressas por Horácio:

O conhecimento que obtive veio principalmente daquele Grupo [VagaMundos] e não da Universidade, secundariamente das minhas leituras e buscas pessoais. Aquilo que me lanço como ensinador-ensaista (docente, conferencista) teve origem naquele contexto.

O curioso é que, ao longo desses anos, permanecemos fortemente vinculados no diálogo conceitual, com os nossos

[137] Isso não significa que escreva bons ensaios, é importante registrar para o caso de algum leitor considerar esta afirmação neste sentido. Para além da questão de qual critério pode ser utilizado para identificar a qualidade de um ensaio, uma vez que o acerto e o erro não parecem ser adequados (LAROSSA, 2003), parece-me que um dos fatores que não me permite, até hoje, atestar certa habilidade na elaboração de ensaios é a falta de coragem em adotá-los plenamente, sem subterfúgios.

[138] É válido frisar que se busca, nesta pesquisa, averiguar as maneiras pelas quais fui formado no VagaMundos e a direção que imprimiram na posição que ocupo, hoje, como docente de IES não-universitárias privadas. Desta forma, não se trata de advogar aqui uma dicotomia hierarquizada entre tipos distintos de formação universitária, e muito menos de atribuir qualidades superlativas a uma ou a outra. Assim, se hoje tenho mais facilidade em escrever um ensaio é porque, por outro lado, tenho maior dificuldade em escrever artigos científicos. Trata-se, assim, de investigar um conjunto de possibilidades e de impossibilidades resultantes de um tipo especifico de socialização científica. Se não me detenho nas impossibilidades, é por uma restrição de espaço e porque, acredito, elas podem ser deduzidas das positividades apresentadas. Sigo, neste sentido, o chamado feito por Essén e Varlander (2012, p. 408): "acadêmicos que reconhecem sua subjetividade como uma questão relacional, deixando isso explícito em seus escritos, ainda são ratos, e Hindman (2001: 2) pede por mais pesquisas que abordem as origens institucionais da escrita individual e examine 'como gostos, afetações e o conhecimento são disciplinado pela e para realidades institucionais particulares'".

todos e quantos diferentes conceitos/perspectivas adquiridos, ainda escrevendo ensaios para nossos livros conjuntos. Tenho a impressão que estes livros foram testemunhas da imensa jornada de conhecimento que nos impomos, um percurso que, para mim, sempre se confundiu com uma travessia eminentemente amorosa.

O ensaio, portanto, se tornou o gênero de escrita que parte significativa do VagaMundos adotou para participar da vida acadêmica e intelectual, em suas variações inerentes a este gênero literário. Entre outros fatores, porque o ensaio permitia que a maneira de se relacionar com a escrita, apreendida pelo texto-sentido, pudesse se desenvolver intelectualmente. Desta forma, o ensaio se diferenciava do texto-sentido, mas não o rejeitava, mantendo laços de parentesco.

Uma primeira afinidade entre eles reside na indefinição de uma estrutura de escrita previamente estabelecida. Como aponta Larossa (2004), há tantos ensaios quanto ensaístas. Isso significa que o ensaio, assim como o texto-sentido, se assenta no reconhecimento da pluralidade da relação e das formas de uso da palavra. O que caracteriza um ensaio é um horizonte de princípios não dogmáticos, e não uma estrutura, mesmo que esta seja flexível.

Outro ponto importante de vizinhança entre o texto-sentido e o ensaio é a inclusão do autor no texto. O mote que um facilitador de um Círculo de Letramentos[139] utiliza para que se produza um texto-sentido é: o que você pensou, lembrou ou sentiu sobre determinado texto, vídeo, acontecimento etc.? Esta solicitação se direciona a um sujeito e às relações que este constitui com certo recorte inicial do (seu) mundo, denominado pelo facilitador de estímulo. Assim, no texto-sentido o sujeito se constrói pelos sentidos que as palavras ganham à medida em que se escreve e se inscreve. Ele, sujeito, se acha no texto não porque este seja uma cópia impressa do que já existia subjetivamente antes de sua elaboração, mas porque se fez a partir daquela relação particular e momentânea com o texto e com o mundo.

Já no ensaio, o sujeito-autor permanece também na escrita, e adquire uma função essencial na própria organização textual. Como aponta Larossa (2003, p. 110):

> O ensaio - escreve Adorno na citação já apresentada - reflete o amado e o odiado, em vez de apresentar o espírito como criação a partir do nada. O ensaísta não parte do nada mas de algo pré-existente, e parte sobretudo de suas paixões, de seu amor e seu ódio pelo que lê. Porém, amar e odiar não é o mesmo que estar de acordo ou em desacordo, não é o mesmo que a verificação ou a refutação, nada tem a ver com a verdade e o erro. O ensaísta quando lê, ri ou se enfada, se emociona ou pensa em outra coisa que a leitura lhe evoca. E seu ensaio, a sua escrita ensaística, não apaga riso nem o enfado, nem suas emoções e evocações. (p. 110)

Retornarei a este "não apagamento" dos afetos posteriormente. Aqui interessa, sobremaneira, esta concepção de uma escrita ensaística que equivale às passagens do autor nos

[139] Círculo de letramentos é o nome dado a um grupo organizado a partir dos princípios do Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos (CAVALCANTE JUNIOR, 2001).

espaços geográficos e às relações deste com o mundo. O que surge, portanto, num ensaio, metaforicamente falando, não é uma única avenida que estrutura, organiza e referencia o saber distribuído na escrita. Incluem-se, uma vez que fazem também parte dos trajetos e das geografias, as ruas adjacentes, os becos sem saídas, os descampados pouco habitados, as passarelas esquecidas. Neste caso, a palavra não é um veículo de comunicação, mas um artifício de reunião. No VagaMundos, eu via o ensaio como a arte de fiar respeitosamente as diferenças presentes na investigação de um determinado tema a ponto de gerar sentido, de fazer eclodir outro ponto de vista e de reverenciar a complexidade inapreensível do que se estudava[140].

Por isso o ensaio tende a ser labiríntico, sem restringir o perambular do pensamento a uma direção, muito menos a um resultado. Como aponta Adorno (2003, p. 29-30), a consistência de um ensaio decorre da textualidade construída no fazer da escrita, ao invés dos recortes prévios estabelecidos que delimitam e estruturam uma investigação:

> O "como" da expressão deve salvar a precisão sacrificada pela renúncia à delimitação do objeto, sem todavia abandonar a coisa ao arbítrio de significados conceituais decretados de maneira definitiva. (...) O ensaio exige, ainda mais do que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um continuum de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos

De certo modo, a presença do ensaio na academia nas últimas década, fenômeno ao qual o VagaMundos é um herdeiro menor, retoma uma querela presente desde a universidade medieval que pode ser sintetizada no papel e na importância da "qualidade literária" nos textos científicos. Assim, Le Goff (2018) apresenta, historicamente, o embate entre o intelectual medieval e o humanista renascentista como um conflito derivado, em parte, das diferentes posições sobre o significado do conhecimento e da escrita: "O humanista é profundamente anti-intelectualista. É mais literário do que científico, mais fideísta do que racionalista. Ao binômio dialética-escolástica, propõe como substituto o binômio filologia-retórica" (p. 188).

Numa questão mais próxima a esta sobre o ensaio, sintetiza a disputa entre estes dois perfis de intelectuais, com suas filiações históricas particulares, em torno da tradução da obra de Aristóteles: "o debate, já se viu, é entre forma e fundo. Para os humanistas, a forma é tudo. Para os escolásticos, a forma está ali apenas para servir ao pensamento" (LE GOFF, p. 190). E

[140] Retornarei a esta questão quando discorrer sobre as publicações no VagaMundos, mas é importante registrar, por um outro ângulo, a já defendida compatibilidade entre as práticas de conhecimento que caracterizavam este grupo e o formato dos livros. A configuração dos textos pressuposta para os artigos em periódicos (STICHWEH,1992) sempre se mostrou pouco hospitaleira aos ensaios, como também aponta Horácio ao vincular os livros aos nossos textos ensaísticos.

conclui, como uma razão essencial para o interesse dos humanistas pela forma: "Porque o humanista é um aristocrata [...] Ele escreve para os iniciados" (LE GOFF, p. 191).

Retomar a história da universidade medieval para determinar a antiguidade da disputa sobre o lugar da escrita na produção do conhecimento, a relação entre a forma e o conteúdo, parece-me essencial. Transpô-la ao tempo presente, como se os humanistas de hoje, já em processo de extinção, ainda fossem renascentistas e os seus opositores, os intelectuais citadinos da Idade Média, é despropositado. Ainda assim, estas tradições em disputa, em seu devir histórico, podem ser enxergadas por analogia na obra de Pierre Bourdieu (2005; 2011). Quando este intelectual se opõe às tendências literárias e jornalísticas que identifica na universidade francesa, representada muitas vezes na figura de Sartre, ao contrário da verve e das práticas científicas mais bem recepcionadas na geografia norte-americana, ele parece estar se situando, de maneira particular, também dentro de um tempo e de uma posição acadêmica específicos, nesta querela secular[141]:

> Submersa por inteiro nos entusiasmos literários do campo intelectual e por demais atenta às preocupações e às consagrações jornalísticas, a Universidade francesa não oferece ao pesquisador o que lhe é garantido do outro lado do Atlântico, por um campo universitário autônomo e auto-suficiente, dotado em especial de redes cerradas de especialistas em diferentes disciplinas, de formas de intercâmbio científico ao mesmo tempo flexíveis e estritas, seminários, colóquios informais etc. (BOURDIEU, 2005, p. 51).

É difícil localizar o VagaMundos no interior desta querela, uma vez que estávamos localizados em região muito periférica da academia. Quer dizer, até onde lembro não éramos convocados a escolher, muito menos justificar a opção, por um "lado" desta questão. Ao nosso redor, em âmbito interno e externo à Unifor, não havia sequer a indagação sobre a correspondência entre as práticas adotadas no grupo, incluindo a escrita ensaística, e a ciência[142].

---

[141] De certa forma, a questão da língua e da escrita científicas, no sentido literário – ou pseudoliterária, em sua concepção? – aqui aludido, está presente na análise feita por Bourdieu sobre a reprodução das classes sociais pela via das instituições escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2014); ou seja, como este tipo de linguagem e de escrita literárias, avizinhadas à socialização familiar vivida pelos filhos das elites, demarca, de pronto, uma defasagem aos alunos pobres que não está relacionada aos pressupostos e aos mecanismos institucionais de educação. Neste sentido, a sua teoria, ainda que mais sofisticada e complexa que isso, ressoa a afirmação de Le Goff: "Porque os humanistas são aristocratas".

[142] Eu mesmo apenas me apercebi verdadeiramente das particularidades da organização e da forma de produção de conhecimento no VagaMundos, bem como as implicações, heranças e efeitos no campo acadêmico mais amplo, ao iniciar o doutorado em Educação/UFC, em especial com esta pesquisa autoetnográfica. De qualquer forma, é importante registrar que, na minha memória, apenas uma docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Unifor se opôs às práticas que realizávamos no VagaMundos, sob o argumento de não corresponder aos padrões de cientificidade, e isso apenas no final da existência do grupo. Não por acaso, tratava-se de uma

De qualquer maneira, era evidente que no VagaMundos a escrita era muito valorizada, e também interpretada como essencial às atividades universitárias, tanto no aspecto educacional quanto acadêmico. Para compreender o significado desta escrita para os integrantes do grupo, é preciso lembrar que o doutorado do professor Cavalcante, na Universidade de New Hampshire - UNH, era em Leitura e Escrita. Coordenado, inicialmente, por Donald Graves, renomado pesquisador da escrita e da educação infantil, além de fundador do UNH Writing Process Laboratory, o programa contava no corpo docente, entre outros, com Donald Murray, um escritor ganhador do Prêmio Pulitzer.

Em e-mail enviado pelo professor Cavalcante a todos os integrantes do VagaMundos, em 27 de novembro de 2006, ele citava o professor Murray:

Relusentes,

Vejam em anexo que o número de nossas publicações começa a aumentar. Escrever exige disciplina diária e muita transpiração. Aprendi isso com os meus grandes mestres do Doutorado em Leitura e Escrita. Falta de inspiração, eles me diziam que era coisa de gente preguiçosa e que ela representava somente 5%. Os outros 95% eram de transpiração.
Algumas pérolas do meu professor Donald Murray (poeta, romancista, cronista e cientista que nunca fez mestrado ou doutorado e era professor do doutorado em leitura e escrita por notório saber):

Wait for inspiration to write... and you will never be published [Espere por inspiração para escrever e você nunca será publicado]

Writer´s Excuses [Desculpas dos escritores]:

1. I don´t have anything worth saying [Eu não tenho nada valoroso para dizer];
2. Nothing very dramatic has happened to me [Nada muito dramático aconteceu comigo];
3. I don´t live in Manhattan or Hollywood [Eu não moro em Manhattan ou Hollywood];
4. No one would be interested in what I have to say [Ninguém teria interesse no que eu tenho a dizer];
5. I´m not talented [Eu não sou talentoso];
6. I´m not creative [Eu não sou criativo];
7. I will expose myself if I write [Eu vou me expor se eu escrever]
8. I don´t have time to write [Eu não tenho tempo para escrever]
9. I don´t know how to write [Eu não sei escrever]
10. I´m too old to learn to write [Estou muito velho para aprender a escrever]
11. If I finished something I wouldn´t know what to do with it [Se eu concluisse alguma coisa eu não saberia o que fazer com isso]

professora aposentada da Universidade de Brasília, que realizou toda a sua formação acadêmica, posterior à graduação, na Europa e nos EUA, e que viera ao Ceará por motivos pessoais. Quando afirmo não se tratar de acaso, não pretendo dizer que uma formação acadêmica sólida levaria necessariamente alguém a se opor às práticas e às concepções de ciência presentes no VagaMundos – afinal, Blake Poland (Universidade de Toronto), Renate Motschnig (Universidade de Viena), Cláudio Moreira (Universidade de Massachussets), Mauro Amatuzzi (Universidade de São Paulo) e outros, pelo contrário, tiveram interesse no trabalho intelectual que era desenvolvido no grupo -, mas que este percurso formativo desta docente, muito peculiar para o contexto acadêmico ao qual estávamos vinculados, que lhe impedia de ficar indiferente diante das práticas utilizadas no VagaMundos, dentre elas a escrita.

12. I hate what I write [Eu detesto o que eu escrevo]
13. I have responsibilities to other people [Eu tenho responsabilidades com outras pessoas]
14. But now what do I do? [E agora o que eu faço?]

Reposta para tudo isso, o Prof. Donald Murray resume em:

Nulla dies sine linea.
Never a day without a line.
Nunca um dia sem uma linha.

Por meio deste e-mail é possível perceber que a noção de escrita que influenciou o professor Cavalcante é de matiz literária. Isso fica claro pelo tipo de "desculpas" que Murray aponta para não escrever, parte considerável delas pouco afeitas às angústias de quem escreve um artigo ou uma tese numa pós-graduação nas humanidades ou nas ciências sociais, por exemplo. "Eu não sei escrever", "eu não sou criativo", "eu não tenho nada valoroso para dizer", "nada muito dramático aconteceu comigo" parecem responder a supostas solicitações que são feitas, usualmente, aos escritores, e não aos cientistas.

Ao mesmo tempo, a orientação de Murray é utilizada e aplicada ao contexto acadêmico diretamente relacionado à ciência, que era o nosso caso, uma vez que o e-mail inicia justamente parabenizando os integrantes do grupo pelo aumento das publicações, e emenda com o dito de Murray. Ora, as publicações que estavam aumentando eram as acadêmicas, não as literárias. Este tipo de cruzamento entre o acadêmico e o literário fazia todo o sentido para o professor Cavalcante, vindo de um programa acadêmico muito próximo à escrita literária. Da mesma forma, fazia muito sentido para nós, do VagaMundos, herdeiros desta concepção ensinada por ele.

O imbricamento entre o literário e o acadêmico se expressava também em zonas de ambiguidade. No mesmo e-mail que o professor Cavalcante congratulava o aumento das publicações em periódicos científicos e livros acadêmicos, ele pontuava, orgulhosamente, que os epítetos usados para caracterizar o Donald Murray eram todos externos à academia: poeta, romancista, cronista e até mesmo cientista são papéis que dispensam a instituição universitária, como demonstra a sua ausência de títulos de mestrado e doutorado[143].

Interessante registrar que, por meio da investigação autoetnográfica do meu correio eletrônico da época, relembrei que houve um "ensaio", pelo menos da minha parte, para migrar parcialmente para o campo da literatura, ou pelo menos pertencer à geografia acadêmica

[143] O que interpreto como ambiguidade no que concerne à relação entre a ciência e a literatura, e que desembocará numa relação particular do VagaMundos com a comunidade acadêmica, é considerado pelo professor Cavalcante como uma forma particular de fazer ciência, denominada de "ciência poética" (CAVALCANTE JUNIOR, 2017).

destinada às letras. Em 21 de dezembro de 2006, provavelmente me referindo a uma versão da minha investigação sobre Dostoiévski, enviei este e-mail para o professor Cavalcante no qual menciono a tentativa de publicar na revista Organon, do departamento de Letras da UFRGS:

Oi Cavalcante,

Fui atrás de verificar o prazo de entrega dos artigos para o próximo número da ORGANON, mas não encontrei nada em específico, nem na página da revista, onde apenas diz que é para 2007. Entretanto, de acordo com a lista qualis, a revista organon é nacional C. Estou pesquisando outras revistas, mas está bastante difícil pois muitas se restringem a literatura portuguesa, contemporânea e etc.

Um abraço,

Yuri

Esta herança fazia com que a escrita no VagaMundos tivesse uma relação muito próxima com a arte, em especial a literatura e a poesia. Como comenta Horácio no questionário que respondeu: "Também havia poesia, na prática de leitura, quanto no modo de escrita". Também Dalila aponta nesta mesma direção quando fala da influência do grupo na sua formação como pesquisadora e os efeitos que teve na realização do seu doutorado:

> *Durante a pesquisa [de doutorado], na entrada no campo e a revisão de literatura, senti uma grande facilidade, pois, vivenciamos muito isso[144]. Até mesmo no uso da técnica de Grupo Focal. Mas para escrita, foi difícil o engessamento acadêmico, pois eu vinha dessa escrita com a alma (Relus), onde havia o envolvimento da pesquisadora. Quando me deparei com uma frase "Você faz poesia e nós fazemos ciência". Então, tive que outrar-me e vestir a capa dos super acadêmicos. Então hoje tento mesclar nas escritas dos artigos, trazer o rigor acadêmico, sem perder a minha essência mais poética.*

Esta conjunção entre literatura e escrita influenciava diretamente a concepção que se tinha no grupo sobre a escrita acadêmica, assim como, também, do próprio trabalho científico. Não por acaso, o ensaio foi o gênero literário mais adequado para as produções realizadas no interior do grupo, uma vez que "o ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro" (LAROSSA, 2003, p. 106).

Desta forma, a escrita ensaística, já associada à palavra literária, se vinculava a uma concepção de ciência que não excluía a subjetividade. Na verdade, ao contrário, o que se poderia

[144] É interessante que nesta resposta de Dalila ela expressa uma compreensão que se opõem à minha percepção sobre o VagaMundos. Ela afirma que a revisão de literatura foi algo fácil, pois era uma prática comumente realizada no grupo, quando considero que ela era, na verdade, ausente. Para compreender melhor este conflito de perspectivas seria necessário questionar Dalila sobre o que ela compreende por revisão de literatura e em quais momentos e práticas ela percebia isso ocorrer no VagaMundos. Porém, o formato de questionário não permite esta troca de respostas, algo que seria possível, por exemplo, numa entrevista.

denominar de "subjetivo" era muitas vezes compreendido como o cerne mesmo da ciência. Isso porque, parafraseando Boaventura Santos (1988), todo conhecimento é autoconhecimento[145].

4.5 O conhecimento a partir do ponto de vista autobiográfico

Já na origem do VagaMundos, no projeto de investigação sobre a "Educação Holotrópica", o estudo biográfico dos criadores dos doze métodos terapêuticos investigados adquiriu um lugar de destaque. O pressuposto de trabalho era que ao reconstruir as histórias de vida dos fundadores dos métodos investigados seria possível compreender melhor os métodos que eles criaram, sem qualquer intenção de traçar uma relação determinista entre passado e futuro, dimensão pessoal e teórica.

O resultado desta investigação biográfica, assim como o de outras incursões derivadas, levou ao início de um circuito de participações em eventos relacionados a pesquisa e a formação (auto)biográfica. O primeiro deles, com parcela considerável dos seus membros inscrita para a apresentação de trabalhos, foi o II CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, que ocorreu na Bahia, em 2006. Esta participação coletiva se repetiria em 2008, no III CIPA, realizado desta vez no Rio Grande do Norte.

Em outubro de 2006, foi ministrada pelo professor Cavalcante uma disciplina no mestrado em Psicologia da Unifor sobre métodos (auto)biográficos na pesquisa-formação e sobre autoetnografia, com a participação de alunos da graduação no papel de "ouvintes"[146]. Nesta disciplina, estudamos profundamente, entre outros autores, a perspectiva da pesquisa-formação proposta por Josso (2004). Esta disciplina teve influência direta na pesquisa de pelo menos duas mestrandas do professor Cavalcante, integrantes do VagaMundos, que adotaram a pesquisa (auto)biográfica como método de investigação em suas dissertações.

---

[145] Ao encerrar esta seção sobre as práticas intelectuais que caracterizavam o VagaMundos é interessante retomar a conclusão de Odelius et al. (2011), derivada de uma pesquisa realizada por meio de entrevistas com líderes de grupo de pesquisa filiados ao CNPq, sobre quais atividades eram executadas pelos estudantes nestes grupos e o que eles aprendiam neste processo. Afirmam os autores: "Quando perguntados acerca das atividades executadas pelos estudantes no grupo de pesquisa, alguns líderes referiram-se ao que aprendem e como aprendem esses membros no grupo. Entre as habilidades intelectuais, estão: a redação de projetos de pesquisa, a análise de artigos e textos científicos, os procedimentos de coleta, de registro, de armazenamento e de análise de dados, além da elaboração de textos científicos de divulgação (resumos para comunicações em congressos, artigos, dissertações e teses)" (p. 215.) No caso do VagaMundos, a aprendizagem destas atividades era secundária, ainda que presentes. As práticas valorizadas e rotineiras no VagaMundos, apreendidas por seus integrantes, poderia ser resumida em quatro, com as suas variações possíveis: ler, escrever, debater e apresentar.

[146] Em seu questionário, Horácio afirma que participou como ouvinte desta mesma disciplina por três anos consecutivos: "Em 2004, 2005 e 2006, participei, por exemplo, da sua disciplina no Mestrado, como ouvinte. Era uma possibilidade ofertada aos bolsistas de pesquisa, do nosso Grupo. Todas foram sobre Etnografia e Antropologia Educacional, nenhuma delas iguais, nenhuma delas menos fascinante".

Em 2008, foi publicado um capítulo sobre pesquisa (auto)biográfica na atividade clínica do plantão psicológico, de autoria do professor Cavalcante e coautoria de quatro alunos da graduação vinculados ao VagaMundos (CAVALCANTE JUNIOR et al). No mesmo ano, o já referido livro sobre trajetórias de vida e formação foi organizado e publicado (OLINDA; CAVALCANTE JUNIOR, 2008), contando com alguns capítulos escritos por integrantes do grupo. Em 2010, um segundo volume sobre (auto)biografia e educação – continuação daquele lançado em 2008 - foi publicado, novamente com a participação de membros deste grupo de investigação, incluindo o professor Cavalcante (OLINDA, 2010). Por fim, o último livro desta espécie de "trilogia", também sobre trajetória de vida e formação (OLINDA, 2012), foi lançado e contava com dois capítulos escritos por antigos membros.

Não era apenas esta vertente da pesquisa e da formação (auto)biográfica, vinculada mais fortemente à tradição educacional, que era estudada e desenvolvida no VagaMundos. Uma perspectiva antropológica relacionada a biografia e o *self* também se fazia presente, principalmente por meio da "autobiografia etnográfica", proposta por Harry Wolcott (2004), e da "Antropologia de partir o coração", de autoria de Ruth Behar (1996), e, em menor grau, pelas metodologias denominadas propriamente de autoetnográficas, representadas pelos trabalhos de Carolyn Ellis (2004), Denzin (2013) e outros.

Alguns capítulos retirados das obras de Wolcott e Behar, que não tinham seus livros vertidos para o português, foram traduzidos por membros do grupo para possibilitar a leitura de todos os integrantes, uma vez que eram interpretados como essenciais para o trabalho intelectual desenvolvido. A concepção de uma Antropologia que vinculasse a (auto)biografia e a cultura, presente tanto em Wolcott quanto em Behar, foi a orientação metodológica adotada por, pelo menos, duas dissertações orientadas pelo professor Cavalcante, uma delas defendida na Universidade Autônoma de Lisboa.

Esta lista com alguns autores que eram lidos, eventos acadêmicos nos quais membros do VagaMundos participaram, livros estudados e textos publicados na seara da pesquisa (auto)biográfica e da "autoetnografia" não objetiva extenuar o leitor com minúcias, mas demonstrar que certa concepção do processo de investigação e da produção do conhecimento vinculada a estas vertentes atravessou toda a história deste grupo. A importância desta influência, porém, excede o uso pontual que tiveram como métodos de pesquisa adotados em investigações realizadas no grupo, na maior parte das vezes por mestrandos.

Na entrevista que realizei com o professor Cavalcante, ao ser perguntado sobre a influência que seu período de doutoramento nos Estados Unidos teve na concepção do

VagaMundos como um grupo de pesquisa, ele respondeu que a mais destacada foi seu contato com Jane Hansen, na época professora e coordenadora do programa de Leitura e Escrita da Universidade de New Hampshire. É simbólico, por sua vez, que o único texto desta autora publicado em português, fruto de sua vinda em 2004 à Unifor, tenha início da seguinte maneira: "minha pesquisa é autobiográfica. Busco investigar quem sou eu" (HANSEN, 2008, p. 152). Esta afirmação parece refletir certa orientação que perpassava as atividades do grupo. Porém, o que se significava, sob o ponto de vista interno às práticas e às concepções vigentes no grupo, investigar quem sou eu?

Definitivamente, não se traduzia apenas como a adoção instrumental de um método de pesquisa (auto)biográfico, como os mencionados acima, que seria aplicado caso compatível com um projeto de uma pesquisa. Tratava-se, ao contrário, de um modo de conceber o que era uma investigação científica. Ou seja, juntamente com estes autores estudados estava presente uma concepção sobre o fazer científico que, aliado a outros fatores, alocaram a (auto)biografia como um elemento central de qualquer investigação realizada no VagaMundos.

O que estava em jogo quando se tomava a (auto)biografia numa relação constitutiva com a investigação acadêmica era a tentativa de redesenhar certo modo de operação cognitiva e determinados pressupostos sobre o conhecimento da realidade. Estes pavimentaram as condições para a emergência da pesquisa como modelo referencial para a investigação acadêmica, compreendida como um projeto essencialmente racional e mais ou menos objetivo. Em outras palavras, tratava-se de rever e responder, em primeiro lugar, a dicotomia entre razão e paixão que marcou o surgimento do intelectual moderno, posteriormente tornado o pesquisador-especialista.

Benedito, que integrou este grupo de investigação por quatro anos, aponta esta característica quando responde à questão, presente no questionário que lhe foi enviado, sobre a influência deste grupo na sua prática docente atual. Ele afirma: "Busco na minha prática sempre o resgate da fala e da autoria do aluno e a formação de comunidades de aprendizagem e *círculos de afeto em torno da ciência*" (grifo nosso). Na sua perspectiva, o VagaMundos produzia círculos de afeto ao redor das práticas científicas. Porém, isto não seria uma atitude anticientífica? E mesmo que não seja, tais afetos seriam algo mais do que elementos adjacentes à atividade intelectual realizada na ciência?

Para Bauman (2010), o intelectual surge, historicamente, no bojo de um processo civilizatório. A emergência do Estado Absolutista gera a necessidade de uma forma de regulação do espaço social e territorial nunca antes realizada. Neste contexto, um conjunto de

tecnologias, conceitos e modos de sociabilidade que eram referências para uma pequena comunidade de "pensadores" são alçados à escala universal, tornando-se os parâmetros para a organização da população sob a proteção do Estado emergente. Este modelo passou a ser considerado "racional".

Para concluir a transferência da gestão social ao Estado se tornou necessário desarticular os modos de vida singulares das comunidades relativamente independentes, para que necessitassem ser integradas à unidade da nação. Uma via para atingir tal intento, adotada no discurso oficial e intelectual, foi a exportação de uma ideia de razão, advinda destes grupos de "pensadores", para se opor aos modos de vida das comunidades locais, com sua sociabilidade pautada nas relações pessoais e concretas. Esta vida comunitária passou a ser interpretada, por contraposição à noção de razão tornada hegemônica, como exemplo de uma vida guiada pelas paixões. No bojo desta oposição entre razão e emoção, e ocupando a função de uma espécie de ponte entre estas dimensões então estabelecidas, surge a ênfase no "interesse": "Hisrchman considerou o interesse uma paixão que o debate erudito da época [século XVII] tratava com simpatia e esperança crescentes" (BAUMAN, 2010, p. 84).

Como uma "paixão direcionada à razão", o interesse passa a referenciar um tipo de homem: os homens interessados. Ainda de acordo com Bauman (2010), esses eram compreendidos como indivíduos que pautavam seus comportamentos em direção a uma finalidade, a partir de uma interpretação da ação humana de matiz instrumental e racional. Esses homens representavam a civilização, uma vez que seus comportamentos visavam fins socialmente legítimos (racionais) no interior do projeto em ascensão do Estado-nação.

Quando Clark (1989) relata que os diretores e, em menor grau, os seminaristas dos seminários filológicos germânicos que floresceram no século XVIII herdaram das sociedades privadas (*private societies*) o pressuposto da autonomia intelectual que lhes permitia escolher, até certo ponto, os conteúdos e os objetos de seus estudos, o termo que ele utiliza para justificar esta autonomia e liberdade é, justamente, interesse:

> Embora moldados em padrões pela rotina e pelos relatórios dos seminários enquanto instituto pedagógico, os seminaristas foram, não obstante, condenados ao domínio da autonomia. O ministério governamental e a diretoria induziam o seminarista a adquirir uma personalidade original [...] O seminarista tinha que cultivar uma *persona* acadêmica própria e especializada. Ele tinha que articular a esfera privada dos interesses acadêmicos, e devia reproduzir esta persona em seus escritos, para serem ambos avaliados[147] (CLARK, 1989, p. 127, tradução nossa).

[147] "Although cast into types by the routines and reports of the seminar as pedagogical institute, the seminarians were, nonetheless, condemned to a domain of autonomy. Ministry and directorate compelled the seminarian to

Porém, aqui o interesse recebe mais uma camada de "purificação" em relação a sua origem como paixão/emoção: o interesse, apesar de privado, é também acadêmico – logo, já institucionalizado. Ou seja, ele é circunscrito e direcionado por forças e práticas mais ou menos delimitadas pela academia.

Apesar das aparências, esta perspectiva talvez não esteja tão longe da visão defendida por Polanyi (2003) sobre o papel do cientista no processo concreto da pesquisa científica. De acordo com este autor, ainda que as tarefas dos cientistas sejam marcadamente definidas pela "maquinaria organizada" (p. 97) da ciência, a relação com a investigação é criativa e intuitiva. O cientista possuiria um "sistema vago de intuições que não pode ser formulado em termos definitivo", e "tal visão é tão emocional quanto intelectual" (p. 95). Porém, que emoções seriam estas? Não qualquer uma, mas aquelas estritamente vinculadas e possibilitadas pelo pertencimento à comunidade científica: "as emoções dos cientistas também expressam e sustentam os valores que orientam a pesquisa; elas se transformam em coragem e confiança, e provocam desdém para com o lugar-comum e o fantasioso" (p. 96).

Se Clark (1989) aponta a emergência do "interesse acadêmico", esta espécie de paixão racional, conteúdo privado ainda que legitimado no espaço público, a partir da história da universidade moderna, Polanyi (2003) aborda as emoções pela lente da dinâmica auto-organizada que caracteriza, para o autor, a pesquisa científica. Porém, resta a pergunta, em ambos os casos, de como os pesquisadores, enquanto sujeitos empíricos, passam a operar por meio de um princípio racionalizante, até mesmo excludente, das emoções? Ou seja, como se forma cotidianamente este cientista que possui "interesses acadêmicos" e emoções que apenas "expressam e sustentam valores que orientam a pesquisa"? Esta é uma das questões feitas por Rodrigues (1997) em sua etnografia da universidade.

Ao estudar as defesas de dissertações e teses na Unicamp, e se aprofundar sobre o processo de construção de uma pesquisa acadêmica sob os parâmetros da universidade, Rodrigues (1997) constata que vários elementos constitutivos da pesquisa científica são ignorados ou racionalizados paulatinamente pelos pesquisadores, até que após a escrita e a defesa da dissertação/tese eles são "esquecidos". Isso inclui as experiências pessoais, os acontecimentos idiossincráticos e as emoções dos estudantes de pós-graduação - emoções relacionadas tanto ao intenso percurso de formação como pesquisador (formulação e realização

acquire an original personality [...] The seminarian had to cultivate a distinct and specialized academic persona. He had to articulate a sphere of private academic interest, and must transfix this persona for evaluation in writings."

da pesquisa, seguida da escrita da tese e sua defesa) quanto aquelas vinculadas ao próprio objeto de investigação. A formação de um pesquisador, pela via da pós-graduação, ocorre conjuntamente com a "socialização científica" (CLARK, 1995) deste no interior de uma comunidade acadêmica, o que significa a inclusão do aspirante a pesquisador no interior de uma lógica disciplinar que pressupõe, em algum grau, a objetividade:

> Percebe-se, então, que ao final de cada etapa [da formação acadêmica] há uma racionalização sobre os acontecimentos passados. Ao fazer isso, ao mesmo tempo, vão firmando-se paulatinamente as distâncias entre o processo de formação ou de construção do trabalho e os sentimentos que dele fizeram parte. Ou seja, os fatos pessoais, portanto subjetivos, serão analisados com o mesmo rigor que se analisa, por exemplo, um fato empírico colocado à investigação científica [...] E à medida que as etapas vão sucedendo-se e a legitimidade vai sendo alcançada, a relação do pesquisador com a atividade científica torna-se mais tranquila e segura e os próprios parâmetros e pressupostos de cientificidade passam a ser incorporados no seu discurso (RODRIGUES, 1997, p. 207)

Este processo pode ser considerado como um efeito da socialização científica porque através dele o "pesquisador, ao final, reconhece e aceita os limites a serem colocados a seu trabalho" (RODRIGUES, 1997, p. 205) – limites este advindos de uma comunidade científica. Desta forma, longe do ideal "humboltiano" da formação como "Bildung" (BIESTA, 2013; SIMONS, 2006), a autora retrata o processo de subjetivação inerente à socialização científica na contemporaneidade, mesmo que este seja caracterizado, justamente, pela negação do processo de subjetivação que enseja"[148].

A realização e a interpretação da investigação acadêmica a partir da (auto)biografia, estabelecidas culturalmente por meio das práticas de escrita, de leitura, de debate e de apresentações engendradas no interior do VagaMundos, devem ser compreendidas enquanto um desvio em relação a noção de racionalidade apontada por Bauman (2010) e descrita pelo viés da formação científica por Rodrigues (1997)[149]. Este desvio, porém, não se limitava a legitimar o "interesse" como elemento inerente à academia. Ainda que este fosse um operador cognitivo-emocional presente no VagaMundos – era por meio dele, por exemplo, que os

[148] Para a universidade de pesquisa nascida em território germânico no início do século XIX, a produção de conhecimento e a formação dos indivíduos estavam relacionados não apenas de modo intrínseco, mas eram idênticas. Ou seja, a produção de conhecimento era o mesmo que a formação de pessoas voltadas a produção deste conhecimento, uma vez que havia um terceiro termo, relativamente transcendente, que se apresentava como o destino destes dois processos, e assim servia como ligação entre eles: *a* cultura. O fato de não haver uma correlação substancial entre *o tipo* de conhecimento produzido e *o tipo* de pessoa formada, no cenário descrito por Rodrigues (1997), é um retrato da "universidade em ruínas" apresentada por Readings (1996). Não há mais relação intrínseca entre a universidade e um ideal de cidadania atrelado ao Estado-nação.

[149] Um desvio, mas não uma inovação, já que inúmeros outros já postularam, de diferentes maneiras, este retorno da educação e até mesmo da produção científica a esta dimensão subjetiva/emocional do sujeito.

membros do grupo se dirigiam para um GT de sua escolha -, a dimensão (auto)biográfica da investigação extrapolava este aspecto.

As emoções, as dúvidas e a história pessoal do investigador não eram racionalizadas no momento da produção de um texto. Ao contrário, eram interpretadas como parte essencial da escrita. A presença de rastros da relação entre a vida social da qual o pesquisador faz parte e o texto produzido no espaço essencialmente simbólico da universidade não apenas era aceita, mas valorizada. Esta característica pode ser identificada no e-mail enviado pelo professor Cavalcante, em 17 de novembro de 2006, reproduzido abaixo, sobre a minha monografia na graduação em Psicologia, uma autoetnografia sobre a morte desenvolvida a partir da elaboração de contos:

Estimado Yuri,

Parabéns pela coragem (leia-se, o que sai do coração) de entrar em tão profundo contato com os lugares que te assustam. Estesiei profundamente os seus contos. Identifiquei-me com alguns, senti profundamente com outros. Em especial, transacionei com "um suspiro antes de morrer em vida", talvez, por termos compartilhado esse momento juntos. Da forma como se encontram, os contos conseguem compor um corpo denso do seu trabalho de pesquisa.
As minhas sugestões se referem ao texto que os precede e ao que segue:

1. Na introdução sugiro que você contextualize os "contos de campo" dentro de uma proposta etnográfica, pensando em um leitor leigo que não tenha acompanhado os nossos trabalhos na RELUS. Tenho dúvida se neste momento você deveria usar a "Autoetografia" no título do seu trabalho. "Um suspiro antes de morrer em vida" representa bem um conto autoetnográfico. Outros, penso se encaixariam como "contos impressionistas". Talvez a leitura da dissertação da Jasmin [baseada no trabalho de Ruth Behar] seja uma grande ajuda na escrita da introdução. [...]

Assim, os aspectos subjetivos eram incluídos no processo de investigação da maneira como este era realizado no VagaMundos. Às vezes, incluí-los podia ser traduzido como uma forma de utilizá-los enquanto fonte privilegiada para compreender um fenômeno. De certa maneira, foi o caso da minha monografia de graduação. A partir de minhas experiências relacionadas à morte, seja de falecimentos ou de "quase-morte" de pessoas queridas, tentava-se compreender a angústia diante da finitude e o fenômeno do luto[150]. Outras vezes, a inclusão significava a legitimação das emoções do pesquisador como parte do processo de investigação, e até como um componente associado ao conhecimento produzido. Este parece ser o caso do trecho reproduzido a seguir, retirado da dissertação de mestrado de Renata Giaxa (2006, p. 88) sobre o trabalho do artista plástico Sérvulo Esmeraldo, que foi orientada pelo professor Cavalcante - Renata participou ativamente das atividades do grupo:

[150] Viria a descobrir, posteriormente, que estudo semelhante já havia sido realizado por Ellis (1995). Foi por meio deste trabalho, uma autoetnografia sobre doença, morte e luto, que Ellis se consolidou como uma representante eminente da autoetnografia na academia.

> O artista estendeu a mão e me ofereceu um presente. “Isso eu fiz para você... Aliás, eu não fiz, ele se fez, eu achei bonito e resolvi dar pra você”. Durante seu trabalho, Sérvulo havia despejado cola sobre um pedaço de papel e utilizado o palito como acessório para a sua manipulação. Cessada a atividade, passadas algumas horas, uma pequena escultura em papel, madeira e cola havia sido construída. Naturalmente, despropositadamente. E o olho do artista foi capaz de percebê-la. Seria arte? Afirmo que era bonita e singela. E quando o sol sobre ela incidia, revelava-se ainda mais bela. E tendo sido presenteada com a “Lembrança da cola”, fui agraciada com a lembrança de que era preciso refinar o meu olhar, atentando para os julgamentos práticos e utilitaristas que banalizam os meus sentidos ante o “pressismo” instaurado em nossa cultura. No fundo, é reconfortante saber que – muito embora alheias ao meu conhecimento - as pequenas coisas belas constroem-se e transformam-se a todo momento. É triste, porém, saber que diante meus sentidos limitados ou embaçados pelo ritmo das grandes cidades, os detalhes-deslumbramentos da beleza do dia-a-dia esvaem-se de minha experiência, escapam, carregando com eles a felicidade que poderia ter sido. A “lembrança da cola” é agora “lembrança de mim”

Porém, o cerne do aspecto (auto)biográfico intrínseco ao trabalho intelectual realizado no VagaMundos não residia nestas duas situações elencadas acima, ademais sempre pontuais e contingentes. Sua função principal e ubíqua era legitimar e reconhecer o corpo do pesquisador no seio da investigação, antes mesmo, e independentemente, da expressão de emoções particulares. Tratava-se, num primeiro momento, de reverter o poder da prática de pesquisa, lastreada pelo sujeito epistemológico, ao devolver ao texto e às práticas investigativas o lugar do sujeito empírico. Neste sentido, era um movimento de deslocamento do que Boaventura Santos (2019, p. 135-136) denomina de epistemologias do Norte:

> As epistemologias do Norte fundamentam-se na ideia do sujeito racional, um sujeito que é epistêmico e não concreto ou empírico. Kant, autor do tratado mais monumental da filosofia ocidental da subjetividade, sublinha essa distinção com grande ênfase ao escrever, na epígrafe da *Crítica da razão pura*, *de nobis sibi silemus* [sobre nós nada dizemos]. Isso significa que a separação entre sujeito e objeto, que se tornou fundamental desde Descartes, é apenas possível sob condição de o único sujeito relevante ser o sujeito epistêmico e não o sujeito empírico. Este deve ser silenciado, não só porque se encontra “sujeito” à contaminação do objeto, mas também porque é, ele próprio, facilmente convertível em objeto de outrem.

No VagaMundos a epígrafe kantiana era substituída por outra, sem que isso ocorresse por meio de uma contraposição teórica. Quer dizer, a permuta não era epistêmica, em primeiro lugar, mas prática: eram a leitura, a escrita, o debate e as apresentações – ou seja, as práticas intelectuais descritas nas seções anteriores – que engendravam continuamente a evidência da participação ativa do sujeito empírico na investigação. Se não por traços subjetivos que podem ser discriminados, pela corporeidade mesma do pesquisador, ubiquamente presente.

Por isso, as práticas intelectuais eram interpretadas sempre como práticas corpóreas, na mesma direção de Essén e Varlander (2012, p. 396). Em sua pesquisa autoetnográfica sobre as práticas corporais presentes na produção do conhecimento acadêmico, essa autoras consideram

> [...] intrigante se concentrar nas facetas corporais das práticas acadêmicas, não apenas porque isso é algo sobre o qual temos uma experiência pessoal, mas também porque o processo de pesquisa e a produção do conhecimento acadêmico são tradicionalmente compreendidos a partir da análise abstrata e da capacidade intelectual ao invés dos recursos físicos e emocionais[151]

Nesta direção, um antigo membro do VagaMundos, André Feitosa de Sousa, num texto escrito para o I Encontro Interdisciplinar sobre Literatura: Novos olhares entre o Ceará e o Alentejo, realizado em outubro na Universidade de Évora/Portugal, comenta[152]:

Pressupostos e valores do seu trabalho docente [professor Cavalcante] ao longo da nossa convivência acadêmica de uma década, sabíamos e sentíamos emocionalmente validados, tomadas nossas experiências como elementos da nossa pessoalidade irrevogável, legitimados em nossa prática de sentir-pensar-escrever-falar. Essa relação de acolhimento sobre os fatores de processualidade implicados na escrita, gradualmente nos aludiram a possibilidade de construção de pensamento segundo o agir-padecer no corpo – portanto, os elementos inferidos do sensorial, do passional, do visceral, como matrizes de um pensamento relacional, de uma teorética agressivamente corporal. Uma estrutura de pens-arte-corpo (no conceito de Francisco Ursino S. Neto), em sua ética como padecimento/experiência ou estética/sentir e dobradura sobre o tempo, uma profanação do sensível, uma áion-ética.

Uma vez tomando o sujeito empírico e corpóreo como centro do processo de conhecimento, a epígrafe mais condizente com as práticas realizadas no VagaMundos, em contraposição à de Kant, pode ser encontrada em Paul Valéry. Não por acaso, um autor que é também um poeta: "Peço desculpas de me expor assim, diante de vós, mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia" (VALÉRY, 2007, p. 196).

O que faz um conhecimento produzido com o corpo, e que evidencia os rastros desta origem, é costurar o conhecimento à pessoa, como aponta Valéry. Não para que o conhecimento se torne circunscrito a certa história pessoal, como se a autobiografia de um sujeito fosse uma

[151] "[…] intriguing to concentrate on the bodily facets of academic practices not only because this is something with which we have personal experience, but also as the research process, and production of academic knowledge, has traditionally been viewed as based on abstract analysis and intellectual capacity rather than physical and emotional resources".

[152] Este trabalho me foi enviado pelo autor devido aos laços afetivos e intelectuais que mantemos entre nós desde de 2004, quando teve início o VagaMundos. Desta forma, é importante frisar que ele desconhecia completamente as questões que seriam abordadas nesta tese, não tendo consciência que a leitura de seu texto contribuiria, mais uma vez, para o meu próprio.

substância sólida a ponto de exercer o papel inglório de uma prisão em relação ao saber, mas, ao contrário, para que o conhecimento se mostre contingente assim como ocorre com a história pessoal.

Isso acontece na escrita ensaística, primeiro porque ela desvela continuamente a ação do sujeito empírico na construção textual, em seus percursos de indecisão e de trajetórias múltiplas. Porém, e ainda mais importante, o contingencial se faz evidente porque ao expor o sujeito empírico, se reconhece que "o ensaísta não sabe bem o que busca, o que quer, aonde vai. Descobre tudo isso à medida que anda. Por isso, o ensaísta é aquele que ensaia, para quem o caminho e o método são propriamente ensaio" (LAROSSA, 2003, p. 112).

Assim, a relação entre investigação acadêmica e a (auto)biografia não se caracterizava pela exposição de conteúdos pessoais nos textos escritos por seus integrantes – o que, por vezes, acontecia -, nem pelo uso de dados biográficos para a compreensão de um determinado objeto de estudo – estratégia recorrente no grupo de pesquisa -, mas principalmente pela construção de uma tessitura textual capaz de incluir, se necessário, num mesmo plano de escrita ou exposição oral, as ideias, as experiências, as citações, a história de vida, a observação empírica controlada e a observação mundana da vida cotidiana[153]. Darei dois exemplos deste tipo de escrita, e a forma como a posição que o escritor ocupa é constantemente explicitada e alinhavada com questões teóricas, acontecimentos, relações a partir da corporeidade do autor.

O primeiro caso é um texto de Horácio. Enviado em agosto de 2005 para os membros do VagaMundos, ele possui no título a classificação de "texto-sentido", mas possui dezoito páginas em espaçamento simples nas quais atravessa temas e teorias próximas das atividades do grupo naquele momento. Reproduzo apenas um pequeno trecho, retirado do início do texto:

Meu gozo tem destino. E ele foi apressado, em boa medida, pelo Paulo; este Paulo, aqui próximo, o Paulo do Ceará, num texto-sentido em alusão ao Paulo Freire, um educador brasileiro, o Paulo de Recife. O texto é lindo, e não tenho como pretender introduzi-lo, quer seja um traço, através das bordas que encerram minhas fantasias. Leiam-no, despretensiosamente, e traguem baforadas intensas e demoradas... goles tórridos, quentes de prazer. O texto do Paulo do Ceará me fez flutuar num café parisiense; a música de fundo, naturalmente, é de piano, com uma voz feminina, surreal. Estava, eu, vestido, sobriamente, naquele afã meio Chico Buarque de Holanda. Foi ótimo, embriagante. Paulo, obrigado. E tudo isso que não pude dizer, apenas excita-los a buscar, está condensado numa idéia, daqueles teoremas que saltam do nosso estômago, durante a noite, e são destinados ao caderninho, próximo do abajour. O desejo, segundo o argumento do meu amigo Paulo, tem um destino, mais ou menos resolvido: ele quer esgotar, dirige-se, em grandes veredas, com o alvo no prazer... o desejo se afirma como possibilidade, tentativa-constitutiva de furtar-nos do mal-estar. Suspeito, até, que não discordemos, afinal, mesmo nas polaridades do suicida, a pretensão implícita – ou explícita, algumas vezes, no consultório psicológico – é dar conta da angústia, da falta, do vazio, do sofrimento... dirigindo-se ao pólo da satisfação. O desejo, na Psicanálise, é sorvido com a língua quente, no peito farto da mãe; é nesse jogo de sedução, da mulher que nos

[153] Nisso – é importante frisar – não há nada de especial em si, ainda que, devido a minha formação, haja algo de especial para mim. De qualquer maneira, se trata de uma forma singular, mas não original, de compreender a investigação científica e a formação dos sujeitos na universidade.

sacia, e, nós, indefesos perante o prazer, somos abduzidos do mundo animal, e permanentemente inscritos no mundo da cultura, pervertidos pela linguagem.

O segundo exemplo foi retirado de um e-mail enviado para os integrantes do grupo, também com a classificação de texto-sentido. Em 15 de outubro de 2006, Felipe enviou um texto sobre a teoria da educação do filósofo pragmatista John Dewey. Neste texto, intitulado "Partindo do casamento da flauta e do violino para pensar em uma educação experiencial crítica", o autor apresenta primeiro uma introdução, em que se posiciona como escritor/autor, que é seguida de uma segunda parte, a descrição de uma experiência vivida durante a observação de campo de um grupo de instrumentistas musicais, para então, no momento final, relacionar a descrição da cena, a sua experiência e a teoria do filósofo norte-americano. Por uma questão de espaço, reproduzirei apenas a primeira parte e o início da segunda:

Minha primeira reação ao ler o livro Experiência e educação de John Dewey foi a de pensar que desde 1938 há quem pense em ótimas sugestões à educação tradicional. No entanto, ainda hoje vivencio e observo experiências educacionais extremamente tradicionalistas. O que me faz pensar também que muitos autores "antigos" apontam ainda para eficazes soluções a problemáticas contemporâneas. Trago abaixo a ilustração de uma experiência educacional (?!) recentemente experienciada por mim (educativa para mim no sentido da aprendizagem de ser pesquisador):

O professor de música pede aos jovens que peguem os instrumentos em outra sala. O primeiro a chegar é um jovem com uma flauta transversal. Um som alegre; uma musicalidade que me passa uma certa sensação de bem-estar. O jovem utiliza o instrumento de modo envolvente. Ele e a flauta parecem ser algo único, tamanha a familiaridade e destreza do rapaz em manusear o instrumento. Ele caminha pela sala e toca a flauta como quem assobiasse. O som se espalha pela sala e todos ali já tão acostumados com as sonoridades dos instrumentos parecem não perceber ou admirar o belo som. Permaneço sentado, em silêncio, sentindo o som passar por mim. O jovem passa-me uma forte sensação de sentir-se bem ao estar tocando a flauta transversal. Fico imaginando o que se passa nele ao tocar o instrumento e como ele se sente naquele momento.

Obviamente, estes textos-sentidos, ensaios em potencial, não se tornavam artigos científicos. Apesar do esforço de muitos para realizar esta conversão - e existiram muitas tentativas, já que, em determinado período, o futuro do VagaMundos estava atado ao sucesso desta empreitada -, apenas alguns poucos conseguiam realiza-la. A maioria quedava frustrada com o resultado, sem perceber que um artigo científico é um produto talhado para expor o resultado de uma investigação enquadrada no modelo da pesquisa. Não era, no mais das vezes, o nosso caso.

Resta a questão sobre o que fazíamos exatamente nestas muitas horas semanais dedicadas ao grupo, uma vez que não era pesquisa. E aqui reencontro Hansen (2008, p. 156), a professora da Universidade de New Hampshire que influenciou o trabalho e o pensamento do professor Cavalcante:

Nas minhas aulas na universidade oriento professores
Que desejam escrever
Nos seus escritos me vejo como professora.
Vejo-me oferecendo-lhes convites.
Na nossa sala todos escrevemos
E estudamo-nos como escritores

4.6 No final, um grupo de estudo...

Isto que parece uma singela e poética afirmação da professora Hansen sobre uma maneira particular de "dar" aulas condensa, na verdade, vários significados que iluminam, por equiparação, a dinâmica e o propósito que orientavam o VagaMundos. Primeiro, no que concerne à sua menção despretensiosa ao convite. Esta ideia se destaca, neste caso, não somente pela liberdade do convidado em aceitar ou recusar uma proposta, mas principalmente pelo grau de participação ativa que o convite lhe convoca a exercer no interior da atividade que lhe recepciona.

No início deste capítulo tentei demonstrar como a investigação levada adiante no VagaMundos não estava orientada por uma pergunta de pesquisa, no sentido atribuído a este termo pela pesquisa moderna. Porém, não apontei o que lhe substituía, uma vez que pouco havia apresentado sobre as características particulares deste grupo. Naquele momento, portanto, cabia apenas uma negativa, a indicação de uma incompatibilidade. Pois bem, explicito neste momento a hipótese de que este grupo era guiado por uma lógica de convites para o estudo temático ao invés de perguntas direcionadas à pesquisa.

Neste prisma, pode-se considerar a felicidade como uma temática, no contexto do VagaMundos, porque a delimitação que impunha à investigação, tanto a coletiva quanto as individuais, era frouxa. Quer dizer, as suas fronteiras estavam em permanente mudança. Ao contrário de um objeto delineado por meio de cortes e recortes próprios à pesquisa, o perímetro de investigação de uma temática no VagaMundos era sempre nebuloso.

Era esta condição nuviosa que permitia a existência no interior do grupo, por exemplo, de um estudo sobre a felicidade cristã ortodoxa presente nas obras de Fiódor Dostoiévski, realizado por mim, mas também uma investigação sobre a felicidade hedonista no universo contemporâneo da cibercultura, proposta por Felipe. Tratava-se, afinal, de duas investigações que não se situavam no mesmo espectro de questões, não compartilhavam uma mesma teoria de partida, um mesmo campo disciplinar ou a adoção de métodos de investigações similares. A não ser a presença do termo felicidade, que em si pouco delimita, poder-se-ia considera-los projetos de investigação completamente distintos.

Ao mesmo tempo, nem toda investigação encetada no grupo era validada ou incentivada. Ainda que raríssimas vezes uma proibição direta de estudo partisse do professor Cavalcante, existiam mecanismos, tanto da parte dele quanto coletivos, que enfraqueciam determinadas questões e fortaleciam outras. O silêncio, por exemplo, podia se tornar um instrumento desta regulação interna: ao apresentar um trabalho, poderia inexistir reações vívidas de incentivo, o que tendia a pesar na escolha do autor em levar adiante aquela investigação. Isso sem contar as críticas que poderiam surgir durante os debates, e frequentemente surgiam, e que diziam mais da consistência da investigação do que da relação desta com o tema de estudo em voga.

No VagaMundos nunca era possível saber, *a priori* e solitariamente, quais linhas de investigação, ou seja, quais processos singulares de pensamento apresentados por cada membro, podiam ser consideradas como tendo excedido os limites de um determinado projeto temático. Isso porque inexistia, na prática, esta delimitação. Um tema de investigação, como a felicidade, não era considerado um território objetivamente mapeado, mas um convite a se relacionar, por meio dele, com uma parcela do mundo.

Neste sentido, o critério para avaliar a adequação ou não de uma proposta de investigação não estava no grau de enquadramento do seu conteúdo a um objeto de pesquisa recortado e definido claramente, mas no nível da implicação[154] pessoal do investigador em relação à carga de significados potenciais, fossem estes localizados na esfera cultural, intelectual, artística etc., apresentados pela temática em questão. Esta avaliação, uma vez não sendo precisa, objetiva e muito menos determinante (não se adquiria o status de norma, e por isso não tinha poder absoluto de veto), era realizada de maneira tácita por meio das práticas coletivas; ou seja, dependia do próprio grupo para acontecer.

Em entrevista realizada com o professor Cavalcante para esta pesquisa, o docente comentou que o processo de escolha das temáticas para este grupo de estudos, além dos já mencionados livros, decorria de uma tentativa de leitura das questões emergentes na vida cotidiana em determinado momento histórico. Ou seja, junto com o interesse particular do professor Cavalcante, um tema se apresentava como pertinente à investigação, em sua concepção, se percebido como entranhado, e em ebulição, na dimensão social e psíquica de uma coletividade. Esta avaliação, é importante frisar, não pode ser confundida com a

[154] "Implicação" era uma palavra utilizada com certa frequência no VagaMundos e tinha uma conotação dúbia, um híbrido de conceito e de expressão cultural interna. "Implicar-se" referia-se, em geral, a intensidade da relação do investigador, mais especificamente a sua experiência, com o tema ao qual se debruçava. Não era atestado por comportamentos e atitudes pessoais, mas principalmente pelos desdobramentos que se antevia nas práticas da escrita, do debate, da leitura e das apresentações – efeitos que, deduzia-se, eram frutos da "implicação"

identificação de temas pujantes na mídia ou em voga na sociedade devido a determinados acontecimentos particulares explorados à exaustão pela imprensa.

Em muitos aspectos, este método de escolha de um tema de estudo, utilizado pelo professor Cavalcante, parece se avizinhar da investigação temática proposta por Paulo Freire (2013). Aliás, a própria noção de tema que organizava o trabalho intelectual do VagaMundos se mostra devedor da noção de "tema gerador" proposto pelo educador.

Para Freire (2013), o tema gerador não é um fato objetivo, que existe externo ao ser humano. Da mesma maneira que a própria investigação que o gera, o tema faz parte da relação do homem com o mundo. Neste sentido, um tema gerador convida a perceber criticamente os laços que constituem a vida social, o que permite desmistificar os temas vinculados a uma determinada coletividade pelo reconhecimento e apropriação da historicidade de seus significados. Neste processo, os indivíduos refazem, por sua vez, estes significados. É justamente por meio deste movimento dialético do conhecimento entre o homem e o mundo, que o tema pode ser considerado gerador: "Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (FREIRE, 2013, p. 122).

Desta maneira, um tema não pode ser verdadeiramente delimitado *a priori*, ou seja, antes da relação dialógica e processual que lhe permite a existência concreta. Semelhante ao que ocorria no VagaMundos, um tema na pedagogia de Paulo Freire não possui fronteiras reguladas de antemão, sendo moldadas, sempre provisoriamente, a partir da interação entre os homens e destes com o mundo. A circunscrição do seu raio de ação é sempre provisória e dialógica, e não disciplinar[155]. O que significa, por sua vez, que se trata de um *convite* para explorar um tema gerador, destinado tanto ao educador-investigador quanto aos demais participantes de um Círculo de Cultura, e não tanto de um *direcionamento* para ocupar um lugar-função já mais ou menos previsto de acordo com as práticas que constituem uma determinada forma de produzir conhecimento (disciplina).

Como apontado anteriormente, neste aspecto o tema difere da pergunta de pesquisa, já que esta se constitui justamente pelo processo de delimitação de seu escopo anterior à pesquisa propriamente dita. Não há pergunta de pesquisa sem que enseje, como desdobramento, o recorte

[155] É preciso lembrar que Paulo Freire estava formulando, essencialmente, os pilares de uma educação popular, e não acadêmica. Desta forma, já é uma situação singular que parte de seu arcabouço de conceitos e de práticas adentre ao universo da pós-graduação não apenas como uma estratégia de supervisão, mas como uma maneira particular de produzir conhecimento.

de objetivos, de método e de referencial teórico. De maneira mais sutil, mas não menos importante, a delimitação da pesquisa decorre da própria filiação a uma determinada disciplina - relação ainda usual na universidade, ainda que não seja a única possível (MILSTRASS, 2011) - que organiza, por sua vez, uma certa forma de produção do saber pelo conjunto de perguntas fundantes que lhe antecedem (STITCHWEH, 1992) e pelo aparato conceitual e laboral que disponibiliza (CLARK, 2006; WELLMON, 2015).

Assim, usualmente uma pergunta apenas se torna uma "pergunta de pesquisa" quando é traduzida na linguagem disciplinar, ou seja, no interior da correlação histórica entre práticas, valores e questões que estabilizam uma maneira específica de produzir conhecimento. Uma vez convertida, e balizada por certas referências disciplinares, pressupõe-se que a pergunta seja capaz de apontar a direção de sua resolução, ainda que não se saiba, de fato, qual seja esta. Ou seja, exige-se uma direção para a investigação, mas não uma presciência dos resultados finais. Uma vez que se trata de um recorte *a priori*, seria possível, neste caso, usar crivos claros e definidos para verificar, de modo geral, a adequação de uma linha de reflexão ao escopo do objeto da investigação[156]

Para Freire (2013), ao contrário, a fronteira do tema, ou seja, os significados e possibilidades derivados da relação do homem com o mundo, está sempre posta em questão por meio do diálogo. Isso não significa, porém, a completa singularidade de cada Círculo de Cultura. Há um elemento que se mostra permanente na proposta de Freire. Este denominador comum é ocupado pela metodologia[157] proposta por este educador, utilizada para se apropriar da temática e chegar à finalidade desejada, a conscientização[158].

Os temas geradores freireanos fazem parte da organização da realidade histórica, que se apresenta também enquanto totalidade. Assim, a educação crítica é justamente o movimento de retomar a relação das partes, representadas pelas percepções, sentimentos, dúvidas e questões

[156] Para as pesquisas "de ponta", ou seja, que tomam como objeto de investigação uma verdadeira lacuna do saber científico especializado, ou que estabelecem uma nova maneira de conceber um fenômeno social ou físico, alterando o conjunto de possibilidades de construção do objeto inerente à determinada organização disciplinar, esta descrição é pouco válida. Na verdade, ela se enquadra perfeitamente nas pesquisas "medianas", aquelas que avançam uma vereda já iniciada, que ampliam uma clareira já estabelecida – que, ao meu ver, são a maioria. Tomo, portanto, esta descrição da pesquisa "mediana" como referência porque, afinal, era a realidade mais próxima da que vivia. Como afirma Larossa (2003, p. 104): "Vocês concordarão comigo que a filosofia escolar e sistemática se faz na Biblioteca, requer a Biblioteca como condição de possibilidade, e a Biblioteca com maiúsculo; e a Biblioteca de verdade - o resultado de séculos de erudição - está na Alemanha e na França. Suponho que também concordarão comigo que a investigação empírica se faz com dinheiro, e o dinheiro está nos Estados Unidos.". O que dizer do meu contexto, então?

[157] Trata-se de uma metodologia proposta por Paulo Freire porque, como aponta Santos (2019, p. 366), "o processo de investigação tem uma sequência muito clara, e o controle da sequência está na posse do investigador".

[158] Novamente, verifica-se uma semelhança com o VagaMundos, já que neste é também a metodologia de trabalho o denominador comum das diversas investigações levadas adiante pelo grupo, e não o pertencimento a um campo disciplinar.

particulares atreladas a um tema significativo, com o todo que constitui a realidade complexa da vida humana. Esta seria, em linhas muito gerais, a base de sua metodologia.

> A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhece-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 2013, p. 61)

Esta metodologia, ao relacionar as partes ao todo e, assim, permitir uma percepção crítica da realidade, se direciona a dirimir as contradições envolvidas na vida de indivíduos pertencentes a determinada localização e coletividade. Como aponta Santos (2019), o trabalho da equipe investigadora, como pensada por Paulo Freire, é interpretado a partir de noções marxistas, uma vez voltados para as contradições que constituem um sujeito. Isso pressupõe, em Freire, o recurso a certo horizonte ético e político que projeta um ideal de emancipação dos oprimidos.

Apesar da semelhança no uso grupal e investigativo da noção de "tema", não encontro qualquer indício nas minhas lembranças, nos e-mails que reli e nas respostas que obtive por meio dos questionários de que no VagaMundos estivéssemos imersos numa investigação temática, da maneira definida por Freire. Em especial, as práticas deste grupo de estudos não pareciam organizadas para seguir em todo o seu percurso a metodologia freireana, uma vez que não havia qualquer menção ou ênfase, implícita ou explícita, à consciência da contradição vivida ou à relação entre o real expresso como um todo e as partes significativas derivadas dos contextos particulares[159].

Na verdade, como descrito em seção anterior, toda a arquitetura organizacional do VagaMundos se direcionava não apenas à legitimação e promoção da diversidade humana, mas a multiplicação de perspectivas e ideias – o que não é o mesmo que "multiplicar os sujeitos de conhecimento" (SANTOS, 2019, p. 366), como fazia Freire. Neste sentido, os escritos, as atividades do GT´s, a relação entre os GT´s etc. eram todos caracterizados por certa

[159] Uma justificativa plausível, ainda que excessivamente "epistemológica" para esta ausência, é a influência do pensamento do psicólogo Carl Rogers no trabalho e na teoria elaboradas pelo professor Cavalcante. Apesar de Freire e Rogers se considerarem humanistas, a concepção de "auto-realização" proposta pelo último distancia-se da proposição de uma conscientização, da maneira como proposta por Freire.

fragmentação, de uma maneira que não parece compatível com a atividade dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2013) ou até mesmo dos Círculos de Letramentos (CAVALCANTE JUNIOR, 2001) em seu formato usual.

O VagaMundos parecia estar mais próximo da ideia de produção de conhecimentos e saberes originais, advinda da pesquisa moderna, do que as propostas de ambos os "Círculos" mencionados. Por outro lado, o grupo se aproximava dos "Círculos" em sua maneira de organizar esta produção de conhecimento, e se distanciava do campo disciplinar e dos instrumentos usuais da academia. Este lugar intermediário, no sentido de duplamente externo, mas ao mesmo tempo relacionado a estas duas zonas de práticas tomadas como referências, era geralmente localizado por seus integrantes pelo uso do termo "estudo" – outra palavra utilizada por Hansen (2008) na citação que antecede esta seção. Assim, a orientação prioritária do grupo não era para pesquisa ou para a reflexão critica libertadora, mas para o estudo.

O termo "estudo" era utilizado com frequência no VagaMundos. Nesta pesquisa autoetnográfica, ao usá-lo para selecionar e localizar e-mails que, direta ou indiretamente, incluíssem o termo, foram identificadas inúmeras correspondências eletrônicas com a presença da palavra "estudo", mas nenhuma que se detivesse em seu significado. É possível, entretanto, ter um vislumbre da importância desta palavra para o grupo, ainda que os seus próprios integrantes, em geral, não tivessem consciência disso, a partir dos nomes dados aos diversos empreendimentos intelectuais e acadêmicos derivados de suas atividades.

Assim, o nome do grupo que sucedeu, historicamente, ao VagaMundos foi a RELUS – Rede Lusófona de *Estudos* da Felicidade[160]. Em 2008, num movimento de pulverização do grupo para fora das instituições universitárias e, em particular, da pós-graduação – retomarei esta questão na próxima seção deste capítulo -, criou-se o CearACP - Confraria de *Estudos* Avançados de Carl Rogers e da Abordagem Centrada na Pessoa. Quando o professor Cavalcante se desligou da Unifor, uma integrante assumiu a vaga docente que se tornara disponível e procurou manter, se não as atividades, o "espírito" do que era feito neste grupo. Nesta direção, foi criada a Liga Maria Villas-Bôas de *Estudos* em Abordagem Centrada na Pessoa. Já vinculado como docente ao Departamento de Educação Física da UFC, o professor Cavalcante criou o seu primeiro grupo de investigação após a dissolução do VagaMundos. O nome era Círculo de *Estudos* em Psicologia da Cidade – CEP Cidade. Posteriormente, este

[160] O lugar cronológico e a relação destes grupos que serão mencionados com a história do VagaMundos podem ser verificados, ainda que sucintamente, no Anexo II.

grupo foi substituído por uma outra proposta, que foi batizada de CABEARTES – Círculo Augusto Boal de *Estudos* Artísticos.

É interessante perceber a intensa variação no formato de cada proposta de grupo mencionada (rede, confraria, liga e círculo), ao mesmo tempo em que se destaca a permanência daquilo que se pretendia promover nestes espaços coletivos: o estudo. Ainda assim, talvez porque seja inerente ao tipo de formação tácita levada adiante nos grupos de pesquisa (CLARK, 1995), em nenhum momento este termo foi explorado e refletido. Ele apenas operava, de modo subterrâneo, a organização simbólica das nossas atividades como grupo.

Lembro também que era comum, pelo menos para um determinado grupo interno ao VagaMundos, não por acaso aqueles que chamei de "estudiosos", o uso da expressão "estudar para não ficar burro", ou outras variações de mesmo significado, como "estudar para se tornar um pouco mais inteligente". Apesar do aspecto grosseiro da frase, os seus significados, em termos culturais, eram relativamente complexos.

Esta frase parecia apontar para a convicção, e o esforço a ela associado, de que era preciso ler, escrever e pensar muito. A quantidade de dedicação aludida estava vinculada menos a um lugar positivo ao qual o estudioso alcançaria, e mais à percepção de que a vida cotidiana possuía uma tendência a erodir os conhecimentos e a capacidade de pensar dos indivíduos e grupos. Era necessário, portanto, contrapor a esta tendência certo grau de dedicação ao estudo. Por isso a versão mais comum da frase era aquela que apontava o estudo como uma espécie de antídoto à "burrice", que seria, por sua vez, o resultado da vida social, caso esta fosse deixada à esmo. Estudar era interpretado, portanto, como um ato de resistência e, às vezes, até como um ato de cuidado de si e dos outros.

Entretanto, não bastava apenas certa dedicação à escrita, à leitura e ao pensamento para que se pudesse classificar plenamente um conjunto de disposições, atitudes e ações como sendo de "estudo" e uma pessoa como sendo um "estudioso". Havia uma concepção implícita de que estudar requisitava sempre uma relação horizontal com os saberes (no plural), e não vertical. Um especialista em determinado assunto ou área do conhecimento, por exemplo, não era interpretado como um estudioso, ou pelo menos não como um caso exemplar, pois concentrava-se em um campo disciplinar específico ou, no máximo, numa questão interdisciplinar muito limitada em seu escopo. Estudar, por sua vez, pressupunha uma relação pessoal e dedicada a um leque amplo de conhecimentos que se tornavam, assim, disponíveis para serem, conjunturalmente, mediadores no processo de compreensão da vida.

Vida, da maneira como era compreendida, não possuía uma conotação transcendente; ou seja, não significava compreender plenamente a totalidade da existência. A questão não residia nem no grau de consecução desta empresa (plenamente) e nem na integralidade do objeto estudado (totalidade). Tomar a vida como referência do estudo significava eleger, ainda que não exclusivamente, a existência e a experiência como referências para o ato de conhecer, e assim seguir os percursos contingenciais que iam sendo apresentados por estas. Desta forma, a especialização não era rechaçada em nome da erudição generalista, mas a partir de uma concepção do conhecimento como pensamento decorrente da relação com condições contingentes da experiência e da existência em determinado momento.

Um exemplo que ocorreu no VagaMundos pode ser ilustrativo. Um dos seus integrantes se deparou, por acaso, com uma performance de *Body Art* e foi "perseguido" pelas impressões e questões que esta experiência provocou. Começou, então, a investigar a arte performática, o papel do corpo neste tipo de performance etc. Para tanto, recorreu a diferentes autores e pesquisas pertencentes aos domínios da Arte, Antropologia, Psicologia e outras disciplinas, além de se orientar pela própria experiência, para "mergulhar" no tema; ou seja, naquele ponto de encontro entre a sua experiência e um fenômeno social.

Entretanto, para que o estudo pudesse acontecer se pressupunha, no VagaMundos, a existência de certas condições institucionais, assim como relações interpessoais, que permitissem o debruçar sobre temas de estudo. Era preciso certa margem mínima de indefinição na relação dos sujeitos com o estudo, sem que as práticas intelectuais realizadas no grupo fossem encadeadas por tarefas e pressupostos totalmente externos ao ato de estudar. Claro, isso significava também o pressuposto de que os estudantes disporiam de certa condição social e financeira, na maior parte das vezes vinda das famílias dos alunos e não deles próprios, que permitisse esta relação prática (porque engendrada por práticas concretas) com o saber.

As reuniões do VagaMundos, portanto, eram geralmente valorizadas porque compreendidas, pela maioria, como este espaço reservado ao estudo. Quer dizer, havia diversas atividades ocorrendo, de todos os tipos (projetos, planejamentos, relatórios etc.), mas em algum grau isso tudo era deglutido pela noção de estudo, que se não era a única a nortear o grupo, e nem propriamente hegemônica, era interpretada como central. Perpassando as obrigações, os pressupostos, as expectativas e as ambições dos seus integrantes, todos presentes no interior desta comunidade de estudos, havia um modo de organizar as práticas intelectuais que tendia a frear a força do encadeamento totalizante e, assim, livrar, ao menos um pouco, o estudioso do foco em determinações outras que pairavam naquele ambiente social, como em qualquer outro.

Isso não significava necessariamente a produção de textos, análises e compreensões intelectualmente superiores à "média", mas sim uma experiência de estudo que passava a orientar e organizar a relação com o conhecimento. Não se tratava tanto de reconhecer o benefício do estudo pelos resultados mensuráveis que produzia, mas pela relação qualitativa, tanto intelectual quanto subjetiva, que estabelecia com o saber.

É desta forma que compreendo os comentários de Horácio, escritos como respostas ao questionário:

Tínhamos [no VagaMundos] espaço de escrita e respostas comentadas, de fala e de argumentação coletiva. Não nos interessava, em nosso fazer de pesquisadores, controlar o domínio de verdade anunciada por um terceiro, mas permitir que essa informação (esse estudo, esse conhecer), já elaborada por nosso corpo, pudesse ultrapassar nossa então organização de mundo – fazendo saltar a voz inaugural (fundacional), de um sujeito que se posiciona como singularidade, frente um repertório de comportamentos e juízos moralmente assentados

A Universidade, e, talvez, os professores de Universidade, já não existirão por outros quinhentos anos. Não vejo utilidade política ou espiritual, por exemplo, na continuidade desses tais professores que, remunerados, doutrinam corpos, com a finalidade de serem ocupados da extenuação/exploração vital do Capitalismo. Serão substituídos pelos tais EaDs, e não fazem falta ao mundo. O critério é simples: vai desaparecer todo exame avaliativo, junto do seu respectivo/suposto professor, que puder ser respondido através de conteúdos já disponíveis no Google. Outra coisa, me parece, são os tipos humanos dos estudos, os inúteis para a empregabilidade, a industrialização, o progresso, a mercantilização da vida: os tais que sentam, para estudar e pensar, em torno das mesas, e com quem se constrói fulgurações, imagens de fulgor sobre como é que a vida arde.

Parece-me que a descrição feita por Horácio, e que reconheço com diferentes nuances e intensidades nas minhas lembranças e experiências em relação ao período no qual estive no VagaMundos, se aproxima da compreensão de estudo proposta por Masschelein e Simons (2013). De acordo com estes autores, o estudo pode ser considerado o "conhecimento em prol do conhecimento".

Isso não implica, na minha compreensão, que os autores defendem o estudo como dissociado das práticas e das condições que o antecedem, ou até mesmo da sua possível aplicação. Assim como Horácio, os autores apontam como uma qualidade essencial do estudo certo grau de "inutilidade", ou seja, a ausência de correlação intrínseca entre o ato de estudar e certas expectativas e demandas, de múltiplas dimensões, que se solidificam na ideia de "produção". Isso não significa, porém, que os desdobramentos deste momento de estudo, em algum grau sempre imprevisíveis, não possam posteriormente serem aplicados e incorporados como produtos.

> Consequentemente, estudar um texto requer certas regras do jogo e disciplina, do mesmo modo que acontece com os que se engajam na escrita ou na carpintaria. O importante aqui é, precisamente, que por transformar *alguma coisa* em jogo, está, simultaneamente, sendo oferecida para o uso livre e novo. Está sendo solta e colocada sobre a mesa. Ou seja, algo (um texto, uma ação) está sendo oferecido e se torna, ao mesmo tempo, separado de sua função e importância na ordem social, algo que

> aparece em si mesmo, como um objeto de estudo ou de prática, independentemente do seu uso adequado (em casa ou na sociedade, fora da escola). Quando algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013, p. 21).

Ao que tudo indica, esta concepção apresentada por Masschlein e Simons possui forte influência da noção de estudo proposta pelo filósofo Giorgio Agamben. Para este, o estudo também se aparta da relação intrínseca com a instrumentalidade, ainda que possa vir a se aliar com modelos de produtividade, como é o caso da pesquisa:

> Aliás, pode-se definir o estudo como o ponto em que um desejo de conhecimento atinge sua máxima intensidade e se torna uma forma de vida: a vida do estudante – melhor, do estudioso. Por isso – ao contrário do que está implícito na terminologia acadêmica, na qual o estudante é um grau mais baixo em relação ao pesquisador – o estudo é um paradigma cognoscitivo hierarquicamente superior à pesquisa, no sentido que esta não pode atingir seu objetivo se não é animada por um desejo e, uma vez que o atinge, só pode conviver estudiosamente com este, transformar-se em estudo (AGAMBEN, 2017, p. 1).

Parece-me evidente que não se pode subsumir toda a dinâmica do VagaMundos a esta noção de estudo – além de ser questionável se este conceito, da maneira como abordado pelos autores acima, direciona-se a categorizar uma realidade empírica: isto é estudo, isto não é. O que parece interessante reter aqui é o estudo como um valor estruturante deste grupo que, inevitavelmente, transbordava para a relação com os livros, as práticas intelectuais e a perspectiva (auto)biográfica que adotava. No VagaMundos, o estudioso era interpretado e buscado como uma "forma de vida" - para utilizar as palavras de Agamben, em parte herdeira de uma linhagem constitutiva da própria universidade de pesquisa, marcada pela noção de Bildung[161].

Agamben (2017), porém, indica que o paradigma do estudo pressupõe um processo cognitivo essencialmente solitário, afirmação que não se mostra compatível com a experiência vivida neste grupo de estudos. Como aponta Hansen (2008), na citação anterior, "estudamo-nos como escritores". No VagaMundos não apenas estudávamos com os outros que compunham o

[161] Até mesmo Touraine (1998), já requisitado algumas vezes nesta parte da tese para clarificar o que acontecia no VagaMundos, mas também os princípios que guiavam o grupo, parece não ter interesse em se desvincular completamente da noção de Bildung. Afirma o autor: "Conservemos da ideia de Bildung a convicção segundo a qual a educação não deve ser uma socialização, mas em primeiro lugar a formação de uma capacidade para agir e pensar em nome de uma liberdade criadora pessoal que não pode desenvolver-se sem contato direto com as construções intelectuais, técnicas e morais do presente e do passado. Como a subjetivação se acha nas antípodas do "consumismo" individualista, ela se alimenta melhor da criação cultural do que da conformação a programas ou a uma definição econômica ou administrativa das profissões" (p. 337-338)

grupo, mas também estudávamos a partir dos outros e nos estudávamos por meio dos temas de estudo. Compreendíamo-nos como uma comunidade, em grande medida centrada nas práticas intelectuais voltadas ao estudo.

4.7 Uma comunidade de estudiosos e a relação com a comunidade científica

Os integrantes do VagaMundos se consideravam parte de uma comunidade direcionada ao aprendizado e ao estudo. Não por acaso, o professor Cavalcante sempre se referia, em seus e-mails, a um agrupamento relativamente coeso e detentor de uma identidade. Deste modo, no período em que o tema de estudo era a felicidade, e o grupo era denominado de RELUS – Rede Lusófona de Estudos da Felicidade, os e-mails tendiam a começar com "reluzentes". Algumas vezes, o senso de comunidade era expresso explicitamente, e a palavra "comunidade" era empregada.

Assim, em e-mail enviado em 16 de outubro de 2006, o professor Cavalcante utiliza o termo "comunidade de aprendizagem" para designar o grupo. Curiosamente, Benedito denomina o VagaMundos de maneira semelhante em sua resposta ao questionário, e contrapõe esta noção a um "grupo de pesquisa":

Segundo, tenho o RELUS [VagaMundos] como uma comunidade de aprendizagem, não como um grupo de pesquisa, com isso, quero dizer que entendo que aquelas reuniões tinham um caráter institucional e não institucional, no sentido de que havia pessoas vinculadas ali por bolsas e certificados de projetos da universidades e outras porque foram convidadas e tinham interesse em compartilhar o conhecimento e os afetos que por ali transitava.

Deste modo, Benedito parece dividir o VagaMundos em dois: a dimensão institucional, na qual se apresenta como um grupo de pesquisa e se organiza pelas bolsas e certificados acadêmicos, e outra, não-institucional, compreendida como uma comunidade de aprendizagem pautada pelo "compartilhar" de conhecimentos e afetos. Ainda que não coadune com a perspectiva de Benedito, entendo que ela não é desprovida de razões. Como descreverei adiante, em determinado momento houve um conflito interno entre diferentes imagens que o grupo tinha sobre si mesmo.

De qualquer maneira, esta autocompreensão do grupo como uma comunidade atuava em duas dimensões. Em relação ao exterior, nos distinguíamos daqueles que não pertenciam ao grupo – ainda que não se desse um fechamento, efetivamente. Em relação ao interior, constituía a noção, já aludida anteriormente, de que as relações entre os membros não eram apenas adjacentes às atividades e às práticas performadas pelo grupo, mas era indissociável destas.

Tomado como matéria-prima de tudo que ocorria no grupo, o pensar era interpretado como um fenômeno essencialmente coletivo, e não individual. Da mesma maneira era concebida a formação profissional como psicólogos clínicos, que não era interpretada como apartada da formação intelectual.

Neste sentido, uma integrante do VagaMundos, Lica, publicou numa rede social, em 16 de outubro de 2019, a seguinte mensagem:

Desafios, aprendizagens e amigos, esses eram os ingredientes do meu tempo de graduação em psicologia. Tive o privilégio de ser parte de um grupo de pesquisa que era também um grupo de intervenção (chamado Projeto Florescer). Éramos uns 15 membros, de diversos semestres, e um prof. orientador (o mestre). Passávamos muitas horas atendendo, estudando, conversando e partilhando a teoria/prática/vida.
Não era incomum as longas conversas nos bancos da universidade, por vezes discordando de algum aspecto teórico, tantas outras vezes nos acolhendo de um atendimento de Plantão [Psicológico].
Hoje afirmo que, sem parcerias, o caminho para se tornar um terapeuta é mais árduo. É ação de autocuidado, portanto, encontrar os semelhantes, se abrir ao outro e tecer essa rede de cuidado. É como dizem... "quer ir mais rápido vá sozinho/quer ir mais longe vá acompanhado".

Deste modo, este grupo de estudos se organizava como uma comunidade, desde as relações afetivas e pessoais (conversas nos intervalos das aulas, viagens em finais de semana, comemorações de aniversário etc.) até os momentos mais diretamente vinculadas à produção do conhecimento (formação de grupos de estudos, ligações para tirar dúvidas e debater uma questão teórica, organização de eventos acadêmicos etc.). As relações afetivas eram essenciais na composição desta comunidade. Porém, os afetos não eram compreendidos como distintos dos momentos destinados ao estudo. Ainda que pudesse haver uma distinção espaço-temporal pontual entre estes dois – na maior parte das vezes não existia -, mesmo assim os membros do grupo consideravam tal distinção temporária e circunstancial.

As palavras do estudo eram, até certo ponto, as mesmas do afeto, o que se pode concluir que na maior parte das vezes o afeto se dava pelo estudo em conjunto, assim como o estudo começava pela ação de um afeto. A possibilidade desta combinação entre os afetos e o estudo se dava porque ambos eram articulados, essencialmente, como experiências coletivas cerzidas por meio das palavras. Nossos afetos eram, acima de tudo, literários.

Como os afetos e o estudo que se enovelavam por meio da palavra, em decorrência das múltiplas práticas intelectuais e coletivas realizadas no VagaMundos, também o pensamento pedia um complemento: quase sempre "pensar" era o convite para "pensar juntos". A palavra, principalmente a escrita, era mais uma vez a fiadora da prática do pensamento. As conversas intermináveis por meio de trocas de e-mails, as oficinas de escrita, os capítulos escritos a quatro ou seis mãos, os textos-sentidos compartilhados, toda oportunidade de escrita marcava o momento também de uma relação e de um impulso para pensar.

Esta forma de "pensar" e de criar conhecimento a partir de um trabalho intelectual prático e coletivo era interpretado, interna e externamente, como traços característicos dos membros desta comunidade de estudos. Ou seja, as práticas de saber engendradas no grupo criavam, também, um certo tipo de pessoa, como ocorre nas comunidades de prática (WENGER, 2010)[162]. Isto provocava um efeito de distinção, não no sentido da hierarquização, no contexto universitário onde estávamos inseridos. Muitas vezes, durante a graduação e como profissional, fui reconhecido por uma pessoa ou um grupo como um integrante do VagaMundos, sendo esta a minha identidade referencial para estes interlocutores.

O mesmo ocorre quando eu mesmo penso sobre a minha formação. A minha identidade está mais relacionada ao VagaMundos do que à própria Unifor ou à graduação em Psicologia – por isso o foco desta tese no grupo de pesquisa. Além disso, realizávamos ações que reforçavam esta identidade, não apenas para nós mesmos, mas também externamente: foram confeccionadas camisas do grupo de pesquisa, com uma logo criada para representar, imageticamente, esta comunidade. Nenhum dos integrantes do grupo de estudos era obrigado a usá-las, mas a maior parte optou por adquiri-las e vesti-las.

A identidade relacionada ao VagaMundos, porém, não era unívoca. Assim como ocorria com a metodologia utilizada para organizar a estrutura e a dinâmica do grupo, pautada na multiplicação das instâncias grupais (GT´s) e nos enfoques dados a um tema em estudo, a comunidade de estudos também multiplicou suas ramificações institucionais, excedendo as reuniões de "pesquisa" realizada nas quartas-feiras. Diferentes tipos de filiações, e consequentemente de identidades, surgiram e se mantiveram vinculadas ao VagaMundos, ainda que não estivessem totalmente integradas a ele. Descrevo abaixo quais foram elas, explicitando, desde já, que participei diretamente de todas.

Em novembro de 2005, como um desdobramento do primeiro semestre de investigação sobre o tema da felicidade, foi redigido e realizado um projeto piloto que intencionava a criação de um grupo de intervenção terapêutica. Denominado de Grupo de Florescimento Humano – GFH, esta metodologia pretendia "reunir pessoas para compartilhar experiências de vida boa, em um espaço de conscientização crítico-cultural acerca das significações dessas experiências, em suas diferentes interações e contextos sociais" (SOUSA; CAVALCANTE JUNIOR; ABUD, 2008). O GFH foi aplicado em diversos contextos sociais, a maior parte em instituições de saúde, e se tornou um "braço" do VagaMundos relativamente independente, uma vez que

[162] O VagaMundos, enquanto uma comunidade de estudo, possuia muitas características semelhantes ao que Wenger (2001) denominou como uma comunidade de prática. Esta é uma delas, o processo de subjetivação, ou de formação de identidade, que engedrava em seus membros.

era facilitado, pesquisado e desenvolvido apenas por alguns dos integrantes do grupo de pesquisa. As reuniões deste grupo eram feitas à parte dos encontros formais do grupo de estudo.

Em fevereiro de 2006, foi criada a primeira turma do Curso de Formação em Abordagem Centrada na Pessoa - ACP. Ministrado pelo professor Cavalcante Junior e com duração prevista de dois anos, este curso pretendia oferecer conhecimentos práticos e teóricos sobre a Abordagem Centrada na Pessoa, um sistema teórico-prático pertencente à Psicologia Humanista[163]. Além desta primeira turma, da qual fui um dos estudantes, outras foram iniciadas nos anos subsequentes. Apesar de ser um curso pago, sem vinculação formal com a graduação ou com a pós-graduação em Psicologia da Unifor, muitos estudantes que participaram desta "formação", em especial da primeira turma, eram provenientes do VagaMundos. As aulas eram semanais, nas noites de segunda-feira.

No final de 2006, três alunos de graduação do curso de Psicologia na Unifor, um psicólogo e uma arquiteta – os quatro primeiros eram participantes do VagaMundos e do curso de formação em ACP, enquanto a última integrava apenas o segundo - iniciaram a criação de uma ONG, denominada de Casa do Ipê – Instituto Cearense da Pessoa. Contando com a ajuda do professor Cavalcante, o intuito desta organização era oferecer cursos e serviços a partir do prisma de uma "saúde integral". Durante meses, em reuniões que ocorreram na casa de um dos envolvidos, conversamos e desbaratamos os detalhes formais e burocráticos da criação desta ONG. Também desenvolvemos um modelo de atendimento terapêutico integral, o MAPT – Modalidade de Atendimento à Pessoa Total, que seria o serviço principal a ser ofertado pela Casa do Ipê.

No início de 2007, teve início o Projeto Florescer, um conjunto de modalidades clínicas ofertadas no NAMI – Núcleo de Atendimento Médico Integrado, pertencente à Universidade de Fortaleza, por estagiários de Psicologia sob a orientação do professor Cavalcante. Os atendimentos psicológicos, em sua maior parte, ocorriam às quartas-feiras pela manhã, das 8h às 13h, enquanto as supervisões eram realizadas nas quinta-feiras, das 8h às 12h.

Ao levar em consideração o somatório de todos esses grupos derivados e vinculados ao VagaMundos, com suas respectivas cargas horárias, o resultado são 16 horas semanais de participação em ambientes destinados à prática e à reflexão espelhadas no mesmo princípio de

[163] Apesar de sua origem remontar às atividades e às pesquisas clínicas desenvolvidas pelo psicólogo Carl Rogers, a Abordagem Centrada na Pessoa foi aplicada em diversas esferas da vida social, com diferentes temas e por distintas classes profissionais. Assim, faz parte do leque de atividades e estudos desenvolvidos por Rogers, além da psicologia clínica: a mediação de conflitos, a educação centrada no estudante, estudo sobre as novas formas de relações familiares, a facilitação de experiências comunitárias etc. Desta maneira, o próprio curso de formação em ACP não era composto exclusivamente de psicólogos, ainda que estes fossem a maioria. Eram estudantes, também, uma arquiteta, uma educadora física e um professor de inglês.

estudo que regia as reuniões da quarta-feira à noite. Nestas horas aludidas não está incluso, porém, o tempo que era destinado ao GFH e à Casa do Ipê, variáveis semanalmente, além das atividades associadas a todos estes grupos, mas que não faziam parte das reuniões formais. Além disso, havia uma ampla convivência entre os membros desta comunidade de estudos, durante o período de aulas e também no período de lazer. Inúmeras vezes aproveitávamos os bosques, o Centro de Convivência, as pequenas lanchonetes para conversarmos, debatermos e, como dizíamos, "pensarmos juntos". Como afirmou Dalila, no questionário que respondeu:

E, algo, muito prazeroso eram os encontros fora do âmbito acadêmico, assim, estreita-se os laços e havia muito aprendizado das habilidades socioemocionais, além de reflexões como pessoa (não só como acadêmico)

Assim, transversal às reuniões formais das quartas-feiras existia uma arquitetura complexa e intensa de sociabilidade sendo desenvolvida, em maior ou menor grau, pelos integrantes do VagaMundos. Muitas vezes, uma mesma questão ou debate incidia em todas as atividades vinculadas ao grupo: surgida na segunda-feira, no curso de formação em ACP, ela poderia chegar à quarta-feira, na reunião original do grupo de estudos e retornar na quinta-feira, na supervisão dos estágios em clínica. Isso porque todos estes grupos derivados do VagaMundos possuíam objetivos próprios, com regras e metodologias particulares, mas todos pertenciam a uma mesma comunidade; ou, talvez, eram como se fossem comunidades de aprendizagem entrelaçadas umas às outras, e porosas aos acontecimentos vividos em cada uma delas.

Desta forma, as modulações de sociabilidade, próprias de cada um destes contextos, promoviam também modulações na prática do estudo. Esta convivência acentuada me convidava, muitas vezes, a experimentar o deslocamento de ideias, textos, pensamentos, afetos para diferentes contextos de prática, com suas regras de sociabilidade, expectativas institucionais e dinâmicas intelectuais particulares. Estas diferentes instâncias grupais se comunicavam por uma lógica de "ressonância", em que um evento, tema ou questão surgido num ambiente repercutia, em outra tonalidade, nos demais.

Ao reler os e-mails da época, a sensação é que eles serviam como aquedutos virtuais a ressonar e traduzir, constantemente, as várias práticas realizadas em cada contexto que compunha a rede que se tornara o VagaMundos. Muitas vezes era pela troca de e-mails que um assunto ou reflexão que não fora finalizado numa das reuniões semanais era reavivado e finalizado, permitindo que adentrasse, já modificado, em outra reunião naquela mesma semana.

A multiplicação destas instâncias grupais, como já apontado, é efeito da metodologia que orientava a dinâmica e a organização do grupo de estudos[164]. Porém, é curioso que estas ramificações tenham se intensificado, e ampliado, justamente quando o o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor passou a pressionar pelo cumprimento de metas institucionais, em especial as publicações científicas. Até o momento em que estas solicitações eclodem, para mim e para outros membros, o vínculo do grupo com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Unifor era visto como apenas uma formalidade, sem que este fosse capaz de influir, verdadeiramente, nos objetivos, nas práticas e nas concepções de investigação que caracterizavam o VagaMundos.

Em novembro de 2006, porém, um e-mail foi enviado pelo professor Cavalcante solicitando que os integrantes do grupo se dedicassem à publicação de capítulos de livros e artigos em periódicos acadêmicos. Alguns dias depois, em outro e-mail, foi anexada uma tabela com os textos já publicados em periódicos e em livros, explicitando o nome dos autores. O professor Cavalcante exortava, novamente, para que pudéssemos aumentar o número de publicações, de preferência ainda naquele ano.

Relusentes,

Segue em anexo a lista 2006-2007 de nossos artigos publicados, aceitos ou encaminhados.
Gostaria de ver esse número duplicado até o final de dezembro de 2006.

Um abraço,

Cavalcante Jr.

A partir deste momento, e-mails relativamente frequentes foram enviados contendo menções às publicações. Alguns deles buscavam frisar a importância de publicar os textos que estavam sendo produzidos, outros compartilham, por meio da tabela atualizada, o sucesso ou não desta empreitada, enquanto outros, por fim, comunicavam estratégias criadas para facilitar a produção de artigos científicos[165]. Vivíamos, então, o início da "questão das publicações" – o

[164] Também se assemelha ao resultado do Programa de Letramentos, realizado pelo professor Cavalcante Junior no município de Itapajé, no Ceará. Nesta experiência, foram criados, inicialmente, sete Círculos de Letramentos, que se tornaram, por sua vez, trezentos e quinze em apenas alguns anos (CAVALCANTE JUNIOR, 2005).

[165] Nos e-mails que reli não existiam referências ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como fonte desta mudança de perspectiva. Também não possuo nenhuma lembrança, clara e consistente, de alguma reunião do VagaMundos na qual tenha sido explicitado que o grupo sofria pressão para publicar pelo seu vínculo com a pós-graduação – é muito provável, porém, que tenha acontecido. De qualquer maneira, eu e muitos outros membros do grupo sabíamos que o que estava em jogo naquele momento era a produtividade de um grupo de pesquisa pertencente a um programa de mestrado, por sua vez avaliado a cada três anos (na época) pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

momento em que publicar se tornou uma questão – que perdurou, com maior ou menor intensidade, até à dissolução do grupo, com a mudança do professor Cavalcante para a Universidade Federal do Ceará.

Os quase trinta meses de atividades de investigação realizadas no VagaMundos anteriores aquele momento limiar do final de 2006 nos formou em algumas competências necessárias ou benéficas à elaboração de artigos científicos: a experiência e o cuidado com a escrita, o hábito entranhado da leitura e várias ideias derivadas de um intenso processo de reflexão grupal. Porém, como demonstrado anteriormente, tais competências não eram direcionadas à realização de pesquisas, no sentido estrito, e à escrita de artigos científicos, mas sim ao estudo e a criação de textos capazes de, esteticamente, apresentar ideias entrelaçadas às experiências dos investigadores. Era preciso, então, redirecionar os esforços coletivos para este novo prisma de relação com o conhecimento.

Este redirecionamento ocorreu apenas parcialmente, demarcando a ambiguidade instalada no VagaMundos. Por um lado, aumentou a cobrança por publicações e foram criados artifícios para incentivar a "produção acadêmica". É o caso da criação de uma comissão, liderada por um membro que havia terminado o mestrado e já publicara artigos científicos, destinada à ler os textos já produzidos no grupo, avalia-los a partir dos critérios próprios a uma escrita disciplinar direcionada a periódicos acadêmicos e orientar as mudanças necessárias para que tais textos se transformassem em artigos. Por outro lado, as práticas habituais daquela comunidade de estudo, direcionadas a criar um ambiente de investigação temática e experimentação com a escrita, continuaram a acontecer, quase da mesma maneira. Vivíamos uma espécie de esquizofrenia na comunidade – daí a percepção de cisão, apontada por Benedito.

Esta ambiguidade estava presente, também, no discurso do professor Cavalcante, que ao mesmo tempo que cobrava a ampliação do número de publicações, também tentava modular a intensidade deste redirecionamento do VagaMundos. O próprio conceito de publicação é exemplar desta ambiguidade. Se, por um lado, se mostrava necessário orientar os esforços para a construção de textos potencialmente publicáveis em revistas científicas, por outro tentava manter certa amplitude de significados relacionados ao "publicar", garantindo uma heterogeneidade de práticas não cabíveis na orientação anterior. Pode-se perceber isso no e-mail enviado no 04 de janeiro de 2007, pelo professor Cavalcante:

Estamos iniciando um novo semestre letivo, cuja ênfase será o compromisso de Publicação, cuja definição estou inspirando-me no modelo do Instituto de Artes da UNICAMP, conforme conversas com o Prof. Dr. João-Francisco Duarte Junior.

Naquele departamento, publicar significa "tornar público" e como autor do conceito de letramentos, complemento, "publicar significa tornar público o que pesquisamos por meio das múltiplas formas de comunicação e expressão". Portanto, para publicar é preciso CRIAR. Que possamos em 2007 cultivar o prazer da criação.

Mais importante, ainda, é cumprirmos os compromissos assumidos. Vejam o quadro que segue anexo e me informem sobre o andamento de seus trabalhos submetidos e daqueles em fase de redação.

Ao que parece, o professor Cavalcante se mostrava receoso de que o grupo se tornasse uma espécie de indústria intelectual (NYBON, 2007), ou seja, um espaço de produção intelectual marcado por atividades de investigação fragmentadas, mas articuladas entre si, direcionadas ao progresso de um determinado saber disciplinar.

Esta percepção já havia sido expressa alguns meses antes, quando o professor Cavalcante decidiu não renovar a minha bolsa de iniciação científica, de comum acordo comigo, porque o meu perfil naquele momento não contemplava os requisitos de uma universidade cada vez mais parecida, em suas palavras, com uma indústria. Reproduzo abaixo um trecho do e-mail enviado em 13 de junho de 2006 sobre este assunto:

Caro Yuri,

Obrigado pelo envio do relatório final. Quando possível envie-me a capa também. Penso que esse tempo que você está passando (até 31 de julho de 2006) como meu bolsista institucional representou um grande salto de aprendizagem e maturação na sua vida. Por outro lado, vejo como é difícil para o seu tipo de personalidade, atender às minhas expectativas e exigências que requerem disciplina e disponibilidade. Penso que a sua forma livre de ser pode ser melhor utilizada em espaços que nutram a sua criatividade. Infelizmente, a Universidade deixou de ser esse espaço e se assemelha cada vez mais a uma linha de montagem, que nos remete aos "tempos modernos" de Charles Chaplin. Para a sua felicidade e para a minha, penso que o melhor que posso fazer é alimentar a sua liberdade para criar. Por essa razão, não renovaremos a sua bolsa, mas você continuará tendo o seu espaço conquistado na RELUS para apresentar as suas contribuições científicas [...]

Estávamos, enquanto "grupo de estudo", numa encruzilhada: mantinha-se a direção iniciada em 2004.2, com o risco de se tornar insustentável a permanência na pós-graduação, ou se realizava plenamente a reconfiguração do Vagamundos, até se tornar um grupo próximo ou igual a uma "quase-firma" (ETZKOWITZ, 2003).

Não me parece ser por acaso, portanto, que o mesmo fim de 2006 tenha sido a data de nascimento da Casa do Ipê, uma iniciativa destinada a oferta de serviços públicos no campo da saúde, mas, principalmente, marcada pelo compromisso com o trabalho intelectual que orientaria esta atuação profissional[166]. Tratava-se de uma primeira ramificação do VagaMundos

[166] Tanto é assim que a Casa do Ipê surge não com a proposta de oferecer modalidades clínicas já desenvolvidas, mas de construir, conceitual e operacionalmente, uma nova maneira de conceber a saúde integral. O MAPT – Modalidade de Atendimento a Pessoa Total, já apresentado anteriormente, era antes de tudo uma elaboração conceitual, ou seja, o efeito de um longo processo de maturação reflexiva em busca de uma ideia original sobre os atendimentos no campo da saúde. Isso foi percebido por um representante do BNDES. Em idos de 2007 aplicamos um projeto do MAPT para um edital de investimento do BNDES à fundo perdido, que exigia uma solicitação

externa à Unifor e ao campo da "pesquisa". Em 2007, como já aludido, teve início o Projeto Florescer, que estava situado no curso de Psicologia da Unifor, mas sem vínculos com a pós-graduação.

Lembro que a partir do segundo semestre de 2007 as atividades do Projeto Florescer, na Unifor, e a da Casa do Ipê se sobrepuseram, em termos de importância, às reuniões nas quartas-feiras à noite. Este cenário pode ser verificado pelos e-mails enviados à época. Se havia uma intensa troca de mensagens entre os membros do VagaMundos até meados de 2007 – com questões intelectuais, estéticas, afetivas, organizacionais etc. – a partir deste período elas diminuem radicalmente em quantidade. Além do mais, os e-mails se tornam, em grande parte, centrados no tema das publicações, seja no sentido de exortar e contabilizar os textos publicados, como descrito anteriormente, seja na direção de demarcar as regras e os prazos para a elaboração dos textos que comporiam, possivelmente, os livros que estavam sendo organizados – como mencionado anteriormente, em 2008 dois livros organizados pelo professor Cavalcante foram publicados, contando com a participação de alguns integrantes do grupo.

A partir do final de 2007, três "saídas" foram experimentadas para solucionar o impasse das publicações – ainda que, na época, não as compreendia como "saídas". A primeira, foi a aproximação com a graduação, pelo viés da extensão. O Projeto Florescer, realizado na clínica-escola da Unifor, adquiriu uma importância central na comunidade nascida através do VagaMundos. Ainda que não fosse possível separar essas duas instâncias grupais, pois estavam entrelaçadas, a partir de 2007 os temas, os interesses e os debates pareciam surgir, principalmente, no Projeto Florescer, que se tornou o espaço de referência para os membros desta comunidade. Isso significa, também, que a extensão se tornou preponderante em relação à pesquisa, o que não foi uma mudança drástica, uma vez que as atividades do grupo de estudos já não se enquadravam plenamente nas características de uma pesquisa.

A segunda, foi a criação Casa do Ipê, quando se experimentou as possibilidades, as dificuldades e os benefícios relacionados ao trabalho intelectual externo à universidade e à academia.

Por fim, a terceira vertente se deu pela publicação de coletâneas de textos organizadas pelo professor Cavalcante, que, dentre outros efeitos e objetivos, supriu em parte a exigência

mínima de recursos no valor de 500 mil. Fomos selecionados na primeira fase e convidados a uma entrevista. Após ouvir nossa explanação, o gestor do banco compartilhou a sua impressão, aparentemente sincera, que aquela lhe parecia uma ótima ideia, uma concepção muito interessante, mas era essencialmente isso. Sua posição se dirigia a falta de dados e projeções no mercado de trabalho em Fortaleza que pudesse justificar o investimento de tal montante, mas acredito que algo semelhante poderia ser dito no que concerne a direção profissional daquela proposta. Ela era, afinal, essencialmente um efeito textual de um trabalho intelectual, como se pode perceber em Cavalcante Junior e outros (2007).

de produção acadêmica, originada dos requisitos estabelecidos pela CAPES para regular a atividade de pesquisa no país, mas que era diretamente sentida pelas ações do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor.

Nenhuma delas, entretanto, teve tempo de provar ser suficiente para solucionar o desafio para as quais foram criadas. Isso porque em 2009 o professor Cavalcante se torna docente da Universidade Federal do Ceará/UFC, e o VagaMundos encerra suas atividades. No final, os dilemas não foram resolvidos, apenas descartados porque não mais condizentes com a realidade. Entre se manter um grupo de estudo ou se transformar efetivamente num grupo de pesquisa; entre permanecer vinculado à pós-graduação ou investir esforços em se infiltrar na graduação; entre guardar uma distância "segura" da comunidade científica, mantendo práticas intelectuais não-disciplinares que em muitos aspectos se aproximavam da arte, ou reconciliar-se com a comunidade de pesquisadores e efetivamente participar do jogo acadêmico, o VagaMundos seguiu um terceiro caminho: deixar de existir.

PARTE II: AUTOETNOGRAFIA DA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES NÃO-UNIVERSITÁRIAS PRIVADAS

5. As seleções para docentes: a periferia das disciplinas e a legitimação institucional dos estudos temáticos

Era a quarta instituição de ensino superior que visitava naquele dia, a UniX. Os primeiros sinais do entardecer alertavam para as horas consumidas nos trajetos, esperas e conversas formais nas três instituições anteriores. Sabia, portanto, que a pressa era uma necessidade, caso quisesse manter o planejamento de entregar meu currículo nas cinco faculdades que constavam na minha lista elaborada no dia anterior.

Chegava ali como um potencial desempregado, mas isso era uma espécie de segredo. Ninguém poderia adivinhar que por trás da minha camisa social, cinto, calça e sapatos de couro eu seria portador deste futuro indesejado. Cabia a mim, apenas, a informação de que havia defendido a minha dissertação há pouco mais de um mês, e que somente no dia anterior entendi que poderia faltar dinheiro, entre outras consequências, caso não encontrasse um trabalho. Impulsionado pela angústia, resolvi traçar um plano, marcado pelo pressuposto de que seria, de qualquer forma, um professor: entregaria meu currículo nas cinco instituições de ensino superior que pareciam as mais promissoras de Fortaleza.

Caminhava pela calçada daquela quarta instituição, localizada num bairro nobre de Fortaleza, com um duplo e contraditório propósito: controlar o meu desconforto por não saber aonde, para quem e com que objetivo específico entregar meu currículo e ao mesmo tempo demonstrar certa segurança nos meus gestos para que o desconforto não se tornasse visível. Na entrada do prédio, deparei-me com um homem que parecia exercer o papel de atendente e segurança, simultaneamente. Disse que vinha para entregar meu currículo e participar de uma seleção docente. Não podia dizer que era para o curso de Psicologia, pois não existia esta graduação nesta IES. Por isso disse apenas: "sou psicólogo". A minha esperança era que essa informação disparasse alguma reação por parte do secretário/segurança. Aparentemente, deu certo. Ele me encaminhou para a secretaria de cursos.

Direcionei-me para lá com a pretensão de apenas deixar meu currículo "avulso", por assim dizer. Não tendo encontrado informações sobre editais de seleção para docentes no site das instituições, a minha esperança era que existisse uma espécie de banco de dados no qual minhas informações ficassem registradas. Como das outras vezes, numa situação um tanto embaraçosa para mim, apresentei-me como psicólogo e informei que viera para deixar o currículo. Surpreendentemente, a secretária da coordenação de cursos me perguntou se era para aquela seleção... aquela... qual o nome mesmo da disciplina? Aguardei, tenso, que ela achasse finalmente a palavra. Não podia ajuda-la, como ela desejava, porque não sabia a que seleção se referia. Não demonstrar meu desconhecimento, porém, era essencial. Ela finalmente disse: Psicologia Jurídica!

"Sim, vim para fazer a seleção para a disciplina de Psicologia Jurídica". Ela me entregou um documento para preencher com informações pessoais. Uma das perguntas, porém, era o curso a qual pertencia a disciplina em questão. Pedi desculpas para a secretária, e confessei que havia esquecido este dado. Ela me "relembrou", já um tanto incomodada com o meu grau de desatenção, que era do curso de Direito.

Alguns dias depois, recebi a informação que, após a avaliação do meu currículo, fui selecionado para participar da etapa posterior: a apresentação de uma aula. Compareci na data marcada para descobrir, após um sorteio feito reservadamente, que o tema da aula seria síndrome de alienação parental. Nunca ouvi falar sobre aquele tema antes. Na verdade, nunca tinha estudado, diretamente, sobre Psicologia Jurídica.

Aproveitei os dois dias destinados à preparação da aula para estudar o tema. Compreendi o significado jurídico e psicológico mais básico da síndrome de alienação parental, a partir da leitura de artigos, e tracei uma linha argumentativa para a apresentação:

partiria de uma introdução sobre o tema, depois o aprofundamento de uma questão intelectual referente ao tema e pouco explorada (aparentemente) na comunidade científica e, posteriormente, uma conclusão para que os avaliadores compreendessem que se tratava do encerramento de uma aula, mesmo que ela fosse apenas de trinta minutos. Três fatores me orientaram nesta empreitada: (1) aprendi por meio da escrita de resumos, apresentação de trabalhos, assistindo conferências, de maneira tácita, o que é uma "linha argumentativa"; (2) sabia, até certo ponto, utilizar a linguagem formal da academia, com o vocabulário localizado entre o técnico, o teórico e o erudito; (3) meus estudos anteriores, distribuídos num leque amplo de temas e questões, muitas não relacionadas à Psicologia, me permitiram correlacionar o que aprendi sobre a síndrome de alienação parental com conhecimentos pontuais e gerais que possuía sobre o Direito. Não havia outra alternativa a não ser esta mescla de temas e disciplinas, uma vez que não era um especialista em psicologia jurídica, muito menos em síndrome de alienação parental. O fato de ser uma área situada entre duas disciplinas, me colocava em uma situação vantajosa, haja vista a minha formação intelectual não direcionada a uma disciplina. Porém, sentia receio em relação a aula que ministraria, e algumas vezes me questionei se estava sendo desonesto, de alguma forma, no processo seletivo.

Alguns dias depois de apresentada a aula, recebi a informação de que havia sido escolhido para participar da última etapa da seleção, a entrevista. Fiquei surpreso, pois pensei, nos dias que passaram, que não havia sido contactado porque outra pessoa já fora escolhida para a vaga. Tinha, porém, ainda mais receio em relação à entrevista. Imaginei algumas perguntas possíveis de serem feitas, questões difíceis, mas também resolvi relaxar. Sabia, afinal, que a minha imaginação era limitada. De certa maneira, entraria em terreno desconhecido.

No dia da entrevista, o coordenador do curso me fez algumas perguntas sobre a minha possível relação com os alunos (uma questão ética), sobre o meu percurso acadêmico, sobre meu interesse na docência. Apontou que a minha única experiência no ensino superior era de seis meses apenas, numa faculdade do interior do Ceará. Entendi que o sentido dado a esta informação é que não atingia, pelo menos neste quesito, certas expectativas. Respondi da melhor maneira possível, nervoso.

Porém, a questão mais difícil, e que já supunha que seria realizada, foi: qual a sua experiência com o campo da Psicologia Jurídica? O currículo demonstrava claramente que não existia qualquer relação profissional com esta área: nunca estagiei ou atuei como psicólogo jurídico. Minha formação acadêmica também não demonstrava qualquer ligação com a psicologia jurídica. Não foi tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso ou da minha dissertação de mestrado, além de não possuir nenhum curso, mesmo de curta duração, nesta subdisciplina. A minha resposta – parcialmente oportunista, mas também verdadeira – foi que havia estudado sobre a interface entre Direito e Psicologia durante o período de cinco meses que estive no Canadá, vinculado à Universidade de Toronto.

Como participante do projeto de pesquisa "Building Community resilience: a transition to a post-carbon society", que tinha como objetivo compreender as experiências sociais e comunitárias do movimento Transition Towns, presente no Canadá e em diversos países do mundo, de fato eu havia me interessado por um conceito relativamente secundário neste projeto de pesquisa, o de justiça intergeracional climática. Passei a estuda-lo sob a perspectiva da Psicologia: como as noções de indivíduo, sujeito e pessoa, sob o prisma da Psicologia, poderiam estar relacionadas com um conceito que tomava como enquadre de análise as "gerações" e os direitos e deveres estabelecidos entre elas a partir de uma concepção da sociedade como ecologia? Esta era questão que me interessava.

Retornei para a minha casa com a convicção que não teria a vaga. Uma vez que estávamos no meio de junho, e nenhuma outra instituição havia feito contato, aquela era a primeira e a última oportunidade. Outra surgiria apenas cinco meses depois, quando o próximo

semestre encerrasse e novas vagas de docente ficassem disponíveis. Tinha que aceitar. Para a minha surpresa, novamente, recebi o comunicado poucos dias após a entrevista: seria professor de Psicologia Jurídica.

Diferente da minha entrada no VagaMundos, a inserção como docente nas instituições de ensino superior privadas não-universitárias nas quais lecionei – no total, cinco instituições, entre faculdades e centros universitários – ocorreram através de seleções públicas, com a presença de editais distinguindo regras e etapas para a avaliação dos candidatos. O relato autoetnográfico acima se refere a somente uma destas seleções, mas se mostra exemplar no modo como a minha formação foi produzindo certas trajetórias particulares no interior das IES não-universitárias privadas nas quais trabalhei, aqui representada pela instituição "fictícia" UniX.

Por outro lado, os processos de enculturação promovidos pelas diferentes instituições de ensino superior, Unifor/VagaMundos e UniX, com suas formas particulares de socialização pela via da perícia intelectual e da profissão, inúmeras vezes se mostraram em conflito. Cindido entre dois universos culturais e sociais distintos, passei a não pertencer propriamente a nenhum deles, ainda que não pudesse, ou não pretendesse, me desvencilhar de ambos[167]. Esta condição permanente de cisão permite verificar, também, em que aspectos estes dois pontos distintos da minha trajetória acadêmico-profissional, apontados pelas políticas públicas educacionais e por estabelecimentos governamentais destinados a promover a ciência e o aperfeiçoamento docente como pertencentes a uma mesma linha contínua, entram em desacordo sobre o que é ou deveria ser uma atividade docente, sobre o que é ou deveria ser uma atividade de investigação, sobre o

[167] No contexto norte-americano, Gusterson (2017) alude à semelhança dos docentes enquadrados como "part-time" aos imigrantes ilegais: "Como Sharff e Lessinger apontaram, 'se olharmos por trás da cortina êmica de status e 'profissionalismo' – em outras palavras, se suspendermos por um momento o fato de que essas são as pessoas mais bem educadas do país – 'e considerarmos os professores não efetivos (nontenured) em termos dos salários, renda e segurança no trabalho reais, se assemelha muito ao salário recebido por trabalhadores imigrantes e sem documentos' (1999, 52) [...] Baseado nas entrevistas realizadas com outros professores adjuntos, Sharff e Lessinger documentam que, além da insergurança e dos salários baixos, adjuntos sofrem do que um de seus entrevistados descreveu como 'isolamento, sentimentos de desesperança, sentimentos de inutilidade, serem tratados como merda' (p. 442, tradução nossa). De forma interessante, também Shumar (2004) e Martins (2015) utilizam a comparação com os imigrantes ilegais para frisar as condições de trabalho do professor "part-time" nos EUA. Não seria correto afirmar que os professores das IES não-universitárias privadas no Brasil, pelo menos nas instituições nas quais lecionei, vivem de maneira semelhante às condições sociais e econômicas precárias descritas por estes autores como sendo aquelas do docentes "part-time". Da mesma maneira, não se pode compreender como papéis intercambiáveis no campo universitário brasileiro aquele do professor "part-time" nos EUA e o do docente de IES não-universitária privada no Brasil, pois os contextos culturais distintos impedem esta equivalência. Porém, parece-me que é crível utilizar a relação com os imigrantes para iluminar um aspecto específico da minha experiência como docente nestas instituições: não pertencer, de fato, a nenhum dos dois universos, certo espaço da academia, lócus da minha formação, e o das IES não-universitárias privadas, destinado à minha atuação profissional como docente. Como uma espécie de imigrante ilegal, também estou perdido entre dois mundos sociais. Retorno, então, a imagem do docente "decaído", já apresentada na introdução.

que é ou deveria ser o objetivo de uma graduação no ensino superior. Isso pode ser percebido desde os processos seletivos vividos em ambos os contextos.

Um primeiro aspecto identificável no relato autoetnográfico acima é o conjunto de decisões quase casuais e isoladas sobre a docência, descoladas de um projeto pessoal e elaborado de carreira. Fruto da dinâmica vivida no VagaMundos, na qual os aspectos e dimensões da vida universitária mais gerais eram, em grande medida, "devorados" e incorporados pelo ponto de vista desta comunidade de estudo, a noção de carreira, o aprendizado de certos percursos institucionais atrelados às dinâmicas sociais do trabalho e a organização subjetiva em torno de um perfil "profissional" foram diluídos na conjunção das práticas intelectuais que caracterizavam este grupo.

Isso não significa que fosse "despreparado" ou ignorasse os códigos sociais mais básicos sobre a vida profissional. Se assim fosse, não saberia operar o tipo de linguagem adequada à tarefa de entregar um currículo por vias não estabelecidas em edital, não teria compreendido qual o efeito simbólico do uso de determinada vestimenta, e não outra, assim como não teria certa iniciativa de visitar, por conta própria, instituições de ensino superior para "me oferecer" como futuro empregado. Parte considerável deste conhecimento sobre a organização social do universo acadêmico, os símbolos de prestígio que poderiam ser utilizados a meu favor e o comportamento adequados aquele contexto, eram originários da minha família. Porém, outra parcela significativa decorria do que aprendera no VagaMundos, uma vez que, como pontuado anteriormente, o foco no estudo nunca impediu a presença simultânea de outras lógicas institucionais no interior do grupo.

Logo, não é que as noções de "profissão" e de "carreira", com seus efeitos organizadores da vida social, estivessem ausentes da minha formação acadêmica. Elas apenas não eram interpretadas como prioritárias, e por isso mesmo não eram ensinadas sistematicamente. Ou seja, códigos e práticas vinculados à profissão e à carreira eram acionados com certa frequência – muitas vezes pelo professor Cavalcante – mas não eram articulados, empírica e simbolicamente, a ponto de se tornarem parte de projetos pessoais e se destacarem como elemento central na dinâmica do grupo. Poderia dizer que nos reconhecíamos, ali, como estudantes, na acepção dada por Agamben (2017, p. 2):

> Aliás, a condição estudantil é para muitos a única ocasião para fazer a experiência, hoje cada vez mais rara, de uma vida que se subtrai aos fins utilitários. Por isso, a transformação das faculdades de humanidades em escolas profissionais é, para os estudantes, ao mesmo tempo um engano e um massacre: um engano porque não existe nem pode existir uma profissão que corresponda ao estudo (e isso por certo não é a

> cada vez mais rarefeita e desacreditada didática); um massacre porque priva os estudantes daquilo que constituía o sentido mais próprio de sua condição, deixando que, ainda antes de serem capturados pelo mercado de trabalho, vida e pensamento, unidos pelo estudo, para eles se separem irrevogavelmente.

Isso significa que apesar de um amplo contato com as dimensões da vida social externas à universidade, inclusive o mercado de trabalho, estas eram sempre colocadas em jogo a partir da perspectiva interna à instituição universitária, mais especificamente o VagaMundos; ou seja, a partir dos valores, atitudes e práticas considerados, pelo pertencimento a esta comunidade de estudo, singulares à vida universitária.

Obviamente, o tipo de experiência intelectual vivida por mim na Unifor/VagaMundos, no papel de estudante, só era possível por ser detentor de uma rede familiar que apoiava, afetiva e financeiramente, a minha dedicação integral à formação universitária – ainda que não soubessem dizer, exatamente, o que era e como acontecia esta "formação". O fato deste grupo de estudos ter existido numa universidade privada, historicamente associada às classes abastadas da capital do estado, já selecionava, de antemão, aqueles que estariam mais ou menos aptos a participarem da vida como estudantes, no sentido dado por Agamben. Assim, para partir de um dado muito basilar, as atividades remuneradas que exerci durante cerca de três anos e meio, entre o início da minha graduação e a conclusão do mestrado, foram escolhas pessoais e, portanto, derivadas de interesses próprios – uma condição da qual poucos podem se valer[168].

O relato autoetnográfico deste capítulo trata, portanto, de um período específico na minha trajetória acadêmica-profissional, deveras importante para esta pesquisa: o da transição da posição de estudante para outra, ainda pouco clara para mim naquele momento, que era a de profissional-docente. A minha decisão de distribuir meu currículo por instituições de ensino superior era um primeiro passo nesta direção.

Torna-se interessante que esta transição tenha se dado por meio da inscrição, "por acaso", numa seleção para docente de uma disciplina na qual não possuía experiência profissional ou acadêmica. Ainda mais curioso é o fato de ter obtido a vaga de docente mesmo quando as sucessivas etapas de avaliação dos candidatos demonstravam o interesse da instituição pela contratação de um perfil específico que assumisse o papel de um profissional especialista na subdisciplina em questão. Se tal direcionamento se mostrava apenas implícito na seleção, pelos temas que foram propostos para a aula-teste, assim como pelos

[168] Deste modo, "trabalhei" metade do período no qual estive vinculado à Unifor, que totalizaram sete anos. Um ano e três meses de bolsa de iniciação científica, um ano de bolsa de extensão por atuar num projeto psicoeducativo no Instituto dos Rins de Fortaleza, seis meses de docência numa faculdade localizada no interior do Ceará e cinco meses de bolsa recebida pelo governo canadense para participar de um projeto de pesquisa na Universidade de Toronto.

questionamentos que o coordenador fez no momento da entrevista (sobre a experiência docente, sobre a ética como docente, sobre a experiência na área), quando me tornei professor da UniX se mostrou cada vez mais explícito o interesse prioritário, ainda que não unívoco, por um perfil de docente que fosse um "profissional da área".

Até certo ponto, é cabível pensar que compreendi a tarefa posta pelo edital de seleção, para ministrar uma aula, sob o ponto de vista do que aprendi no VagaMundos. Parti da interpretação da Síndrome de Alienação Parental (SAP) como um tema, não como um conteúdo situado num determinado campo disciplinar, a Psicologia Jurídica. Depois, li artigos sobre este tema no intuito de obter "informações" que me permitissem estudar e pensar sobre a SAP. Esta etapa encerrou quando foi possível estabelecer uma questão que era interessante, sob um ponto de vista pessoal, e que tinha relação com os dados obtidos sobre o fenômeno em tela. Por fim, tentei formular um percurso argumentativo, respaldado em pressupostos lógicos e acadêmicos, que permitisse um "enfrentamento" mais ou menos original da questão definida[169].

O fato de nunca ter sido aluno de uma disciplina ou curso específicos sobre a Psicologia Jurídica, não foi um aspecto somente negativo no momento de pensar e organizar a aula que seria ministrada. Este "desconhecimento" teve um fator positivo, uma vez que mais facilmente pude interpretar a Psicologia Jurídica como um tema de estudo, e não uma subdisciplina. Da mesma maneira, a criação recente da Psicologia Jurídica como uma subdisciplina fazia com que o conhecimento estabelecido na área fosse ainda incipiente e não paradigmático, características ressaltadas em quase todos os artigos que li. Por fim, tratava-se de uma área do conhecimento considerada interdisciplinar, o que tornava mais complexa, e também mais difusa, as formas de regulação do conhecimento própria às disciplinas.

Todas essas características levaram-me a pensar a Síndrome de Alienação Parental e a Psicologia Jurídica por uma perspectiva não disciplinar, ou seja, mais como um estudioso pontual do que como um especialista da área. Esta relação com o conhecimento, como apontei anteriormente, era compatível com o que havia aprendido no VagaMundos.

[169] Importante salientar dois aspectos sobre o termo "original", da maneira como utilizado neste momento: (1) original no que era possível para uma preparação de dois dias e uma aula de 30 minutos, ou seja, muito limitado. O que destaco aqui não é que tenha sido uma apresentação original, mas que este valor e propósito foi o que guiou o núcleo da minha apresentação – ainda que houvessem outros, como demonstrar que conhecia artigos acadêmicos sobre o tema, elaborar um power point que suprisse o que imaginava serem as expectativas dos avaliadores etc.; (2) era uma apresentação original não no sentido de acrescentar uma descoberta significativa ao conjunto de conhecimentos estabelecidos sobre o tema numa determinada disciplina, mas como uma visada singular, porque decorrente da combinação entre estudo e experiência, que permitisse pensar sobre um certo tema; ou seja, o sentido de original que me apropriei pelo meu vínculo ao VagaMundos.

A ausência de uma identidade e de uma lógica disciplinares não esteve restrita apenas a aula que ministrei e ao tema da Síndrome de Alienação Parental. A pergunta realizada pelo coordenador do curso de Direito sobre a minha experiência na área da Psicologia Jurídica não dizia respeito apenas às atividades profissionais, mas também a uma dúvida sobre o meu domínio em relação aos conteúdos e à matriz de conhecimento daquela subdisciplina[170].

A minha resposta, naquele momento, não se referiu a qualquer posição de *expertise* em relação à Psicologia Jurídica, mas a certa experiência de estudo, a partir de uma perspectiva psicológica, sobre um tema que poderia ser considerado proveniente, ou pelo menos associado, ao campo do Direito: a justiça intergeracional climática. De fato, os principais expoentes desta concepção eram juristas ou filósofos do Direito, e os seus artigos estavam localizados, em sua maioria, nos periódicos associados a esta disciplina acadêmica.

Sob o ponto de vista cientifico e disciplinar, entretanto, esta correlação seria no mínimo exagerada, senão equivocada: estudar um tema que pertence a um campo disciplinar específico não é capaz de formar um pesquisador ou profissional identificado àquela disciplina, uma vez que para isso ocorrer seria necessário não apenas saber manejar as atitudes, as práticas e as operações epistemológicas que a caracterizam, mas, até certo ponto, tornar-se parte do aparato tácito próprio a cada disciplina. Quer dizer, a socialização científica significa também a formação de um *self* disciplinar particular, com seu modo de compreender, perceber, interagir e atuar no mundo (CLARK, 2006; WELLMON, 2015). No meu caso, nenhuma das duas características, o manejo e a formação, estavam presentes na forma como estudava a Psicologia Jurídica.

Ainda assim, uma vez que a minha formação no VagaMundos me permitia identificar a existência de saberes disciplinares, mas não operar a partir de sua lógica, a minha argumentação dirigida ao coordenador sobre a relação entre a Psicologia Jurídica e a experiência de estudar as "cidades em transição" (HOPKINS, 2008), a partir do conceito de justiça intergeracional climática, era "honesta"; ou seja, detentora de um sentido pessoal real. Porém, porque compreendia que a seleção para docente se estruturava a partir de um conjunto de pressupostos disciplinares, tanto em termos acadêmicos quanto profissionais, sentia-me um tanto "oportunista" ao vincular esta experiência de estudo a uma disciplina.

Foi a partir desta seleção e da experiência que ela me proporcionou como docente, entretanto, que se consolidou, de maneira não refletida e tácita, um padrão de inserção e

[170] As dimensões profissional e acadêmica contidas na ideia de disciplina, ainda que não possam ser consideradas idênticas, estiveram historicamente associadas e imbricadas na história do sistema universitário (STICHWEH, 1992; WELLMON, 2015).

pertencimentos às IES não-universitárias privadas nas quais lecionei posteriormente[171]. Este padrão mantinha certa compreensão e organização do trabalho intelectual a partir dos estudos temáticos não disciplinares, mas conseguia estar em harmonia, até certo ponto, com a perspectiva que orientava a organização do conhecimento e do aprendizado nestas instituições. A primeira marca deste padrão se apresentava como uma disposição a lecionar, prioritariamente, em disciplinas "propedêuticas", que assumiam posições secundárias no currículo dos cursos de graduação e/ou eram detentoras de limitada e recente tradição científica, geralmente compostas pela reunião de saberes provenientes de mais de uma disciplina ou, pelo menos, subdisciplinas.

Este é o caso da Psicologia Jurídica, ministrada no curso de Direito, que reúne os três atributos mencionados acima[172]. Até mesmo no interior da Psicologia, a disciplina de Psicologia Jurídica, apesar de não ser propedêutica, não era tão valorizada quanto aquelas consideradas mais tradicionais à formação do psicólogo e com maior respaldo social, como a Psicologia Clínica e a Psicologia Organizacional. Outra disciplina que ministrei na minha primeira experiência como docente no ensino superior, Psicologia Geral, é considerada muito secundária à formação profissional, porque está localizada no primeiro semestre e se insere, no currículo do curso, como uma espécie de introdução à Psicologia. As disciplinas de Epistemologia da Psicologia, que ministrei em mais de uma IES não-universitária privada, também são consideradas secundárias ao núcleo profissionalizante da graduação em Psicologia, pois são ofertadas nos semestres iniciais e são compostas por uma associação entre o saber filosófico e a Psicologia.

A escolha por estas disciplinas se dava porque elas eram menos vigiadas e controladas, uma vez que mais "afastadas" e menos valorizadas em relação ao núcleo disciplinar e profissional dos cursos de graduação. O afrouxamento da vigilância em relação a adoção dos conteúdos, métodos e formas de avaliação previstos pelas ementas destas disciplinas mais ou menos periféricas não ocorria apenas por parte das instâncias institucionais, como a coordenação do curso, mas também pelos próprios alunos, que ao não possuírem altas

[171] Depois ou concomitante ao vínculo com a instituição que aqui utilizo como mote para pensar os processos de seleção e participação nas IES não-universitárias privadas, lecionei em outras três instituições. Além disso, houve situações pontuais de vínculo com cursos de pós-graduação lato sensu em outras três IES.

[172] Usualmente uma disciplina "propedêutica" é tomada, também, como secundária na formação profissional ofertada por determinado curso de graduação. Nem sempre, porém, isso ocorre. Na minha graduação em Psicologia, como já relatado, as disciplinas de Filosofia eram extremamente valorizadas, e as referências a elas continuavam ao longo de toda a graduação. Além disso, existe uma hierarquia entre as disciplinas propedêuticas. No curso de Direito que lecionei as disciplinas de Filosofia estavam "acima" da Psicologia Jurídica, ainda que ambas interpretadas como propedêuticas.

expectativas sobre aquele saber, porque não ligado diretamente à formação profissional e técnica, permitiam, por disponibilidade ou por desinteresse, maior flexibilidade e liberdade no ensino. Por sua vez, estas características se aproximavam, em maior ou menor grau, de um ambiente propício ao estudo temático não disciplinar como aprendido no VagaMundos.

Com esta estratégia, porém, não conseguia "burlar", incólume, a lógica interna às IES não-universitárias privadas. Haviam efeitos secundários provenientes da minha inserção, ainda que periférica, à organização disciplinar presente nestas instituições.

Com o passar dos anos, estando quase sempre vinculado às disciplinas consideradas mais ou menos marginais, passei a duvidar se esta havia sido uma escolha minha, afinal. Tantos anos ocupando posições docentes periféricas nas IES não-universitárias privadas, uma vez que as disciplinas que um docente da graduação ministra muitas vezes delimitam e demarcam o seu capital simbólico, podem ter o efeito de produzir questionamentos, subjetivamente muito violentos, sobre o agente da ação em questão: segui uma trajetória institucional marginal para prover as minhas necessidades adquiridas durante a minha formação acadêmica, ou eu fui marginalizado por não responder às necessidades de um campo do saber devido ao tipo de prática e às competências apreendidas na minha formação acadêmica[173]?

Essas não são afirmações antagônicas, mas a prevalência de cada uma delas indica, também, o domínio de um ponto de vista sobre o fenômeno da "marginalização". Assim, pela minha formação e pelos aprendizados realizados no VagaMundos, eu construi uma posição marginal. Sob o ponto de vista (imaginado por mim) das IES não-universitárias privadas, que em maior ou menor grau vai se tornando também meu ponto de vista por via da socialização pelo trabalho, eu não detenho as competências necessárias para fazer parte do núcleo de professores que ensinam as "principais" disciplinas[174].

[173] Posta nestes termos, esta indagação parece simplista. No final, a questão se refere a identificar o agente principal que orienta a minha localização em zonas periféricas das IES não-universitárias privadas, por sua vez periféricas no campo universitário brasileiro, que pode ser compreendido, por fim, como periférico no cenário acadêmico internacional (exceções reconhecidas): estaria ocupando estas disciplinas por minha escolha - agente "indivíduo", considerado livre e independente -, ou tais posições seriam efeitos da própria dinâmica da instituição - agente "instituição", considerado numa perspectiva transcendente e determinista. Reconhecer a simplicidade, e talvez o equívoco, da pergunta formulada não extingue, porém, os efeitos subjetivos e institucionais que ela provoca, da angústia à impotência. Desta forma, o valor da questão apresentada não está na compreensão que ela direciona, mas na informação que proporciona; ou seja, é um dado de campo autoetnográfico, e não uma análise. Neste sentido, pode ser melhor compreendida, neste caso, descolando-a de sua factualidade, como um efeito da correlação entre duas formas distintas de socialização no interior do campo universitário, a da minha formação acadêmica na pós-graduação e a engendrada pela minha atuação profissional como docente.

[174] Outro ponto interessante desta questão é a ênfase que adoto, inconscientemente, no valor da formação para compreender o meu "lugar" nas IES não-universitárias privadas. Assim, oponho, de um lado, o valor da competência disciplinar e, de outro, o dos estudos temáticos no interior da dinâmica interna às IES. Ora, existem outros fatores não intelectuais e desvinculados da formação universitária que participam, talvez com mais influência, da "seleção" interna de professores para determinadas disciplinas. É o que mostrarei adiante, quando

O segundo ponto que caracteriza a minha trajetória de inserção e permanência nas IES não-universitárias privadas, e que complementa a escolha por disciplinas marginais e mais frouxas em relação aos compromissos institucionais e disciplinares, é o modo de legitimação das minhas credenciais acadêmicas para lecionar nestas disciplinas, uma vez que este respaldo não provinha do meu lugar de especialista. Argumento, aqui, que foram meus vínculos com as instituições universitárias que se tornaram fiadores dos meus processos seletivos, pois produziam certa legitimidade à minha prática real de estudo temático, uma vez que compatibilizava essa com a expertise disciplinar exigida pela vaga. Com o tempo, cada função docente que exercia numa determinada disciplina passava a legitimar a próxima experiência, criando uma cadeia de reforçamentos simbólicos que desembocava na substituição de um respaldo frágil e circunstancial, vivido na minha primeira inserção neste saber, por uma aceitabilidade consistente que me respaldava como um especialista. Exemplificarei este processo por meio de uma trajetória acadêmico-profissional relacionada ao relato autoetnográfico exposto no início deste capítulo.

Em outubro de 2009 desembarquei no Aeroporto de Toronto, no início de um forte inverno, até mesmo para os padrões canadenses. Cheguei àquele país por meio de uma bolsa de pesquisa/estudo recebida do governo do Canadá, através do programa denominado "Emerging Leaders in the Americas". Basicamente, tratava-se de uma proposta que visava incentivar colaborações institucionais entre os sistemas de educação superior do Canadá e dos países da América Latina e Caribe por meio do intercâmbio de estudantes. A minha inscrição neste programa foi possível devido à parceria de pesquisa já firmada entre o professor Cavalcante e o professor Blake Poland, da Universidade de Toronto, direcionada ao estudo da resiliência comunitária, "fenômeno" interpretado como necessário à transição social premida pelo esgotamento das fontes energéticas tradicionais, como o petróleo, e o surgimento do aquecimento global.

O interesse que guiava o professor Poland na colaboração com o Professor Cavalcante se originava, principalmente, da experiência, conhecimento e expertise deste na criação das condições e na facilitação de comunidades de aprendizagem (CAVALCANTE JUNIOR, 2001). Desta maneira, não se relacionava diretamente às atividades desenvolvidas no VagaMundos (por exemplo, a felicidade), mas àquelas dominadas pelo professor Cavalcante antes mesmo da criação do grupo de estudo. O professor Poland, portanto, não depositava expectativas de que

apresentar o modo como a autoavaliação institucional, proposta pelas instituições de ensino superior nas quais lecionei, cria um tipo específico de competição entre os professores e formula, implicitamente, uma competência principal para interpretar a relação pedagógica nas IES não-universitárias privadas.

pudesse trazer para a Universidade de Toronto o conhecimento que mais lhe interessava, reconhecendo que meu papel seria aprofundar meus estudos sobre o tema das "cidades em transição" (HOPKINS, 2008), já iniciado no Brasil, e colaborar com o desenvolvimento do projeto de pesquisa interinstitucional iniciado entre o Brasil, o Canadá e a Áustria. Descrevo este contexto para frisar que não cheguei ao Canadá por deter certo conhecimento especializado ou habilidade disciplinar específica, mas como um estudante/estudioso.

Quando retornei do Canadá e finalizei meu mestrado, participei do processo de seleção docente na UniX, relatado no início do capítulo. Nele, como já descrevi, diante do questionamento sobre a minha experiência profissional e acadêmica, critério eliminatório para a vaga, discorri sobre a minha participação na pesquisa realizada na Universidade de Toronto e a minha aproximação com questões provenientes do Direito. Apesar de não ter escondido que se tratava de uma relação temática com esta disciplina, uma vez que havia estudado sobre a mudança na organização das cidades e o conceito de justiça intergeracional climática, e não sobre a Psicologia Jurídica propriamente, foi o vínculo com a Universidade de Toronto - o que inclui, neste caso, o seu prestígio global como instituição universitária - que afiançou, para o coordenador à frente da entrevista, a veracidade e a consistência do meu vínculo com a Psicologia Jurídica, mesmo que ele não existisse de fato.

Numa seleção posterior, também para docente de Psicologia Jurídica, mas desta vez em um curso de Psicologia ofertado por outra instituição de ensino superior, diante de uma pergunta semelhante àquela feita pelo coordenador do Direito, já detinha uma resposta mais direta, legítima e consistente, ou seja, menos recalcitrante, sobre a minha experiência na área: ensino há dois anos Psicologia Jurídica no curso de Direito da UniX. Esta resposta foi suficiente para garantir a minha adequação, em termos de pertencimento disciplinar e expertise profissional, ao cargo de docente de Psicologia Jurídica na Psicologia.

Por sua vez, alguns anos depois, quando me submeti a uma seleção para ministrar a disciplina "Psicologia Ambiental", prevista para um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Ambiental, foi por meio da minha relação com o curso de Direito e da Psicologia Jurídica, por um lado, e com a pesquisa da Universidade de Toronto[175], por outro, que defendi

[175] É importante registrar que não desconheço o efeito simbólico derivado da minha vinculação, ainda que breve e pontual, com a Universidade de Toronto. Ou seja, trata-se de um capital cultural institucionalizado (SETTON, 2004; BOURDIEU, 2011) muito poderoso, ainda mais dentro do contexto particular das IES não-universitárias privadas localizadas no Ceará. De fato, utilizei este "trunfo" várias vezes. Porém, é correto afirmar também que seu desgaste, enquanto capital cultural institucionalizado, é perceptível. Quer dizer, havia um efeito simbólico quando estava com 24 anos e retornara recentemente da Universidade de Toronto, e há outro hoje, muito diferente, com 35 anos e uma década a me separar desta credencial acadêmica. O desgaste é ainda mais intenso, já que não obtive qualquer título acadêmico neste período de estadia no Canadá – os títulos acadêmicos são capazes, afinal,

a minha adequação à disciplina. Novamente, esta relação estabelecida era verdadeira e honesta, sob o meu ponto de vista de estudioso. No primeiro caso, pela relação que estabeleci com alguns professores da área do Direito Ambiental e os temas que passei a estudar sobre esta subdisciplina (que era uma das ênfases do curso de graduação em Direito da UniX). No segundo, porque o tema principal da investigação realizada na Universidade de Toronto versava sobre fenômenos disruptivos na dimensão ecológica e ambiental, além da aposta de que seria uma reorganização das cidades, com novos processos de gestão da vida comum, a melhor alternativa para enfrentar os desafios climáticos e ambientais contemporâneos[176].

Assim, a prática que originou esta sucessão de vinculações institucionais, o estudo temático, foi convertida e apagada aos poucos, a cada relação institucional adicionada à cadeia que organizava o perfil da minha trajetória acadêmica, fazendo com que, ao final, eu me transformasse em especialista em Psicologia Jurídica por efeito das referências cruzadas no interior do próprio sistema de ensino superior.

Tudo ocorre como se o processo de seleção para a docência numa IES não-universitária privada fosse programado a "ler" as informações dadas pelo candidato a partir de critérios estabelecidos pela própria cultura, valores e organização do ensino superior. Logo, um candidato psicólogo que estudou temas transversais ao Direito na prestigiosa Universidade de Toronto se torna, por suposição, um especialista, muito provavelmente um acadêmico, ainda que "debutante" na Psicologia Jurídica. Na seleção seguinte para docente, eu já sou interpretado como um psicólogo jurídico, e a conquista de uma nova vaga apenas consolida este papel[177]. Foi assim, pelas seleções e disciplinas ministradas nas IES, que adquiri certa legitimidade como "especialista" em algumas áreas, e não pela atuação profissional, por diplomas de pós-

de estabelecer um status escolar e simbólico atemporal, ou pelo menos esta é a promessa. Digamos, portanto, que não investi este "capital cultural institucionalizado" e os "juros" engoliram, à medida que o tempo passou, parte considerável do capital adquirido.

[176] Interessante ressaltar que a cada nova empreitada numa disciplina de graduação, subsidiada pelo respaldo institucional oferecido por atividades anteriores no ensino superior, a minha biblioteca pessoal ganhava novas seções. Assim, quando iniciei a disciplina de Psicologia Jurídica pela primeira vez comecei a estuda-la a partir dos livros, os mais diversos, e a quantidade destes foi aumentando gradativamente. Posteriormente, com a gestão ambiental, comprei alguns livros para me preparar para as aulas da pós-graduação *lato sensu*. O mesmo aconteceu com praticamente todas as disciplinas que ministrei. Até certo ponto, a minha biblioteca é uma expressão das disciplinas que lecionei, e dos temas que me trouxeram interesse, no interior delas. Neste sentido, também mantinha o que aprendera no VagaMundos.

[177] Este processo, porém, cobra um "preço": cada vez que sou reconhecido como um especialista em alguma subdisciplina da Psicologia ou fora da Psicologia isso exige que passe a agir como tal. Novamente retorno a este conflito entre a minha formação no VagaMundos e a minha atuação profissional como docente em IES não-universitárias privadas – sem que com isso argumente que esta relação seja apenas conflituosa.

graduação *latu sensu* ou por publicações e participações em eventos associados à determinada área disciplinar[178].

É claro que os motivos que levaram o coordenador do curso de Direito da UniX a referendar a minha legitimidade como um autêntico psicólogo jurídico não se restringiam a esta cadeia de vínculos com as instituições universitárias. Incluía também, por exemplo, a limitada oferta de candidatos à Psicologia Jurídica que suprissem as expectativas dos cursos de graduação das IES não-universitárias privadas. Não tenho dúvidas de que a presença de um outro candidato, na referida seleção, que apresentasse competências sociais e acadêmicas semelhantes à minha, mas que possuísse comprovação de sua experiência profissional ou expertise acadêmica na Psicologia Jurídica, significaria a minha "derrota" na competição por esta vaga.

Porém, o que exatamente se espera de um professor nestas instituições? De acordo com Aguiar (2013, p. 180),

> O setor privado "quer prioritariamente um 'profissional do mercado' como professor [...] Alguém que conheça como 'as coisas funcionam' na prática [...] Um corpo docente que entregue ao final do curso um egresso capaz de atividades técnicas rotineiras, pois, a partir do perfil dos futuros empregadores, "poucos estão realmente interessados em funcionários cujas principais características sejam a capacidade de aprender ou de pensar criticamente processos internos e externos, mas cuja capacitação técnica-operacional seja limitada.

Se este fosse o único crivo utilizado nas seleções para docentes das IES não-universitárias privadas seria muito difícil compreender porque o coordenador do curso de Direito teria me escolhido para ser professor de Psicologia Jurídica, já que claramente, em todas dimensões possíveis, não podia ser considerado um "profissional do mercado", muito menos na subdisciplina em questão. Para compreender a escolha deste coordenador, e complementar o recorte feito por Aguiar (2013), é preciso relembrar uma característica das IES privadas, inclusive as não-universitárias, apontada na introdução desta tese: a necessidade de emular as universidades públicas e a academia (MARTINS, 1981).

Deste modo, ao mesmo tempo em que os cursos de graduação das IES não-universitárias privadas se direcionam a oferecer uma formação prioritariamente técnico-profissional, é preciso que se mantenham atrelados, em algum grau, ao universo acadêmico que os respalda social e

[178] Há, provavelmente, apenas uma exceção: todas as disciplinas de Psicologia Humanista nas quais ensinei estive no papel de um especialista por efeito da minha atuação profissional, das minhas atividades acadêmicas e dos cursos realizados.

cientificamente[179]. A pressuposição desta relação pode ser encontrada nos critérios que o MEC utiliza para avaliar os cursos de graduação, na publicidade e no marketing que as IES não-universitárias privadas veiculam e na organização da vida estudantil (atividades, programas, e eventos acadêmicos) ao longo do semestre. Os docentes não escapam a essa duplicidade, eles próprios ocupando um lugar ambíguo nestas instituições. As seleções de docentes, por sua vez, espelham este cenário.

Por exemplo, o coordenador que liderava a minha entrevista durante a seleção para docente de Psicologia Jurídica, e que também esteve presente, como avaliador, na minha aula-teste, estava terminando seu doutorado numa universidade alemã, com o suporte, direto ou indireto, da UniX. Ele se considerava um pesquisador. Logo, quando ele assistiu a minha aula ou me escutou na entrevista, é difícil imaginar que o seu *ethos* de pesquisador não atuou para selecionar as informações que eram pertinentes para avaliar a minha adequação ao cargo. Ao mesmo tempo, suponho, ele teve que tentar dosar mais ou menos estes ímpetos "naturais" em direção à academia para que pudesse avaliar, com alguma clareza, qual professor se enquadraria melhor na disciplina em questão, levando em consideração o contexto empírico real da UniX.

Pude verificar os efeitos desta ambiguidade institucional, que se infiltra já no processo seletivo para docentes, quando iniciei minhas atividades como docente de Psicologia Jurídica. Logo no primeiro semestre, fui "convidado" pelo SAP – Setor de Apoio Psicopedagógico para conversar sobre algumas reclamações, feitas por alunos, referentes às minhas aulas. De acordo com a coordenadora deste núcleo, os alunos fizeram queixas sobre a linguagem rebuscada que utilizava – o que compreendi como acadêmica, uma vez não faço uso, propriamente, de termos eruditos – e sobre a percepção de que os conteúdos da disciplina eram apresentados de maneira muito abstrata, com excesso de teoria. A psicopedagoga me indicou, então, a leitura de alguns métodos que poderiam "corrigir" os excessos derivados da minha inexperiência como docente.

Como as queixas permaneceram no semestre seguinte, fui chamado pelo coordenador, de maneira muito gentil, para conversamos sobre o assunto. Neste diálogo, ele pediu para que revisse a concepção que tinha de docência e que tentasse oferecer uma aula mais "prática", mais "acessível" aos alunos.

[179] Não é o objetivo desta pesquisa caracterizar as "IES não-universitárias privadas", mas compreender como as práticas, concepções, valores e formas coletivas de gerar conhecimento aprendidas por meio da minha formação adentram o contexto destas instituições, e quais os efeitos que tais vínculos produzem na minha trajetória intelectual. Porém, cabe alertar que a existência de diferentes objetivos, muitas vezes contraditórios, no interior da universidade não é restrita as IES não-universitárias privadas (KERR, 2005; SANTOS, 1994). O que parece ser mais ou menos particular nestas instituições é que um dos objetivos que a constituem é explicitamente marcado pela imitação, ou seja, não apenas se originou do "exterior" destas instituições, mas permanece como elemento externo.

Não entro no mérito se a percepção do coordenador era correta ou não, até mesmo porque para atestar esta posição seria necessário definir uma referência e um objetivo claros a partir dos quais se poderia realizar esta avaliação. Uma vez que a existência de um objetivo comum, legítimo e hegemônico na percepção de todos os atores sociais relacionados à UniX não parece existir, também a avaliação real da prática docente se torna inviável[180]. Quer dizer, enquanto era chamado a atenção pelo excesso acadêmico na linguagem, outros professores eram instados a se mostrarem mais "acadêmicos", ou mais "sérios" em relação aos conteúdos apresentados em suas aulas[181].

Portanto, meu foco não é na qualidade do diagnóstico pedagógico expresso pelo coordenador, mas no fato de que aquele que esteve diretamente envolvido na minha seleção para docente, valorizando aspectos que ressoavam ao do universo acadêmico, era o mesmo que me solicitava uma mudança significativa das concepções, dos comportamentos e dos valores que estavam imbricados com a minha maneira de "dar aula", por sua vez um efeito da minha formação acadêmica.

Como se reproduziria em todas as IES não-universitárias em que trabalhei, em maior ou menor grau, aquilo que me garantia o sucesso na seleção para docente – e é necessário registrar que consegui as vagas para as quais concorri em praticamente todas as seleções para o ensino superior não universitário privado - era exatamente aquilo que produzia o meu fracasso como docente: justamente as características que me pareciam mais associadas à minha formação, no VagaMundos, como "estudioso". Dito de outra maneira, o que me garantia na seleção um futuro promissor era, posteriormente, o que me condenava, no exercício da docência, a um presente frustrado. Era como se, após a seleção para docente, passasse a operar a partir de outra matriz de conhecimento que me requisitava a abandonar, em grande parte, o que obtivera durante a minha formação universitária, ainda que tivesse sido justamente isso que me permitira passar na seleção.

Assim, as seleções para docente nas IES não-universitárias privadas demarcaram, na "circulação docente" (SAMPAIO; SANCHEZ, 2017) vivida por mim, momentos em que um determinado modo de conceber o ensino e a investigação, derivado do meu percurso de formação acadêmica, encontrava ou não espaços de interfaces, adaptação ou diálogo com uma

[180] De qualquer maneira, registro que a minha forma de ensinar se aproxima, em certos aspectos, à maneira como o professor Cavalcante ministrava aulas na minha graduação, descritas anteriormente. Porém, em vários outros, elas divergem – por exemplo, tenho a necessidade e o interesse de apresentar ideias, teorias e interpretações, ainda que deseje construir coletivamente o significado, o efeito e o "lugar" destes elementos na sala de aula. Esta é uma particularidade presente desde a graduação.

[181] Uma professora, por exemplo, era constantemente "convidada" pelo coordenador a rever as suas aulas, porque chegavam queixas de estudantes de que as aulas eram muito "superficiais" e "vazias".

conjunção educacional diversa e muitas vezes adversa. Ou seja, tratava-se de encontrar saídas práticas para as distinções entre os modos de seleção vividos por mim: o da formação acadêmica, baseada em maior ou menor grau na performance de escrita de um texto original - no VagaMundos, mas também de forma semelhante no mestrado e no doutorado – e o das IES não-universitárias privadas, pautado por uma lógica própria que se não negava os critérios acadêmicos, também não os validava plenamente.

6. A comunidade cindida: a sala de aula dividida entre a satisfação dos consumidores e os aplausos para os distribuidores do conhecimento

As práticas realizadas no VagaMundos e os seus efeitos formativos específicos só eram possíveis no interior de uma comunidade. Como apontado na parte I desta tese, esta comunidade compartilhava um interesse comum, o estudo, e laços interpessoais que permitiam que as atividades, mesmo aquelas originárias de necessidades individuais, fossem apropriadas e convertidas para o objetivo do estudo coletivo. Ainda que não reproduzisse a mesma configuração do VagaMundos, as disciplinas ministradas pelo professor Cavalcante na graduação espelhavam a ênfase na comunidade como elemento essencial para a reflexão e a produção de conhecimento.

Em momento anterior desta tese, foi indicado, ainda que rapidamente, que uma das condições que permitiram o surgimento desta comunidade de estudos mais ou menos autônoma às regras da academia foi a sua vinculação a um programa de pós-graduação recente, de pequeno porte e de pouca relevância no cenário científico nacional. Caso não fosse este o cenário, dificilmente o VagaMundos poderia ter se mantido como um grupo de estudo. Na tentativa de retomar fragmentos da história deste grupo, também indiquei que a sua desintegração parece ter começado quando mecanismos próprios da comunidade científica e sua forma atual de autorregulação passaram a incidir, com maior intensidade, sobre as práticas nele realizadas, em especial a necessidade de expandir e contabilizar as publicações científicas.

Esta relação inversamente proporcional entre comunidades de aprendizagem/conhecimento e os mecanismos institucionais de promoção da pesquisa científica, com os ditames de produção e publicação em série, decorre do princípio de competitividade e de premiação nos quais esta lógica de produtividade científica está assentada, como apontava Alexander Astin:

> Numa palestra realizada em 1993, o educador norte-americano Alexander Astin debateu o sistema de recrutamento e premiação dos profissionais acadêmicos no interior da universidade moderna de pesquisa, apontando que embora inúmeros livros e artigos tivessem sido escritos sobre os efeitos deletérios da ênfase na pesquisa em detrimento do ensino, pouquíssimo foi dito sobre o impacto do regime publique-ou-pereça sobre a construção do senso de comunidade acadêmica[182] (LEE, 2018, p. 97)

[182] "In a 1993 lecture, the American educationist Alexander W. Astin discussed the system of recruiting and rewarding academic personnel within the modern research university, pointing out that although countless books and articles had been written about the ill effects of privileging research at the expense of teaching, very little had been said about the impact of the publish-or-perish regime upon the building of sense of academic community".

Lee (2018) reproduz as palavras do próprio Astin, apontando um dos aspectos pelos quais o modelo de quantificação da vida intelectual e, consequentemente, de produção acadêmica serial incide sobre a organização de comunidades centradas na busca pelo conhecimento:

> Embora seja verdade que alguns produtos acadêmicos possuem múltiplos autores (o que significaria um esforço cooperativo ou conjunto), tais publicações geralmente recebem menos reconhecimento no processo de avaliação acadêmica do que as publicações com um único autor. Dito de outra maneira, mesmo no interior do campo acadêmico o sistema de recompensas incentiva o individualismo e desencoraja a comunidade na busca pelo conhecimento[183] (ASTIN em LEE, 2018, p. 97).

Obviamente, pelas próprias características da UniX, como de outras IES não-universitárias privadas, não direcionada à pesquisa científica e muito menos inserida nos circuitos de produção associados aos centros acadêmicos de excelência, nunca encontrei uma situação como a descrita por Astin. Na verdade, a não ser pelos vínculos adjacentes que os professores da UniX mantêm com a academia, às vezes meramente como uma lembrança de "outros tempos", os próprios termos do problema posto por Lee soam estranhos e dissonantes para este contexto: produtos acadêmicos, pareceristas, e publicações científicas simplesmente não são questões essenciais e frequentes nestas instituições.

Por outro lado, nestes anos em que estive lecionando na UniX nunca fiz parte, de fato, de uma comunidade centrada no estudo, como a do VagaMundos. E não foi por falta de tentativas ou de interesse. Mais do que isso, não consegui perceber sequer traços deste tipo de comunidade nos diversos ambientes que compunham esta instituição, como a sala de aula –algo que percebi e vivi em algumas disciplinas ofertada na graduação em Psicologia da Unifor. Pergunto-me, então: para além das minhas limitações pessoais que podem ter prejudicado a criação ou pertencimento a comunidades voltadas ao conhecimento, haveria algum outro fator institucional ou cultural que seja capaz de justificar a ausência destas no contexto da UniX?

Tentarei argumentar neste capítulo que, nas minhas experiências como docente, a UniX não se mostrou um ambiente propício para formação de "comunidades em busca do conhecimento", entre outros fatores, porque as interações entre os seus membros eram pautadas pelo individualismo, pela competição, pela produção e pela segmentação das relações epistemológicas. Desta maneira, compartilhava-se na UniX as características apresentadas por

[183] "While it is true that some scholarly products have multiple authors (wich would signify a cooperative or joint effort), such publications generally get less credit in the personnel review process than do single-authored pieces. In other words, even within the field of scholarship, the reward system encourages individualism and discourages community in the pursuit of knowledge".

Astin e Lee para o cenário acadêmico, mas sem que estas estivessem associadas à realidade do "publique ou pereça" (WATERS, 2004). Era uma outra lógica que ali se aplicava, ainda que produzisse resultados aparentados às universidades de pesquisa, no que concerne à problemática da formação de comunidades.

Para compreender a configuração particular que tais características apresentavam na UniX, e como isso era vivido por mim no papel de docente, mostrou-se importante verificar que instrumentos substituíam os mecanismos usuais da academia direcionados à promoção da competição e da individualização, como os sistemas de metrificação do trabalho intelectual, a contabilização da produção acadêmica e o currículo lattes. Ou seja, o que os docentes produziam nestas instituições e a maneira pela qual este produto era objetificado, contabilizado e operacionalizado a ponto de obstaculizar a formação de comunidades de aprendizado. Avançar nesta tarefa me permitiu perceber em que medida concepções e práticas incorporadas por mim durante a minha formação no VagaMundos, e que pressupunham a existência destas comunidades para a sua existência e expressão, nunca foram de fato levadas adiante na UniX. Ao contrário, na maior parte das situações percebia o ambiente desta instituição como avesso às experiências de comunidade da forma como vivi na minha formação no VagaMundos.

Dentre os múltiplos fatores e instrumentos constituintes da UniX que estão diretamente envolvidos com a questão aludida, um deles se destaca: a autoavaliação institucional. Presente na maior parte das IES não-universitárias privadas, ainda que com nomenclaturas distintas, este estudo autoetnográfico revelou que a autoavaliação institucional é capaz de se infiltrar e direcionar a lógica das relações entre docentes e discentes, docentes e docentes, assim como desses com a própria instituição. Este efeito ocorre mesmo em se tratando de um dispositivo aplicado, empiricamente, apenas em curtos períodos de tempo, geralmente no final de cada semestre letivo.

De maneira sucinta, pode-se afirmar que a autoavaliação institucional, bem como seu desdobramento na forma de premiação aos docentes, institui o consumo como modelo paradigmático de relação com o conhecimento e a aprendizagem. A individualização e a passividade derivadas deste enquadre da educação como consumo contrasta com a maneira pela qual aprendi, durante a minha formação acadêmica, a produzir e "transmitir" o saber: em comunidade e por meio de práticas nas quais o pressuposto era a implicação dos sujeitos na aprendizagem e na produção de conhecimentos, interpretados como processos coletivos. A seguir descrevo como esta conversão dos processos educativos a uma perspectiva consumista se instalou nas relações políticas e pedagógicas da UniX por meio, principalmente, da

autoavaliação institucional – ainda que o "consumo", como lógica subjacente ao ensino superior contemporâneo (O'BYRNE; BOND, 2014; READINGS, 1996), tenha origem mais diversificada e profunda do que o recorte deste dispositivo em particular.

6.1 A autoavaliação institucional: descrição e análise

Realizada semestralmente através de um questionário disponível no portal acadêmico da UniX, a autoavaliação institucional se apresenta para três públicos distintos: a autoavaliação institucional endereçada aos docentes, a destinada aos discentes e a específica dos técnicos administrativos. A primeira parte do questionário é igual para os três públicos distintos, e é dividida em cinco eixos, cada um deles referente a uma dimensão da IES: 1) avaliação e planejamento; 2) desenvolvimento institucional; 3) políticas acadêmicas; 4) políticas de gestão; 5) infraestrutura.

Assim, os docentes, discentes e técnicos administrativos respondem as mesmas questões inclusas nestes cinco eixos. No caso dos discentes, porém, há um acréscimo significativo e substancial, exclusivo para este público: para eles existe um segmento específico no questionário destinado a avaliar as disciplinas que os estudantes cursam no semestre, bem como os docentes as ministram. Porém, antes de explorar o conteúdo da autoavaliação institucional realizada pela UniX cabe perguntar qual a sua função na instituição.

No interior da UniX, a autoavaliação institucional é interpretada, geralmente, como um instrumento limitado em seu alcance e objetivos - muitas vezes escutei docentes e discentes se referirem a ela apenas como uma tarefa a mais na lista de atividades pendentes no final do semestre. Para a maior parte dos docentes, discentes e funcionários desta instituição, a autoavaliação institucional é apenas um mecanismo de captação das percepções dos integrantes desta IES com o intuito de aperfeiçoar o "serviço" que é oferecido.

Porém, fosse a autoavaliação institucional da UniX destinada à melhoria dos serviços prestados, como oficialmente é descrita, a baixa participação dos discentes constatada todos os semestres levaria a IES a promover, por exemplo, a elaboração de um projeto de conscientização sobre a importância deste instrumento, uma tarefa de médio a longo prazo. Afinal, as melhorias semestrais, pela lógica, não são urgentes. Além disso, existem outros canais competentes capazes de oferecer dados para um diagnóstico das necessidades institucionais, como o relatório elaborado pela ouvidoria, a avaliação técnica produzida pela diretoria acadêmica ou a percepção dos coordenadores sobre o cotidiano dos cursos de graduação. Porém, não é essa a reação da UniX em relação à abstenção dos alunos.

A cada semestre é criada, por meio da coordenação informal de alguns setores da administração, uma espécie de campanha para que os alunos façam a autoavaliação institucional. Algumas medidas drásticas, como desviar o tempo de aula de disciplinas para levar os estudantes a um laboratório de informática e "acompanhá-los" na realização da autoavaliação, demonstram a essencialidade e a urgência que esse dispositivo adquiriu na organização da UniX. É importante, portanto, verificar quais são as melhorias realizadas a partir das informações coletadas por meio da autoavaliação institucional, que são interpretadas como indispensáveis.

De acordo com relatório produzido pela UniX, publicado em seu site, estes são alguns dos frutos gerados pela autoavaliação institucional de quatro semestres seguidos: aquisição de bancos, mesas e cadeiras; compra de dois bebedouros, sendo um adaptado; sinalização da faixa de pedestres; implantação e atualização de laboratórios de informática; abertura do estacionamento para motos no período noturno; aplicação de metodologias ativas; compra de tecnologias digitais voltadas à educação; expansão do *wifi*.

É seguro derivar algumas conclusões desta lista de melhorias:

(1) O que a UniX compreende como melhoria dos serviços, supostamente educacionais, é basicamente a aquisição de materiais e equipamentos, assim como aperfeiçoamento da infraestrutura. Com exceção do indicativo vago de aplicação de metodologias ativas, não há qualquer modificação gerada pela autoavaliação institucional, nestes quatro semestres em questão, em relação às políticas acadêmicas, políticas de gestão, planejamento e desenvolvimento institucional, temas aos quais se direcionam, aproximadamente, 4/5 das perguntas presentes no questionário da autoavaliação. Apenas a infraestrutura é mencionada no relatório;

(2) Parte significativa das mudanças listadas necessitaria apenas de uma administração minimamente competente para serem identificadas e realizadas. Por exemplo, não é preciso, ou não deveria ser, que docentes, discentes e técnicos administrativos indiquem a necessidade de sinalização para pedestres ou a compra de cadeiras e bebedouros. A outra parte das melhorias é claramente derivada de uma política educacional e institucional que independe, e antecede, a autoavaliação institucional: há anos a UniX, como quase todas as IES não-universitárias privadas no Ceará, investe no uso de metodologias ativas, assim como em tecnologias digitais;

(3) Todas as mudanças são apresentadas dentro da roupagem do consumo, como novos produtos ou novas regras destinadas a satisfazer os alunos. Ou seja, as ações realizadas são

selecionadas e divulgadas como demonstrações do interesse da instituição em satisfazer os desejos e as necessidades dos discentes;

(4) É explícito que há uma discrepância entre a urgência e a importância que a UniX atribui à autoavaliação institucional, por um lado, e os efeitos práticos que ela produz, por outro. Este fosso permite pensar que a verdadeira, ou pelo menos a principal, função deste mecanismo não são as propaladas "melhorias".

É preciso, portanto, procurar em outras dimensões o motivo pelo qual a autoavaliação institucional possui tanta importância para a UniX. Se não há verdadeiros efeitos posteriores ao uso desse dispositivo, pelo menos no âmbito do aperfeiçoamento da educação, por que a sua centralidade na organização desta instituição de ensino superior?

Ao analisar meu diário de campo autoetnográfico, ficou evidente que existia uma forma específica na qual as questões presentes na autoavaliação institucional eram linguisticamente estruturadas e apresentadas, e que insinuava a quem lesse o questionário uma interpretação única e naturalizada sobre o que seria uma instituição de ensino superior. Dessa forma, foi possível perceber que a potência da autoavaliação institucional não residia nos efeitos posteriores que supostamente desencadeava; a própria narrativa do que era uma IES, instituída por meio de sua linguagem, era a consequência desejada.

A autoavaliação institucional realiza este intento, primeiramente, ao utilizar implicitamente certa concepção do que seria o ensino superior para estruturar as perguntas, todas elas de tipo "fechada", presentes no questionário. A partir de determinados valores e modelos organizacionais, a autoavaliação institucional naturaliza aquilo que é apenas uma "visão" possível, dentre várias, sobre a UniX. Além disso, ela instituí para todos os atores sociais que compõem o núcleo da IES (discentes, docentes e técnicos administrativos) quais são as questões que de fato importam e, por ausência no questionário da autoavaliação, aquelas que não importam; o que deveria ser a UniX e, por contraposição ao que está implicitamente posto nas perguntas, o que não deveria.

Como exemplo, reproduzo um trecho da autoavaliação institucional, descrita a partir das minhas percepções logo após respondê-la, no final de um dos semestres de 2018. Trato, especificamente, do eixo "políticas de gestão":

O eixo "políticas de gestão" avalia a qualidade de vários equipamentos institucionais que compõem o universo do ensino superior: biblioteca, coordenação de cursos, diretoria acadêmica, diretoria administrativa, diretoria geral, marketing (tomado aqui como essencial, tanto quanto a biblioteca), Recepção, Núcleo de Tecnologia da Informação, Setor Financeiro.

Porém, o que está sendo avaliado, como o próprio nome do eixo indica, não são estes setores em si, nem o efeito que eles produzem na vida "acadêmica", mas o modo como são geridos e o papel que desempenham na gestão da UniX. Por isso todas as perguntas sobre estes equipamentos delimitam o que a instituição quer saber: "aspectos de organização, informação, agilidade no atendimento e disponibilização de documentos". A autoavaliação especifica seu interesse nos aspectos práticos e comportamentais da relação dos docentes e dos discentes com estes equipamentos, assim como a capacidade destes setores de responderem às demandas burocráticas daqueles agentes que compõem a UniX. Detive-me no exemplo emblemático da "diretoria acadêmica", e me surgiram algumas questões: será que os únicos, ou os principais, aspectos nos quais esta instância poderia ser avaliada seria a organização, informação, agilidade no atendimento e disponibilização de documentos? Ou seja, se uma diretora acadêmica for capaz de organizar sua agenda e seu ambiente de trabalho, se munir de informações que os alunos e professores possam desejar, ser ágil no atendimento às demandas e disponibilizar documentos que sejam solicitados a ela, isso significaria que seria uma "excelente" diretoria acadêmica?

Porém, a autoavaliação não apenas seleciona e institui os objetos que "de fato" constituem a instituição de ensino superior, assim como o enquadre por meio do qual os respondentes devem perceber estes objetos (eficiência burocrática, por exemplo). Ainda mais importante, este dispositivo institucional regula e normaliza o modo de interação dos professores, funcionários e estudantes com estes objetos previamente recortados, além de estabelecer o critério valorativo que organiza tais relações.

Em termos mais empíricos, isso significa que a autoavaliação institucional delimita que a diretoria acadêmica deve ser avaliada por sua agilidade, organização, informação e disponibilidade, definindo, pela própria questão, o que constitui a "essência" de uma diretoria acadêmica. Porém, ela também sugere – informação que é reforçada cotidianamente por coordenadores e gestores da instituição - que o veículo de interação por excelência entre o corpo docente/discente e a diretoria acadêmica, por exemplo, se dá por meio da autoavaliação institucional. Ou seja, nas situações nas quais os processos mecânicos que organizam a relação da diretoria acadêmica com os membros desta IES, pressupostos pelo próprio questionário, não funcionarem (um documento que é solicitado, mas não recebido; um aluno que pretende conversar com o diretor acadêmico, mas este não está disponível etc.), não será pela organização política dos estudantes, por uma conversa franca com a diretora ou por meio de um debate organizado que o problema deverá ser enfrentado, mas pela autoavaliação institucional realizada no final de cada semestre.

É por meio deste instrumento, e no período delimitado por ele, que os estudantes, docentes e técnicos administrativos poderão ter "voz" para expressarem as suas opiniões. Assim, a autoavaliação institucional produz uma relação passiva, individualista e vigiada dos

estudantes, dos professores e dos funcionários com certos espaços institucionais ou equipamentos da "comunidade acadêmica".

Seria, entretanto, a "opinião" dos alunos e dos docentes aquilo que é solicitado e transmitido aos gestores da UniX por meio da autoavaliação institucional? Levando em consideração o que aponta Bauman (2010, p. 56), a resposta é não, uma vez que "nas palavras de François Furet, a substância dessa nova política era um mundo totalmente novo de "sociabilidade política", baseado em opinion – 'esta coisa confusa, formada em cafés, salões, camarotes de teatro e 'sociedades". A opinião é uma forma específica, criada pelos "philosophes", para exercitar certa modelo de vida política, noção que vai produzir aquela de "opinião pública".

Não se trata de coletar a opinião dos discentes e docentes, já que a autoavaliação institucional praticamente descarta qualquer posicionamento político, não previsto de antemão, por parte dos docentes, discentes e técnicos administrativos, além de evitar qualquer forma de sociabilidade não planejada. O que pretenderia, então, a autoavaliação institucional coletar, avaliar, analisar e monitorar ao longo do tempo? Qual seria o valor legitimo, sob o ponto de vista institucional, para avaliar a qualidade das relações entre os membros que compõem a UniX e os objetos recortados que esta apresenta como sendo a instituição de ensino superior?

A resposta é a satisfação, em especial a dos clientes-consumidores[184]. Este foco da autoavaliação institucional está alinhado com o prisma instrumentalista, muitas vezes predominante, no ensino superior contemporâneo. De acordo com Lee (2018): "Atualmente, em qualquer espaço da universidade encontramos preocupações instrumentalistas de todos os tipos: a pesquisa não apenas é avaliada e classificada em rankings, mas é premiada se possui 'impacto'; o ensino é medido não por nenhuma de suas qualidades intrínsecas, mas de acordo com a satisfação dos alunos [...]"[185] (p. 35, tradução nossa). Logo, enquanto a pesquisa se destina a "impactar", a docência se direciona a "satisfazer".

Novamente, não cabe na autoavaliação institucional discordar do trabalho intelectual realizado pela diretoria acadêmica, não vale se contrapor politicamente as práticas engendradas

[184] Como apontarei à frente, o público que encarnava e referenciava a lógica do consumo na UniX eram os alunos. Porém, isso não significa que esta lógica permanecia restrita aos discentes. Por exemplo, quando um docente respondia, na sua autoavaliação institucional, se estava ou não satisfeito com os serviços da biblioteca, ele ocupava esta posição de consumidor/cliente. Deste modo, o consumidor era muito mais um papel que se ocupava em relação à UniX e à educação superior, a partir de determinada lógica, do que um ato empírico efetivado por um público específico – por exemplo, o pagamento de mensalidade por parte dos alunos.

[185] "Wherever in the university today we find instrumentalists concerns of all kinds: research is not only be rated and ranked, but is rewarded if it has "impact"; teaching is measured not by any intrinsic qualities but according to student satisfaction […]"

por esta instância, nem é permitido debater sobre as consequências de suas atividades para promoção do pensamento crítico ou, até mesmo, para o desenvolvimento profissional. No final, o que a autoavaliação na UniX questiona, implicitamente, é: "você está satisfeito com a diretoria acadêmica? Sim? ficamos felizes". "Não? Sentimos muito, mas buscaremos melhorar as atividades que estipulamos como essenciais à diretoria acadêmica, e esperamos que na próxima autoavaliação institucional possamos contar com a sua satisfação". O estudante ocupa a posição de um consumidor, como aponta Readings (1996):

> Vamos tomar como exemplo as avaliações feitas pelos alunos, que estão se tornando cada vez mais comuns nas universidades norte-americanas e que são claramente um modo de reposicionar o estudante como um consumidor de serviços. Para permitir a padronização e a integração sob um índice comum de valor, as administrações das IES pressionam pela introdução de perguntas padronizadas no formato de múltipla-escolha que tornam possível o cálculo do coeficiente de satisfação do consumidor, de preferência reproduzindo o formato usual das pesquisas de satisfação do consumidor[186] (p. 130-131, tradução nossa)

A autoavaliação institucional produz este "indexador" de valor que permite congregar diferentes atividades e equipamentos, tornando-os padronizados a partir da referência à satisfação dos discentes. Este dispositivo não apenas permite averiguar esta satisfação, mas principalmente fazer os cálculos necessários para operacionaliza-la na realidade cotidiana da IES, como demonstrarei ao tratar da avaliação da qualidade dos docentes. O universo acadêmico também é englobado pelo cálculo da satisfação, transformando-se ele mesmo num espelho das relações de consumo. Assim, escrevi no meu diário autoetnográfico sobre a autoavaliação institucional:

O eixo 3 da autoavaliação institucional, chamado de "políticas acadêmicas", se direciona, em seus dois primeiros itens, à avaliação da comunicação interna à UniX (ouvidoria, mensagens, emails, murais) e externa (redes sociais, propagandas, sites). Pergunto-me se a comunicação deveria ser classificada como uma questão de políticas acadêmicas, e se esta inclusão não joga luz sobre o que significa a "academia" para a UniX.

Assim, neste segmento do questionário são apresentadas indagações sobre a satisfação em relação à "comunicação" da UniX. No recorte proposto pela instituição e naturalizado pela autoavaliação institucional, os mecanismos e meios utilizados pela UniX para divulgar eventos e peças publicitárias, bem como a acessibilidade dos estudantes a esses informes por meio das

[186] "Let us take the example of student evaluations, which are becoming more and more common in the universities of North America, and are clearly linked to the repositioning of the student as a consumer of services. In order to permit standardization and integration under a common index of value, administrations push for the introduction of standardized, multiple-response questions across the board that will allow the calculation of a quotient of a consumer satisfaction, preferably modeled on the consumer survey".

redes sociais, são interpretados como questões acadêmicas. A partir do enquadre fixado por este questionário, a academia se confunde com um grande espaço virtual de interações baseadas no "like" e "dislike" das redes sociais e da publicidade. Não haveria diferença significativa entre elas.

Certa vez um estudante me disse que no período de rematrícula previsto pela IES não-universitária na qual estudava à época percebeu o quanto os seus colegas estavam "insatisfeitos" com aquela instituição. Lembrou, então, de vários depoimentos de amigos que estudavam na UniX e o quanto eles demonstravam a "satisfação" de estudarem nesta IES. Não pensou duas vezes: no semestre seguinte, já era aluno da UniX[187].

Se a descrição da autoavaliação institucional como um mecanismo que promove e institucionaliza as relações de consumo como via privilegiada para a interação social, política e educacional na UniX me surpreende, esta reação só pode ser justificada como efeito da minha formação acadêmica, ou seja, do modo específico de compreender o ensino superior a partir de certo conjunto de valores, hábitos e práticas adquiridos no meu percurso acadêmico, principalmente no VagaMundos. Do contrário, o que justificaria que aquilo que considero uma "descoberta de pesquisa" fosse explicitado de maneira banal por Bôas (2008), em seu livro sobre marketing para as instituições de ensino superior?

> Falta aos gestores do ensino superior uma ferramenta de controle e acompanhamento da satisfação de seus alunos. A matriz da sala de aula – simplificada aqui para a rápida compreensão de seus princípios – surgiu no intuito de suprir os profissionais com um paradigma que lhes permitisse analisar o grau de satisfação do alunado, a fim de auxilia-los na busca dos ajustes necessários nos programas das aulas e para que a dinâmica do ensino acompanhasse as expectativas e estivesse direcionada aos clientes (p. 91)

Deste modo, como Bôas (2008) deixa claro, este mesmo princípio de prazer – brincando, aqui, com o termo criado por Freud – que rege a interação dos membros da UniX com a instituição é aplicado à relação entre docentes e discentes. A relação pedagógica é orientada para a satisfação dos estudantes, e para evitar qualquer forma de insatisfação. Os docentes são orientados a se adequarem às expectativas dos "clientes".

[187] Este caso atesta, seguindo os dados apresentados por Costa (2018), que o critério principal adotado pelos jovens para a escolha de uma instituição de ensino superior privada não é a "qualidade", seja ela acadêmica ou técnica, da formação oferecida. Este é um dado importante, já que o pressuposto liberal, aplicado à educação superior no contexto brasileiro no final dos anos 1990, previa que a concorrência entre as IES privadas garantiria a qualidade do ensino (AGUIAR, 2013). Ora, o raciocínio poderia ser válido, se o "produto" exclusivo oferecido por estas instituições fosse a "educação", e não uma miríade de outras promessas, como segurança, entretenimento, afeto etc. No final, sem dúvida uma dimensão das IES privadas se aperfeiçoou mediante a concorrência: a publicidade e a propaganda.

Isso ocorre, em grande medida, por meio da autoavaliação institucional. Especificamente, pela avaliação que os discentes fazem sobre os docentes que ministram as disciplinas cursadas no semestre para o qual é aplicada a autoavaliação. Estas perguntas sobre os docentes são também delimitadas por certos pressupostos de como deveria transcorrer a atuação de um professor na UniX, e abarcam:

(1) A dimensão pedagógica: Como os discentes avaliam a utilização de slides pelo professor? Estão satisfeitos com as metodologias que ele aplica? O docente é "dinâmico" em sala de aula? Utiliza uma linguagem de fácil compreensão?

(2) A dimensão normativa: O docente é pontual? O professor possui bom relacionamento com os alunos?

(3) A dimensão acadêmica-profissional: O docente domina os conteúdos da disciplina? Conhece a literatura especializada sobre os temas abordados?

Assim, ao que tudo indica, as questões direcionadas especificamente sobre os docentes são mais detalhadas e individualizadas. Enquanto, por exemplo, a diretoria acadêmica, que é composta não apenas pelo diretor/diretora, é questionada apenas sobre a capacidade de organização, agilidade e repasse de informações, o docente, de modo individualizado, é objeto de inquirição minuciosa sobre ele e a aula que ministra.

Ainda que formalmente as chaves de respostas disponíveis aos respondentes estejam organizadas pelo binômio "suficiente-insuficiente", a estruturação das perguntas e os seus efeitos – como a premiação dos professores, assunto que será explorado à frente – faz com que, informalmente, o significado do que é respondido na autoavaliação institucional seja traduzido pelo binômio "satisfeito-insatisfeito".

Algumas perguntas permitem entrever, pela maneira como são formuladas, que o questionamento se dirige à captação da satisfação do estudante; ou seja, desvela-se, nestes casos, a correlação entre a estrutura da pergunta e a matriz valorativa que ela induz os respondentes a aceitarem. É o caso da questão que solicita que o respondente indique se o docente possui *bom* relacionamento com os alunos. Não é preciso definir o que seja "bom", uma vez que este termo se refere menos ao docente e mais à satisfação do discente. Um relacionamento bom é aquele no qual o discente se mostra satisfeito. Outras, por sua vez, apresentam uma estrutura semântica mais objetiva, como a que questiona se o docente é pontual. Porém, como a lógica do questionário é baseada na satisfação dos discentes, é por este enquadre valorativo que é preenchida a autoavaliação institucional, e não por qualquer noção de "verdade" supostamente solicitada nos enunciados das questões.

Os efeitos da autoavaliação institucional podem ser percebidos nas experiências docentes e na dinâmica da sala de aula. Uma vez instituída a satisfação como o valor legítimo para compreender o vínculo entre docente e discentes, e não aquele próprio à relação pedagógica, cria-se uma segmentação no interior das disciplinas; ou seja, um fosso entre docente e discentes. Isso porque a satisfação destes usualmente não está alinhada com as pretensões pessoais ou exigências laborais dos docentes. E mesmo que estes se dispusessem a satisfazer os estudantes, direção adotada por alguns numa tentativa de retornar à comunicação possível e, assim, costurar o abismo que os separa, outros dispositivos engendrados pela própria UniX criam ruídos, ameaçam desabar o projeto de unificação, como a aplicação de provas. Em muitos aspectos, como veremos, as provas definem o pertencimento de docentes e discentes em lugares opostos na relação pedagógica.

Antes de desenvolver como esta segmentação ocorre e se desdobra no espaço pedagógico, é preciso ressaltar que a marca essencial da autoavaliação institucional na UniX não é a produção da diferença entre docentes e discentes. Esta é inerente à atividade pedagógica, em alguma medida, como demonstram Beserra e Lavergne (2012). O que a autoavaliação institucional faz é delimitar e fixar o objeto pelo qual se pautam as relações entre docentes e discentes (a satisfação) para, então, sequestra-lo do perímetro da sala de aula, ou seja, das relações concretas entre os estudantes e os professores, ambos situados numa (potencial) comunidade de aprendizagem. Deste modo, a relação entre docentes e discentes é estabelecida a partir do critério da satisfação e regulada pela dimensão da burocracia institucional, supostamente apolítica e impessoal. É a fixação dos estudantes no lugar de consumidores, que possuem o direito de serem satisfeitos, e dos docentes no de provedores, mediada principalmente por uma instância gerencial externa a relação entre estes distintos atores, que impede o surgimento de uma comunidade, não a alteridade e os conflitos inerentes à relação pedagógica.

Para além da dimensão perceptível da autoavaliação institucional - um questionário que é respondido por estudantes, técnicos e professores num determinado momento do semestre - trata-se aqui de evidenciar o modo como ele modela e institui um padrão relacional que é contrário à formação de uma comunidade. Para tanto, este instrumento provoca dois movimentos contíguos: a despessoalização das relações pedagógicas e a personificação do processo de aprendizagem.

A despessoalização é fruto do posicionamento da gestão da UniX como mediadora ininterrupta das relações de aprendizagem. Assim, as expectativas, o reconhecimento, o

agradecimento, a frustração, a admiração, a raiva e qualquer outro tipo de afeto e afetação derivados da relação entre docentes e discentes se tornam vinculados, primeiramente, à autoavaliação institucional[188]. Isso significa, dentre outras consequências, que os afetos não circulam mais diretamente entre os envolvidos em sala de aula – muitas vezes o docente toma conhecimento da percepção dos alunos sobre a sua aula apenas no final do semestre, por meio dos resultados da autoavaliação institucional.

Os afetos são transferidos para a instituição por meio da autoavaliação institucional e, assim, geridos por ela. As relações entre docentes e discentes se tornam despessoalizadas, e assim burocratizadas, tornando a sala de aula um ambiente avesso, inclusive, aos interesses individuais – esta classe de paixão que, como apontei na parte I desta tese, é a base da produção do conhecimento.

A personificação do processo de aprendizagem é o efeito consequente da despessoalização das relações pedagógicas. Uma vez que não há mais afetos e interesses contextualizados na prática da sala de aula, a relação entre professor e os estudantes não está mais centrada na "matéria", no conteúdo ou na reflexão. Ou seja, naquilo é formado, construído ou descoberto entre os indivíduos. E porque está ausente o aprendizado e o conhecimento que se produz pelas e nas relações entre discentes e docentes, o objeto da avaliação passa a ser, necessariamente, os aspectos subjetivos e pessoais do professor, que passa a se tornar objetificado (ele se importa ou não se importa com a gente, ele nos ajuda ou não, ele é legal ou não, divertido ou não, gosto do jeito dele falar ou não). Esta transformação é essencial para estabelecer o vínculo entre docente e discentes como uma relação de consumo.

É verdade que a personificação não é um fenômeno exclusivo da UniX. Ela é um efeito, mais ou menos generalizado, da configuração do ensino superior no Brasil. Em sua etnografia das práticas acadêmicas e do ensino universitário, que teve como objeto de estudo as graduações em Música e Medicina, ambas da UFRJ, e a graduação em História, da UFF, Pinto (1999) aponta que uma estrutura universitária organizada pela oralidade dos professores, e não pelos textos, leva à personificação:

> Os professores delimitam, com a sua personalidade, os cursos e as aulas que ministram, sendo classificados pelos alunos a partir de suas características pessoais, ligadas ou não à sua atividade docente, através de adjetivos como "bom" ou "ruim", mas também "gente boa", "carrasco", "sacana", "mole", "maneiro", os quais servem de orientação para os novatos na hora da escolha das matérias que irão compor seu

[188] Uma outra instância muito utilizada pelos estudantes é a coordenação do curso, que também assume, muitas vezes, este papel de administrar as relações entre docentes e discentes na UniX. Porém, neste caso a atuação é menos sistemática e constante do que aquela que ocorre por meio da autoavaliação institucional.

> curso, ou do comportamento e das expectativas que devem apresentar em relação às mesmas (p. 201)

Há uma diferença, porém, entre a personalidade do docente se tornar um mediador informal na relação entre discentes e docentes, por um lado, e esta passar a desempenhar, por meio de um instrumento de quantificação de caráter institucional, o papel de regulador formal da satisfação dos clientes/alunos, por outro. No primeiro caso, trata-se de uma personificação herdeira, em maior ou menor grau, da própria academia. Isso porque o paradigma da pesquisa é devedor da noção liberal de mercado, que, por sua vez, exige as distinções e singularidades próprias às relações contratuais de compra e venda (CLARK, 2006). No segundo caso, que é a personificação da maneira como ocorre na UniX, há mais do que relação entre o mercado e o conhecimento: há imbricamento, se não mesmo identidade.

Deste modo, para compreender a especificidade da personificação levada adiante na UniX é preciso reconhecer que a relação entre conhecimento e mercado, apesar das aparências, não é um fenômeno recente. De acordo com Clark (2006), a mercantilização do ensino superior está enraizada no surgimento da própria universidade de pesquisa.

Dentre outros fatores, Clark (2006) atribui à concepção de pesquisa propagada pela universidade romântica nascida em território germânico, que compreendia o ato de pesquisar como uma busca pela originalidade, uma das razões da mercantilização da universidade. Substituindo a organização um tanto homogeneizadora das corporações universitárias, o pesquisador, interpretado como um pensador original, passou a ser o ponto de referência a partir do qual se estruturou a universidade moderna. Em torno de cada acadêmico de prestígio orbitavam dinheiro, poder, laboratórios e estudantes. Essa personificação do processo de conhecimento abriu um novo e intenso mercado: o dos docentes-pesquisadores.

Aqueles professores dotados de maior prestígio - e uma das fontes desta autoridade vinha da quantidade de "aplausos" que recebiam nas aulas que ministravam (CLARK, 2006) - eram disputados entre as instituições universitárias. Conscientes da capacidade de atrair estudantes pelo carisma que detinham, estes docentes se colocavam na posição de agentes do mercado do conhecimento, na medida em que ofereciam a sua fama para as universidades, que a disputavam, enquanto barganhavam maiores salários e promessas mais sedutoras de suporte financeiro às suas pesquisas.

Assim, apesar desta lógica mercantil de disputa entre docentes, organizada parcialmente em torno dos "aplausos" estudantis, ser estranha, em tese, à tradição brasileira de pesquisadores, que usualmente ocupam a posição de funcionários públicos, não se pode classifica-la como uma

inovação contemporânea, muito menos restrita ao ensino superior privado. A relação ambígua entre o mercado e a produção intelectual remonta à época que hoje alimenta, nos acadêmicos, o saudosismo. Por isso, pode-se compreender num primeiro momento que o dispositivo da autoavaliação institucional, que produz este tipo de mercado da educação no qual o valor do ensino, seja positivo ou negativo, se concentra na figura do professor, seria uma consequência avançada e particular de um gérmen presente já na matriz mesma do modelo intelectual universitário moderno.

Apesar das semelhanças, porém, existem distinções significativas entre a realidade engendrada pela UniX e a orientação mercadológica cultivada, ainda que potencialmente, nas universidades modernas alemãs – e não me refiro aqui ao abismo geral que separa as duas, mas apenas aos quesitos que poderiam, aparentemente, indicar identidade no que concerne à mercantilização da atividade docente. Especificamente, é importante pontuar algumas particularidades geradas pelo dispositivo da autoavaliação institucional, no que concerne à correlação entre o prestígio dos professores e os "aplausos" dos discentes.

A descrição que Clark (2006) realiza sobre a concorrência entre os docentes no mercado das instituições universitárias em território germânico, por volta do século XIX, em vários aspectos se assemelha à imagem, agora quase arquetípica, do "livre mercado". As instituições universitárias competem entre si para contratar os melhores pesquisadores - o que pode significar apenas que são os mais "aplaudidos" -, enquanto os docentes competem entre si no interior de um mercado difuso e amplo, mas relativamente independente, chamado academia, em relação a quem detém maior prestígio.

Ora, este claramente não é o caso da UniX, onde a concorrência não apenas é circunscrita à instituição, que possui fronteiras claras e controladas por ela própria a partir de interesses diretamente associados ao lucro, mas esta gerencia a forma de captar, interpretar e investir esses "aplausos" estudantis. A autoavaliação institucional é um dispositivo essencial para essa gestão dos "aplausos". Ela é uma espécie de ligação institucionalizada entre o docente e os discentes, e que é controlada pela instituição, a detentora exclusiva da gestão da relação de aprendizagem. A existência desse mecanismo altera profundamente o "mercado de aplausos".

Quando os pesquisadores-docentes do século XIX recebiam "aplausos" por suas aulas, os discentes o faziam por motivos variados (porque demonstrou possuir um saber valioso, por moda, porque achou a aula divertida etc.) e não tinham conhecimento e nem controle sobre o efeito destes aplausos. Não que os estudantes fossem ignorantes sobre o valor do reconhecimento que proporcionavam. Talvez não fossem, mas num mercado difuso, complexo

e regido por regras mais ou menos próprias, como era a academia, era impossível prever com clareza, por meio de um raciocínio mecanicista de causa e consequência, os efeitos práticos de uma grande ou pequena quantidade de "aplausos" direcionada para um determinado pesquisador-docente. Afinal, o prestígio podia ser obtido por outras vias compensatórias, como certas relações com indivíduos poderosos, vínculos familiares com "clãs" tradicionalmente inseridos na universidade, publicações que se tornavam famosas ou reconhecimento do restrito público erudito. Porém, quando se estabelece um mecanismo institucionalizado e único de gestão da relação entre o docente e os "aplausos" dos discentes, o cenário muda.

A autoavaliação institucional estabelece e legitima *um* critério, ainda que implícito, para organizar o mercado do dar e receber "aplausos"[189]: a satisfação e a insatisfação do discente. Mais importante do que isso, este dispositivo permite que o discente tenha convicção e conhecimento dos efeitos que a ausência ou a abundância de "aplausos" terá sobre um docente, uma vez que a autoavaliação institucional está atada a um sistema de premiações e sanções mais ou menos explícito.

Assim, o discente já não oferece os "aplausos" aos docentes como se fossem representações mais ou menos gratuitas e espontâneas do seu reconhecimento, mas utiliza seus "aplausos" potenciais como meio de barganha, uma vez que esses são institucionalizados como uma espécie de moeda educacional. A partir daí, os "aplausos" dos alunos exigem do docente uma contrapartida[190].

Ao contrário do mercado acadêmico, que tinha como guia para a obtenção dos "aplausos" a originalidade – ou seja, a capacidade de apresentar uma ideia, uma descoberta ou um texto mais ou menos imprevisível -, no caso da UniX a qualidade que possibilitava a um docente se destacar era justamente a previsibilidade. O bom professor, neste contexto, é aquele que ensina diligentemente a partir dos parâmetros estabelecidos pela satisfação dos alunos[191], um dado já conhecido previamente por meio dos resultados anteriores das autoavaliações institucionais. Deste modo, ao invés de uma posição propositiva, como a demonstrada, pelo

[189] Beserra e Lavergne (2016) utilizam o termo, já mencionado, "dar/assistir aula". Este binômio evidencia o senso comum sobre a realidade educacional, mais ou menos naturalizada, em que o professor "oferece" algo em suas aulas, como o conhecimento, enquanto os estudantes "recebem" essa oferenda. Trata-se de senso comum pois escamoteia vários outros elementos envolvidos nesta relação social e pedagógica. Um deles é que os alunos sempre "deram" uma retribuição, seja financeira, simbólica ou social. O que a autoavaliação institucional faz, até certo ponto, é regular este mercado de trocas simbólicas e inseri-lo explicitamente num modelo consumista.

[190] Essa ordem se inverte quando se analisa o recorte de um semestre específico: o docente é quem primeiro oferece a contrapartida, como se antecipasse, a cada aula, os "aplausos" formalmente contabilizados ao final por meio da autoavaliação institucional.

[191] Este padrão inclui os conteúdos que vão ser ministrados, a forma como serão ministrados, a maneira de avalia-los e a personalidade propriamente do docente. Ou seja, vai da criação do cronograma até a maneira como o professor se apresenta enquanto "pessoa".

menos em parte, pelos acadêmicos, os docentes da UniX são valorizados essencialmente por suas posições reativas, na medida em que reagem a um padrão já estabelecido. Nas palavras de Bôas (2008), eles se adaptam às expectativas dos clientes.

Assim, uma vez alocados como objetos personificados da avaliação dos discentes, os professores tendem a agir, em maior ou menor grau, a partir desta referência. O olhar dos estudantes passa a ser buscado não apenas para sondar a atenção, o tédio, a incompreensão, as dúvidas e outros contornos subjetivos mais diretamente ligados aos objetivos pedagógicos, mas agora, também, como termômetro da aprovação ou desaprovação dos estudantes.

Isso não ocorre, na maior parte das vezes, de forma consciente, explícita e instantânea. Muito menos o docente correlaciona as mudanças nas interações com os estudantes como efeitos da autoavaliação institucional. O processo parece ser mais sutil, uma espécie de transformação de si e das práticas docentes – de um *ethos* docente (DAL'IGNA; HENN FABRIS, 2015) - na direção de uma lenta adaptação a um modo de ensinar e conceber o conhecimento mais condizente com as expectativas dos discentes moldada pelos dispositivos adotados pela UniX.

No meu caso, os recorrentes *feedbacks* semestrais dos resultados da autoavaliação institucional, quando os coordenadores da graduação apresentam pessoalmente os dados obtidos e conversam com os docentes sobre o "significado" dos resultados alcançados, foram essenciais para, aos poucos, modificar determinados comportamentos, reelaborar concepções sobre o ensino, reproduzir práticas de professores que eram melhores avaliados do que eu. Ou seja, de me distanciar, em grande medida, das práticas, valores e hábitos que adquiri durante a minha formação acadêmica por meio do VagaMundos.

Se a minha nota da autoavaliação institucional decaía em determinado semestre, significava que as atividades, os textos e a dinâmica adotada naquele período precisavam ser refeitas. Porém, se o contrário acontecia, a nota aumentava, eu compreendia que o modo como havia organizado e ministrado as disciplinas naquele semestre deveria se tornar uma referência para os próximos. Deste modo, a relação pedagógica e o sentido da educação eram moldados de acordo com as expectativas apresentadas pelos discentes, no prisma instituído pela autoavaliação institucional.

Os efeitos da autoavaliação não estavam restritos ao momento específico do *feedback* feito pelo coordenador. Eles moldavam a minha percepção de cada aula. Toda situação poderia ser interpretada como um *feedback* dos próprios alunos. As ausências dos estudantes nas aulas, por exemplo, às vezes se apresentavam como um recado negativo sobre o modo como ensinava.

Em início de 2019, escrevi no meu diário autoetnográfico, um tanto surpreso pela constatação: "Os alunos são meus inimigos. Sinto-me sempre sob a mira de um ataque iminente. Como pensar sob ameaça de ataques? Mas não é isso que os acadêmicos fazem, pensam sob o ataque de outros acadêmicos? Qual a diferença entre estes inimigos, os meus alunos, e aqueles dos acadêmicos?"[192]. Este pensamento me acompanhou por algumas semanas, uma vez que ele residia no cerne desta tese, ou seja, indagava sobre a diferença entre as experiências vividas durante a minha formação acadêmica e aquelas vividas como profissional-docente na UniX. Se no VagaMundos lidava, nos momentos de debate e de embate agonístico, com "ataques" de vários colegas, por que os "ataques" em potencial dos alunos me eram tão devastadores?

Uma diferença importante é que os inimigos acadêmicos o são por divergência de pensamento. São *inimigos pelo pensamento*, o que pode, inclusive, incentivar a reflexão, como já apontava Abelardo, no século XII (LE GOFF, 2018). Os estudantes da UniX, quando ocupam o lugar de inimigos, o fazem pela insatisfação. Neste caso, se tornam *inimigos do pensamento,* uma vez que requisitam certo enquadramento da reflexão aos desígnios do binômio satisfação-insatisfação[193].

Mas esta diferença também pode ser posta de outra maneira, novamente recorrendo à relação com o mercado. No caso da academia, os consumidores de um produto intelectual, bem como os seus detratores, pertencem a um mesmo plano de relações; ou seja, são os "pares" de uma mesma "comunidade":

> A especificidade do campo científico, e essa percepção também aparece em Kuhn e Latour, é que os produtores de conhecimento têm como consumidores/ clientes os seus próprios pares/concorrentes. Quanto mais autônomo for o campo, mais um

[192] Claro, este é apenas um enquadre da minha relação com os discentes. Em muitos momentos, em diferentes situações, seria incabível senti-los ou pensa-los como inimigos. Isso não invalida, na minha percepção, a legitimidade deste recorte: de fato, quando os percebo como avaliadores e fiadores de todas as minhas ações em sala de aula, eles se tornam inimigos, pois residem num terreno oposto ao meu – acredito que eles sintam o mesmo por mim, em muitas ocasiões. Sei, entretanto, que isso é o que sinto enquanto resisto ao completo amoldamento das minhas práticas intelectuais às expectativas de satisfação dos discentes. Se tomasse este processo como "natural", assim como alguns colegas da UniX – "é preciso se adaptar às necessidades do nosso público", alguns deles me dizem -, com certeza não perceberia os alunos, em momento algum, como "inimigos". Eu receberia boas avaliações, os alunos ficariam satisfeitos, todos ganhariam. Por enquanto, em grande parte pelas práticas e concepções incorporadas durante a minha formação acadêmica, não consigo atingir este status, mesmo quando me esforço para isso.

[193] É verdade que os alunos também eram "inimigos do emprego", na medida em que suas avaliações detinham o poder, mais ou menos concreto e direto, de manter ou expulsar os professores da UniX. Este, porém, não era o foco da minha questão existêncial como docente, que se voltava muito mais para a erosão da capacidade de pensar, da forma como aprendera no VagaMundos, provocada pelo ambiente da UniX. Um dos fatores envolvidos na minha "opção" em mirar esta questão, e não a segurança do emprego, é que como psicólogo a minha fonte de renda provinha principalmente das minhas atividades clínicas, seja como psicoterapeuta seja como professor de cursos em Psicologia Clínica não vinculados a instituições de ensino superior, e não às minhas atividades na UniX. Esta não era a situação de parte considerável do corpo docente, o que provavelmente fazia com que a possibilidade de demissão da IES fosse mais ameaçadora para este grupo do que para mim.

> cientista/produtor deve esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (reputação, prestígio, autoridade) de consumidores que são produtores concorrentes. (HOCHMAN, 1994, p. 211)

Ora, não é isso que ocorre na UniX. Neste contexto, o valor dos meus "produtos pedagógicos e intelectuais" é avaliado apenas por aqueles que não são produtores concorrentes, ou seja, por indivíduos que não ocupam a posição de consumidores-produtores – e ele são alocados, deliberadamente, nesta região passiva de consumo. Os discentes, em seus papéis como avaliadores, são apenas consumidores, e a autoavaliação institucional legitima e sedimenta esta perspectiva. Enquanto apenas consumidores, os estudantes não seguem as mesmas regras que configuram a vida laboral e (possivelmente) acadêmica dos docentes. Eles não precisam argumentar contra uma forma de ministrar aula, eles podem apenas demonstrar satisfação ou insatisfação. Deste modo, as relações entre professor e discentes na UniX se tornam *moduladoras*, no melhor dos casos, ou *formatadoras*, no pior, do trabalho intelectual docente, ao contrário do que ocorria no VagaMundos, quando as relações eram *potencializadores* do trabalho intelectual levado adiante pelo estudo.

No final, se a autoavaliação institucional enraíza o estudante na posição de consumidor, ao lhe atribuir um papel regulador dos processos educacionais a partir do parâmetro satisfação/insatisfação, por sua vez desloca o docente, no campo educacional, para o papel de marqueteiro. Se concebermos o marketing como "o processo de gestão responsável por identificar, antecipar e satisfazer os requisitos esperados pelos clientes, que lhes traga proveitos" (PAIVA, 2004, p. 228), é correto afirmar que parcela das práticas docentes na UniX estão, em maior ou menor grau, associadas ao marketing realizado pelo docente.

Porém, o que leva os professores a se tornarem esta espécie de marqueteiros? Seria apenas o receio de receberem *feedbacks* negativos na autoavaliação institucional feita a cada semestre? Quais as consequências, exatamente, dos resultados da autoavaliação institucional na UniX? Aqui, para compreender a institucionalização tanto do processo de competição quanto da lógica consumista na UniX, e assim entender o que impede a formação de comunidades de aprendizagem, é preciso se debruçar sobre um segundo dispositivo, acoplado à autoavaliação institucional e já mencionado anteriormente: a premiação dos professores.

6.2 A premiação dos professores

Na UniX, assim como na maior parte das IES não-universitárias privadas do Ceará, o amplo espectro de informações coletadas por meio da autoavaliação institucional sobre os

docentes gerou um sistema de cálculo e produção de notas para os professores, o que permitiu a posterior hierarquização destes profissionais. Assim, a partir da autoavaliação institucional, a UniX estabelece uma pontuação para o desempenho do professor no semestre, que é a média das notas que o docente recebeu em cada disciplina que ministrou naquele período. A pontuação, por sua vez, é utilizada para criar um ranking dos melhores professores e premia-los, publicamente, pela competência demonstrada no semestre.

Este sistema de notas e hierarquização, naturalizado como parte da cultura da UniX, converte as respostas coletadas pela autoavaliação em gradações de desempenho e competência dos docentes. Dito de outra maneira, a UniX possui um sistema "matemático" de interpretação dos dados obtidos por meio da autoavaliação institucional a partir do qual aquilo que entra como satisfação/insatisfação do discente (*input*) sai como competência/incompetência do docente (*output*). Um exemplo pode ser essencial para ilustrar a descrição e o argumento

Certa vez, na sala da coordenação de um curso na UniX, o coordenador abriu no computador um *software* institucional no qual estavam contidos todos os dados da minha vida pregressa como docente na IES, coletados nas recentes autoavaliações institucionais. Como são muitas informações - diferentes aspectos avaliados e um conjunto enorme de pontuações, já que envolve vários semestres -, o *software* dividia o meu "perfil" por temas. Por exemplo, o coordenador selecionou o tópico "bom relacionamento com os alunos" e me mostrou um gráfico no qual podia perceber que tive uma elevação significativa de pontuação neste quesito na última autoavaliação. Depois abriu "domínio do conhecimento", mostrando que estava em um nível alto, mas tinha permanecido estável. Fiquei sentado, pasmo, observando minha performance como docente sendo traduzida para mim em números e gráficos. É uma avaliação de performance, entretanto, que não pretende comprovar qualquer fidedignidade com a realidade, uma vez que é pautada basicamente no valor subjetivo dos alunos, já que as suas respostas à autoavaliação institucional estão pautadas no eixo satisfação-insatisfação.

Um aspecto interessante desta situação é que ela demonstra que a metrificação da produção não está restrita aos centros acadêmicos de produção do conhecimento, com o largo espectro de debates sobre o "publique ou pereça" (WATERS, 2004). A mesma lógica de quantificação pode ser percebida cada vez mais sendo aplicada ao ensino, e assim sendo direcionada ao objetivo de quantificar a capacidade de satisfação que cada professor consegue produzir nos alunos[194]. Gusterson (2017) oferece alguns exemplos drásticos, porque explícitos,

[194] Curiosamente, Brew (2001) argumenta que a importação para a docência do modelo de avaliação quantitativa e competitiva originalmente presente na pesquisa científica se deu no intuito de revalorizar o ensino. No bojo da pesquisa de Boyer (1990), que reconheceu diferentes tipos de "scholarships" no ensino superior, na qual a pesquisa

de como o baixo índice de produção de satisfação pode provocar não apenas punições aos docentes, mas um *sistema* de punições baseado nesta métrica:

> A metrificação é agora um elemento padronizado na avaliação dos acadêmicos nas universidades, e existem propostas para ampliar seu uso para qualquer situação, do aumento de salário à demissão. Para dar alguns exemplos extremos: um administrador da Universidade do Texas propôs que o salário dos acadêmicos deveriam ser determinados pela pontuação dada pelos alunos às suas aulas, e o legislativo de Iowa discutiu um projeto de lei destinado a identificar publicamente os cinco docentes de cada universidade estadual com as mais baixas avaliações dos alunos, e então permitir que eles votem se querem demití-los ou não, independentemente se são professores efetivados (tenured)[195] (p. 441, tradução nossa).

Uma vez que a "incompetência" do docente, expressa por uma nota, produz consequências negativas concretas (remoção da disciplina, dificuldade na progressão da carreira, demissão e inferiorização simbólica) e positivas (prestígio, reconhecimento, poder simbólico interno), o docente tende a mudar a si mesmo, a metodologia pedagógica utilizada e/ou os conteúdos da disciplina a partir dos resultados da autoavaliação – o que faz parecer que ele legitima todo o sistema avaliativo. Cria-se, portanto, uma espécie de mecanismo regulatório das práticas docentes que tem como referência o gosto e a satisfação dos discentes.

Porém, como parte essencial da eficácia da autoavaliação institucional, enquanto dispositivo, está relacionada ao status simbólico superior ao qual são alavancados os professores bem avaliados, e não tanto à punição concrela aplicada aqueles mal avaliados, é preciso que todo semestre se organize um ritual, simbolicamente denso, no qual inscreva nos docentes presentes a importância do prêmio dado pela UniX aos que se "destacaram" no semestre. Apresento um relato autoetnográfico deste ritual de premiação:

Ao chegar no auditório, procuro os professores do curso de Psicologia. Encontro-os no final do auditório, e fico feliz de fazer parte da turma do "fundão". Mal tenho tempo de cumprimentar a todos, o diretor da instituição já solicita silêncio para o início das falas, informes e premiações.

Dessa vez, em específico, o fundador da UniX, G., irá se pronunciar. É um senhor septuagenário, com muitas décadas de experiência na docência e na gestão em universidades, a quem os professores respeitam. Tanto ele é reconhecido como intelectual, como também figura de relevo na administração universitária, pois já foi coordenador de curso em universidade pública e reitor de uma universidade particular importante. Desde que me tornei

seria apenas um deles, se entendeu que equiparar as formas de avaliação entre pesquisa e ensino seria uma maneira, também, de equiparar a sua importância no sistema de ensino superior.

[195] "Metrics are now a standard part of faculty evaluation, and there are proposals to deepen their bite for everything from pay raises to job termination. To give some extreme examples: a University of Texas trustee proposed that faculty salaries should be determined by student teaching ratings, and the Iowa legislature discussed a bill that would publicly identify the five professors at each state university with the lowest student evaluations, then allow students to vote on whether to fire them, whether or not they had tenure".

docente da UniX nunca o vi, pois está afastado das decisões e do cotidiano da instituição. Hoje a UniX é administrada por uma equipe profissional de gestão.

G. se dirige, de forma pouco formal, aos seus "colegas docentes". Agradece pela contribuição de todos para a formação e desenvolvimento da instituição nos últimos anos, pois são os professores os responsáveis pelo sucesso da UniX. Na verdade, os docentes formam a base que sustenta qualquer instituição de ensino. Conta uma ou outra experiência sua como professor e afirma que o objetivo da educação, e assim da UniX, é promover o conhecimento e o crescimento dos estudantes. Agradece mais uma vez, citando nomes de professores mais antigos na instituição, com os quais ele chegou a trabalhar.

Fico um pouco emocionado com o seu discurso. A sua fala é, principalmente, de um docente, mas também de um acadêmico. Os valores que professa e os termos que usa denunciam sua história, e ressoam com um certo "espírito" acadêmico que me acompanha, ainda que tornado secundário no meu trabalho docente.

Olho para os lados, e vários professores, não apenas da Psicologia, parecem estar entre atentos e emocionados com a fala de G. Da minha parte, ao observar esta comoção, reflito que o efeito talvez não seja exatamente pelo conteúdo do seu discurso, mas pelo tipo de discurso que enuncia, ao mesmo tempo ausente na instituição e valorizado pelos docentes. E quando este tipo de discurso é proferido pelo fundador da UniX, ganha o peso de uma promessa, de uma lealdade, de uma ligação entre nossas aspirações, como docentes, e aquelas que movem a própria instituição.

O diretor da UniX agradece profundamente o professor G., ressaltando a sua importância no passado e no presente para a trajetória de todos da instituição. "E agora, enuncia ele, continuemos com a programação". O que se segue é uma explanação sobre a modernidade e o custo milionário da nova sede da UniX, em fase de conclusão das obras, com fotos e projeções computadorizadas do futuro prédio. Posteriormente, a diretora acadêmica apresenta um gráfico, elaborado pela própria instituição, que aponta a necessidade de se formarem, entre discentes e docentes, divulgadores da marca UniX. Explica ela, entusiasmada, que alguém pode ser um "atrator" ou um "distrator" para a UniX. Enquanto o primeiro tende a divulgar a instituição, a recomendá-la para futuros alunos e defender a sua liderança no cenário educacional, o segundo se inclina a criticar e a não ajudar a instituição, pois não se sente parte dela. É preciso valorizar os "atratores", conclui ela. Por fim, o diretor de marketing apresenta as novas peças publicitárias da UniX, desde slogans e outdoors até programas para captação de alunos, como a ida de docentes e discentes para lugares públicos no intuito de divulgar a instituição. Não me passa despercebido que o tempo utilizado pelo diretor de marketing é maior do que aquele dispendido pelo diretor, pela diretora acadêmica ou pelo professor G.

Quando termina este momento, tenho a sensação de que o discurso do professor G. foi engolido pelas apresentações posteriores. Os semblantes dos professores não estão mais expressando emoção ou concentração, como antes, mas também não parecem identificar qualquer contradição entre as falas. Tudo transcorre como se todos os discursos estivessem alinhado com aquele proferido por G. "Se foi preciso um homem de outra geração, com uma história acadêmica, para 'tocar' os sentimentos dos docentes, depois foi necessário o discurso da nova geração, com a perspectiva produtiva e publicitária, para orientar os professores sobre o que a instituição deseja de fato", penso. Não há tempo, porém, para aprofundar a reflexão. O diretor anuncia que dará início às premiações.

Referenciada, essencialmente, pelas notas que os alunos dão aos docentes na autoavaliação institucional realizada ao final de cada semestre, as premiações, também semestrais, são direcionadas aos professores melhor avaliados. Ou seja, aos docentes que os alunos "gostaram" mais. Não são, entretanto, premiações que envolvam valores financeiros – ainda que já tenha ensinado numa IES que também incluía um valor monetário, mas simbólico

–, mas cerimônias destinadas a registrar o reconhecimento da instituição em relação ao trabalho desses docentes.

No tablado, a diretora acadêmica anuncia o décimo colocado. As pessoas olham para os lados, tentando visualizar quem é o docente. De repente, algumas pessoas agrupadas em determinado setor do auditório começam a bater palmas, assobiar e gritar, de uma forma entre jocosa e eufórica. São seus colegas de curso, reagindo à premiação. Todos viram os olhos para aquele lado e acompanham o docente se levantando e caminhando no corredor, entre as cadeiras do auditório, para receber a placa de premiação das mãos do diretor e da diretora acadêmica. Demora-se alguns pouco minutos neste processo, pois são tiradas fotos institucionais com as diferentes autoridades que estão presentes no tablado. Ao final, o homenageado retorna ao seu assento.

É chamado o nono colocado. Neste caso, ninguém precisa procurar quem é, pois todos já sabem. É uma professora que está entre as melhores docentes em quase todos os semestres, e por isso se tornou figura reconhecida e valorizada na instituição. Da mesma forma que o nono colocado, ela se levanta, sorridente, e vai buscar o prêmio no tablado.

Sinto-me deslocado durante toda a cerimônia. Sei que não ganharei qualquer premiação, pois nas minhas avaliações recebo, no máximo, uma nota compatível com a média da instituição. Parece um pouco humilhante assistir a toda a cerimônia de premiação sabendo que não há qualquer possibilidade de estar entre os melhores. "Mas será mesmo que seria impossível? A verdade é que a nota que compõe a premiação, obtida no semestre anterior, ainda não foi repassada para os docentes. Então, não sei qual foi a nota da minha avaliação. Além do mais, semestre passado acho que aconteceu uma mudança significativa, tive uma interação melhor com os discentes e recebi muitos elogios ao final do semestre. Será que existe a possibilidade...?"

Quando surge, inesperadamente, o vislumbre imaginário de um possível prêmio, começo a ficar nervoso. Na verdade, faço o esforço inverso, a desconstrução, nos meus pensamentos, de que existe essa possibilidade. Eu me sentiria muito envergonhado, seria terrível! Não apenas envergonhado por ter que atravessar todo o auditório e tirar fotos etc., mas envergonhado por participar do ritual de premiações que considero apenas uma jogada de marketing. Afinal, os melhores avaliados pelos alunos não são, claro, os melhores docentes... (mas melhor a partir de que critério?)

Fico ansioso por dentro, esperando o pior, seja o "pior" estar ou não estar na lista dos melhores docentes. Vou me acalmando na medida em que a premiação vai se aproximando dos primeiros colocados. Depois do sexto lugar, entendo que já não há mais probabilidade de ser escolhido. Assim, sou tomado por certo relaxamento, mas com um gosto de fracasso.

Um docente do curso de Psicologia ganha o quinto lugar. Inacreditavelmente, eu sou uma das pessoas que bate palmas e grita o nome dele. Quando ele se levanta, tenho uma sensação estranha, como se todos soubessem que nunca estarei nesta lista de premiados, nem como candidato potencial, o que para mim, naquele momento, significa que não sou realmente um professor, ou que há algo errado com o meu modo de dar aula.

Finda a premiação, o diretor agradece a presença de todos e deseja boa sorte para o início do semestre letivo. Saio cansado e pensativo, mas quando entro no carro decido que não vou mais ficar remoendo nada do que aconteceu hoje, afinal, mais tarde ainda terei que modificar o tal do cronograma da disciplina. É preciso me resguardar.

É na "semana pedagógica" que acontece, sempre antes do início do semestre letivo, o ritual de premiação da UniX, como descrito acima, marcando simbolicamente aqueles que estão no topo do ranking referente aos dados obtidos, por meio da autoavaliação institucional, no

semestre anterior. A definição do que seria o "topo" do ranking varia de acordo com o período de análise: inicialmente as dez maiores notas da autoavaliação institucional, posteriormente, as quinze melhores avaliações, até chegar ao formato que seleciona o melhor docente avaliado de cada curso.

Na UniX, é difícil distinguir o prêmio do ritual de premiação. Uma vez que os premiados não recebem recompensas financeiras, um dos benefícios advindos com o prêmio, senão o mais importante, está em ser visto e reconhecido por todos os presentes como um dos melhores docentes da instituição. Ou seja, o que se ganha, essencialmente, é visibilidade, mais "aplausos"[196] e, assim, capital simbólico (BOURDIEU, 2011).

Obviamente, há o poder relativo derivado do prêmio recebido, que indica a posição de superioridade do docente premiado em relação aos outros professores da instituição. Além disso, porém, há um certo valor inerente ao prêmio, decorrente menos de alguma qualificação real que esse atestaria e mais da analogia que realiza com os títulos acadêmicos. Pode-se dizer que os prêmios na UniX são versões, ou simulacros, dos títulos acadêmicos, uma vez que esses possuem importância reduzida na dinâmica e na organização das IES não-universitárias privadas (BALBACHEVSKY, 1999). Nesse sentido, a UniX parece congregar duas tendências aparentemente contraditórias.

A primeira, herança da história intelectual da universidade, se apresenta pela ênfase nas recompensas simbólicas aos docentes mais do que na remuneração propriamente financeira, fórmula pensada já pelos ministros prussianos envolvidos na criação da universidade moderna de pesquisa: "o Estado obtém mais dos acadêmicos se oferecer a eles uma quantia apenas razoável de dinheiro e, em compensação, lhes conceder um amplo leque de cerimônias honoríficas"[197] (CLARK, 2006, s/p, tradução nossa)[198]. A segunda, por sua vez, se evidencia pelo escanteamento das categorias consolidadas de distinção simbólica, os títulos acadêmicos, o que provoca certo esvaziamento do real poder acoplado a estas cerimônias.

[196] Os "aplausos" que ocorrem na premiação não são mais os dos discentes, ou seja, daqueles que levaram determinados professores a estarem no topo do ranking, mas agora os dos docentes e da gestão da UniX - os estudantes sequer participam do ritual de premiação, uma vez que esse ocorre na semana pedagógica. Dessa forma, o ritual de premiação não produz apenas mais "aplausos", mas um alargamento do público que aplaude esses docentes: o poder simbólico, adquirido com os alunos, migra, nesse momento, para abarcar também os docentes e os gestores.

[197] "The state gets more from academics if it offers them moderate amounts of money and, as compesation, accords them largely cerimonial honors"

[198] A mesma lógica está presente nas bolsas de produtividades ofertadas aos pesquisadores brasileiros: "Os valores das bolsas de produtividade em pesquisa demonstram que possuir esse tipo de bolsa confere sobretudo um poder simbólico ao pesquisador, muito mais do que material, ou seja, poder e autoridade científicas" (PAULA; SUETH, 2015, p. 137).

A UniX mantém a ênfase na distinção simbólica como lógica interna à organização docente ao mesmo tempo em que circunscreve e limita os poderes tradicionalmente adquiridos por aqueles que se posicionam nos estratos superiores desta hierarquia. Faz isso pela substituição dos títulos pelos prêmios, mantendo, porém, um suposto parentesco entre eles que incita uma migração seletiva dos atributos do primeiro para o segundo: enquanto os prêmios se beneficiam de sua associação com os títulos, pois absorvem certa legitimação histórica e cultural destes para atestar a qualidade ou a capacidade de alguém[199], também os contrapõem ao bloquear a autonomia que os indivíduos conquistariam pelo reconhecimento vitalício que o sistema de titulações propugna.

Trataremos da forma como a UniX realiza tal recusa da autonomia posteriormente. Aqui, interessa frisar esta associação entre a premiação e os títulos acadêmicos, induzida pela UniX por meio do cerimonial organizado em torno do ritual de premiação. Derivado da mistura de cenários e gestuais tanto acadêmicos quanto publicitários, o ritual de premiação da UniX, em sua aparência e organização, se direciona à associação entre essa instituição e a academia, entre os prêmios e as titulações acadêmicas.

Como se pode deduzir pelo relato autoetnográfico, não é por acaso que o evento que antecede o ritual de premiação na UniX é o discurso do fundador da instituição, um acadêmico e intelectual reconhecido publicamente. A transição de seu discurso acadêmico e pedagógico para o ritual de premiação faz com que se imagine certa continuidade entre os eventos e, assim, um parentesco entre ambas as lógicas. Da mesma maneira, o fato de cada docente premiado receber uma espécie de placa, símbolo de sua competência, das mãos do diretor acadêmico e da diretora geral parece induzir a sensação de que se trata de um prêmio relativo a algum mérito universitário ou acadêmico.

Claro, existem outras características que distanciam esse ritual de premiação daqueles advindos do universo acadêmico. A maneira como o premiado atravessa, pelo meio, as fileiras

[199] Se não houvesse a associação entre os prêmios, gerados pela autoavaliação institucional, e os títulos acadêmicos seria difícil explicar porque os docentes são tão facilmente cooptados por esse dispositivo. Afinal, se as premiações decorrem da conversão dos índices de satisfação dos discentes para o grau de competência dos docentes, sem qualquer embasamento para tal operação, por que os professores legitimam, no mínimo pela omissão, este procedimento? Para além da vulnerabilidade que vivem como trabalhadores das IES não-universitárias privadas, sem respaldo para fazer frente às decisões tomadas pela gestão, acredito que isso ocorra porque eles reconhecem na premiação, ainda que por analogia tácita, um reflexo mais ou menos distante das titulações acadêmicas, essas, sim, provenientes de um sistema de categorização já internalizado em seus percursos formativos. Essa correlação que fazem entre títulos e premiações, incentivada pela própria UniX, talvez só consiga perdurar porque toca numa questão cara aos docentes: a promessa de ascensão e distinção a ser alcançada por meio das variadas expressões dos títulos acadêmicos. Ainda que as premiações estejam longe de efetivamente permitir a realização dessa promessa, como veremos à frente, talvez nós, docentes e acadêmicos nas IES não-universitárias privadas, precisemos de uma espécie de fantasia coletiva para sustentar este lugar tão ambíguo que ocupamos, na qual somos acadêmicos sem exercer qualquer papel relevante na academia.

de carteiras nas quais os docentes estão sentados se assemelha, esteticamente, a uma versão pobre da cerimônia do Oscar em *Hollywood*, e não a uma banca avaliadora de doutorado. Também a reação dos docentes, colegas daqueles premiados, que gritam, batem palma e assobiam ao escutarem o nome dos escolhidos, defenestra qualquer formalidade típica dos eventos acadêmicos, ainda mais aqueles relativos às titulações.

Estas diferenças específicas, que distinguem os prêmios das titulações, e que se apresentam na questão concreta das formas de distinção simbólica entre os docentes, reproduzem uma oposição mais ampla, apontada por Almeida (2001), entre universidades do brasão e universidades do logotipo:

> As universidades históricas ou tradicionais atuam num ensino complexo, que discute as várias áreas do saber, o significado, o conhecimento, a aura, a tradição: são as universidades do brasão. Brasão que fala em latim - veritas, sapientia [...] As novas universidades, em seu papel de instituições que absorvem a demanda por formação para o mercado de trabalho, envolvem-se com o saber apenas como compromisso formal, pois, na verdade, atuam em áreas profissionais que não discutem o universal, mas o particular [...] são as universidades do logotipo" (p. 215)

Dessa forma, a maneira pela qual as universidades do brasão distinguem os seus pesquisadores-docentes é pelas titulações acadêmicas[200], enquanto as instituições de ensino superior que são orientadas pelo logotipo, em sua maioria não-universitárias e privadas, o fazem pela premiação – pelo menos é o que ocorre na UniX. Vejamos quais os efeitos da premiação nas práticas docentes, e as diferenças que a separam das titulações acadêmicas.

Primeiramente, as premiações se direcionam a destacar os docentes que são escolhidos, por meio da autoavaliação institucional, como os que mais satisfazem os discentes. Neste sentido, o que é avaliado e premiado não é a existência e nem a qualidade da produção intelectual de um docente, que teria valor próprio uma vez dentro do campo mais ou menos impessoal de referências e regras que é a academia, mas sim performances relacionais em que a satisfação pessoal dos discentes é a medida que referenda a premiação[201].

---

[200] Importante destacar que a noção aqui utilizada de titulação acadêmica não segue o sentido estrito, que abarca apenas mestrado e doutorado. Inclui-se nesta categoria as várias expressões associadas a esta linha principal de distinção simbólica na academia: pós-doutorado, *visiting scholar*, *fellowship*, professor titular, livre-docência, bolsista produtividade do CNPq etc. Além disso, cada uma dessas titulações possui gradações de poder e distinção simbólica derivadas e coligadas às titulações, mas que não são apresentadas como títulos formais. Por exemplo, a universidade em que um determinado título foi obtido. Há uma diferença enorme, em termos simbólicos, entre um doutorado realizado na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará e outro obtido no OISE – Ontario Institute for Studies in Education, na Universidade de Toronto, a ponto de se tornarem, em muitas situações, titulações significativamente distintas.

[201] Neste ponto, cabe frisar que a crítica aqui não se direciona a todo e qualquer instrumento de avaliação de docentes por parte dos alunos no ensino superior, mas a forma como esta avaliação é realizada na UniX. Ou seja, a reflexão aponta para o modo como a avaliação docente se torna, neste caso, uma forma de converter o ensino em uma relação de consumo controlada por uma empresa cultural (MARTINS, 1981).

Os títulos se apresentam, social e academicamente, como uma espécie de certificação de determinada maestria à qual o indivíduo é detentor, independente de aspectos conjunturais futuros. No caso dos prêmios, uma vez atestando certa performance relacional que depende de uma série de condições circunstanciais, incluindo a reação e o gosto do público, o que é reconhecido é um desempenho circunscrito a certa temporalidade, determinado semestre letivo.

Isso significa que a legitimação intelectual, social e profissional que é conquistada progressivamente pelo indivíduo a cada vez que obtém, por meio de ritos delimitados, um título acadêmico, é substituída pelas premiações, que são cíclicas, constantes e pulverizadas. Quer dizer, a avaliação do desempenho profissional dos docentes na UniX, e não da capacidade intelectual, é realizada em toda e qualquer situação, até mesmo nas mais corriqueiras do cotidiano do docente (pulverizadas), não possui um fim previsto, como uma titulação máxima (constantes) e se repetem a cada semestre (cíclica).

Assim, as premiações oferecem reconhecimento institucional, mas esse é sempre temporário, móvel e fugidio. Uma premiação no atual semestre pode levar ao ostracismo no seguinte, com o docente ocupando apenas a posição de expectador no ritual de premiação. Diferente dos títulos acadêmicos, tido como ritos de passagem que, uma vez conquistados, garantem distinções vitalícias, muito semelhantes aos títulos nobiliárquicos – por esse motivo as titulações acadêmicas foram combatidas pelos iluministas (CLARK, 2006) -, as premiações são datadas, exigindo que os docentes reiniciem o trabalho de conquista desta distinção a cada semestre.

Esta exigência é cumprida pelos docentes devido à própria realidade que o dispositivo da premiação engendra na UniX, e que os impele a participar do funcionamento deste mecanismo institucional. Para compreender esta adesão, então, é preciso levar em conta o poder simbólico relativo que os prêmios acarretam e instituem na relação entre os docentes.

O ritual de premiação na UniX é organizado e apresentado para gerar expectativas em cada docente se será ele o próximo a ser chamado para o palco e a receber, publicamente, mediante aplausos, o reconhecimento dos demais docentes e da gestão da instituição pelo seu trabalho. Quando essa cena não acontece, como ocorre para a maior parte dos docentes, o sentimento é de fracasso, pois o ritual institui como crivo do que é sucesso e do que é fracasso na docência justamente o recebimento do prêmio.

Tudo é feito, neste ritual, para que os professores se comparem com os docentes premiados, se projetem abaixo deles e se motivem para reverter o quadro desfavorável no semestre atual – o que significa, é sempre bom lembrar, conseguir, no presente, satisfazer mais

os discentes do que conseguiu no passado. Por outro lado, aqueles que receberam o prêmio sabem que podem não mais obtê-lo neste semestre e que isso seria uma regressão em suas "carreiras", potencialmente mais devastadora, em termos de imagem, do que nunca ter ganho qualquer premiação. Isso porque, a partir da conquista de um prêmio dado pela UniX, surgem expectativas em relação ao desempenho desses docentes, tanto por parte dos outros professores e dos coordenadores quanto deles mesmos.

Esta maquinaria social constrói uma dinâmica relacional baseada, em grande parte, na competição. A disputa entre os docentes se acentua ainda mais porque diferente dos títulos acadêmicos, que vaticinam a capacidade intelectual em si de um indivíduo e por isso não se constituem como bens escassos, os prêmios são sempre limitados em quantidade e atestam um valor relativo ao desempenho do docente. Dito de outra maneira, não interfere na possibilidade de aquisição de um título acadêmico a quantidade de pessoas que o detém ou que estão buscando obtê-lo neste exato momento; os doutorandos, por exemplo, concorrem contra si mesmos ou contra certas expectativas acadêmicas que regem o rito do doutoramento. Já no caso dos prêmios ofertados pela UniX, a concorrência é entre os professores, já que todos pretendem alcançar uma mesma distinção simbólica que é possível de ser conquistada apenas por uma ínfima parcela do corpo docente.[202]

Ainda que não seja estranha ao universo acadêmico, esta forma de competição tende a eliminar aquilo que surge, na universidade de pesquisa, como seu contraponto irmanado: a colaboração. Seja realizada diretamente, por exemplo entre pesquisadores de um mesmo grupo, ou indiretamente, quando um pesquisador se apoia em pesquisas anteriores para "adicionar" a sua contribuição original, a colaboração é parte integrante do funcionamento usual da academia e das universidades (BUSCH, 2017; CLARK, 2006; CHAUI, 2001), tanto quanto a competição.

No caso da UniX, pelo contrário, os prêmios instituem uma concorrência constante que mina as relações colaborativas. Fechados em suas próprias disciplinas, que são consideradas, até certo ponto, autossuficientes, e concorrendo entre si pelas escassas distinções simbólicas oferecidas pela instituição, os docentes tendem a não promover, a não ser pontualmente, e, nesses casos, levados muito mais por afinidades pessoais, parcerias de trabalho e de estudo.

[202] A academia e a universidade, porém, não estão alheias totalmente à esta lógica concorrencial. Por exemplo, é preciso fazer certas ressalvas sobre a autorreferência da conquista dos títulos, quando se sabe que a "inflação dos diplomas" (BOURDIEU, 2011) interfere na regulação da quantidade e do "tipo" de candidato que poderá, de fato, obter certa titulação. Da mesma maneira, alguns títulos, como o de professor titular, incluem também disputas com outros professores, que concorrem para ocupar a posição almejada, ainda que tal disputa ocorra geralmente sob o véu dos segredos universitários, protegido do escrutínio público (BESERRA, 2016).

Além das características já assinaladas até o momento, é preciso destacar que os prêmios são essencialmente locais. Enquanto os títulos acadêmicos possuem uma validade global, podendo ser reconhecidos e formalizados para além das instituições e dos estados nacionais nos quais foram obtidos, os prêmios ofertados pela UniX estão circunscritos à própria instituição, que se apresentam como "empresas culturais" (MARTINS, 1981) que criam, administram e legitimam o processo de premiação. As regras e forças difusas no campo acadêmico, e que são alteradas ou flexibilizadas de acordo com as diagramações de poder vigentes, são substituídas por um controle centralizado da instituição, que gere, a partir de seus interesses particulares, o sistema de premiação – como se pode verificar pelas diferentes interpretações atribuídas à noção de "topo do ranking".

Um dos efeitos mais importantes desta característica local dos prêmios é que não garantem qualquer autonomia do pesquisador-docente, como ocorre em algum grau com as titulações acadêmicas, mas, pelo contrário, prendem o premiado à instituição. Isso ocorre porque sendo uma espécie de "titulação local", a fama que o docente adquire, mediante os "aplausos", fica circunscrita aos limites da instituição que lhe premia. Caso o docente deseja se desligar da instituição, ele optará também por se desvincular de todo capital simbólico adquirido em seu percurso profissional, uma vez que este é local.

Desta maneira, as operações sociais provocadas pela ação integrada entre a autoavaliação institucional e a premiação dos docentes faz surgir uma série de características que demarca o tipo de interação entre pares e a concepção de trabalho intelectual na UniX. Assim, pode-se resumir:

(1) Os professores não são autônomos em seu trabalho como docentes, nem mesmo no sentido restrito que se adequa à realidade dos acadêmicos. Uma vez atados à tarefa de satisfazer os alunos, objetivo que a UniX mais ou menos define o que seja por meio das perguntas que constam na autoavaliação institucional, e sem qualquer legitimidade intelectual derivada de um atributo próprio, uma vez que as premiações, ao contrário dos títulos, avaliam um período de trabalho e não (supostamente) uma capacidade intelectual do indivíduo, os docentes da UniX são direcionados a performar e reproduzir um modelo cultural, mais ou menos difuso, do que é uma boa aula. Por exemplo, na UniX a satisfação dos discentes é alcançada pelo uso sistemático do *power point* nas aulas, fazendo com que todos adotem, em algum grau, este instrumento, sob o risco de ser mal avaliado – é preciso lembrar, inclusive, que a autoavaliação apresenta uma questão especificamente sobre o uso

do *power point*, de acordo com informações obtidas com alunos. Neste ambiente controlado e delimitado de antemão, a margem de reconhecimento para a diferença é muito restrita, o que contradiz o significado de comunidade de estudos que caracterizava o VagaMundos[203].

(2) Não há qualquer objetivo comum que vincule os professores que integram a UniX. Em termos ideológico, a ideia de busca pela verdade, em suas diferentes versões, é substituída pela busca da satisfação, e a realização desta é sempre local, restrita a uma sala de aula pela qual um professor é responsável. Quer dizer, no que concerne à docência, a satisfação é produzida na sala de aula, e cada professor se encarrega de garantir a sua aprovação individual por parte dos alunos. Desta maneira, as disciplinas, no sentido dado pelos criadores da universidade moderna de pesquisa e que pressupunham a aglutinação de pesquisadores em torno de práticas e perguntas comuns, é substituída pela disciplina, na acepção de uma unidade pedagógico-organizacional que estrutura a instituição escolar espacial e temporalmente, e que está centrada na figura isolada do professor que distribui o conhecimento delimitado de antemão, seja pelos mecanismos institucionais (ementa, currículo etc.) seja pela expectativa de satisfação dos alunos;

(3) O trabalho docente na UniX não é coletivo. Além do fato de não haver objetivo em comum, as atividades do docente nas IES não-universitárias privadas não são progressivas. A ideia de colaboração, presente na noção moderna de pesquisa, decorre da pressuposição de que o desenvolvimento científico está em progresso, ou seja, uma descoberta científica alimenta e responde uma outra descoberta. Ainda que o mesmo pressuposto de progressão não estivesse presente no VagaMundos, havia a noção de deslocamento pela diferença que orientava, por exemplo, a dinâmica entre os GT´s: se pressupunha que a colaboração permitia aprofundar as experiências de cada indivíduo correlacionadas à produção de conhecimento. No caso da UniX, a satisfação dos alunos não é progressiva e nem exige deslocamento ou aprofundamento pessoal. A busca do docente por aprovação exige um esforço em direção à manutenção de um status positivo, e não a criação de nada novo.

[203] Ainda que Wenger (2001) indique certo grau de homogeneização das práticas que caracterizam uma comunidade, não o faz em relação às experiências individuais e aos resultados das práticas realizadas. A ideia de certa dose de pluralidade se torna ainda mais alargada no exemplo do VagaMundos, como apontado na parte I.

Desta maneira, o ambiente das IES não-universitárias privadas não oferece condições propícias nem para que docentes e discentes se percebam como parte de uma comunidade e nem para que experiências pontuais de comunidade voltadas ao conhecimento, como na sala de aula, possam emergir. Esta realidade se mostra, inclusive, no termo *auto*avaliação institucional. Aparentemente, o nome faz menção a uma avaliação que a própria comunidade de ensino faz sobre si mesma. Porém, como já foi apontado, o que ela provoca, principalmente, é a segmentação das relações de ensino em grupos distintos, os docentes e os discentes, que passam a se relacionar por meio da noção institucionalizada de satisfação e a lógica de consumo que engendra, ambos controladas pela gestão da UniX. Assim, a *auto*avaliação é principalmente a avaliação do outro, seja este um docente, o bibliotecário, a diretora acadêmica etc., demarcando as múltiplas segmentações, produzidas institucionalmente, que distingue e distancia os atores sociais que compõem a UniX.

7. A sociabilidade bloqueada: a temporalidade e a espacialidade dos discentes e docentes trabalhadores

A UniX se destaca nas peças publicitárias, na percepção dos estudantes e nas avaliações realizadas pelo MEC pela sua "estrutura". Como foi apontado no capítulo anterior, mesmo os benefícios oficialmente vinculados à autoavaliação institucional se direcionam à melhoria da estrutura da IES, e não aos processos educacionais. Ainda que este termo seja utilizado na UniX de maneira fluida e pouco sistemática, é possível afirmar que ele se refere às instalações físicas e arquitetônicas que encarnam a instituição, bem como aos diversos equipamentos que estão distribuídos em seu interior (laboratórios, computadores, lanchonetes, quadras esportivas etc.).

Se o termo "estrutura" se refere à dimensão física e aos bens materiais, entretanto, ele também traz consigo algumas ideologias educacionais implícitas. Uma delas é proveniente de uma narrativa "tecnológica" da aprendizagem: pressupõe-se que quanto melhor for a estrutura da UniX, mais eficiente serão os processos pedagógicos e a formação dos alunos. Outra ideologia, que convive simultaneamente com a primeira, concebe que quanto mais ampla e diversificada for a estrutura da IES mais satisfação trará aos discentes. Como aponta Morais (2011, p. 35): "Aparentemente, às academias não interessa mais competirem em qualidade. Elas passam a se importar com os prédios, bibliotecas numerosas e até razoáveis e, acima de tudo, laboratórios (de informática e outros), para que o cenário já esteja pronto para a filmagem do marketing televisivo, cujo intuito é impressionar pais incautos".

Deste modo, a eficiência e a satisfação estão intimamente ligadas à noção de estrutura na UniX, e ambas sintetizam o arquétipo que orienta as expectativas e as experiências dos alunos no ensino superior brasileiro privado atual – o "campus experience", aludido por Bôas (2008) em sua proposta de marketing para as instituições de ensino superior. Se a eficiência nos processos educacionais concorre para o alcance do objetivo estabelecido de antemão para a formação no ensino superior, a inserção no mercado de trabalho, a satisfação dos discentes com o espaço físico e os equipamentos da UniX estaria atrelada à noção de entretenimento, a partir da qual a graduação seria interpretada também como um momento de diversão e segurança para os alunos[204]. Como explica Almeida (2001, p. 213-214) sobre as IES privadas surgidas a partir da década de 1970:

[204] Rodrigues (2012) evidencia claramente esta associação entre as instituições de ensino superior privadas, por um lado, e a experiência de segurança e expectativa de entretenimento dos discentes, por outro, ao estudar um campus da UNESA – Universidade Estácio de Sá localizado num shopping center, assim como várias outras matrizes desta instituição. O caso analisado ilumina ainda mais a realidade contemporânea do ensino superior privado no Brasil porque o shopping center em questão está situado num prédio que sediava, até o início da década

> O jogo do conhecimento é sempre mediado por arranjos de marketing, infra-estrutura moderna, sistema informatizado, instalações físicas etc. A dinâmica da produção cultural é travestida e transformada em eficiência, num conjunto de atitudes que dilui a tradição, perdendo a aura e oferecendo, através da racionalidade administrativa do setor privado de massas, o cultivo de um conjunto de novas atitudes que visam projetar a imagem identificadora de um estilo nessa nova ordem simbólica reificada

Estas novas atitudes adquiridas pelos estudantes não são mais originadas essencialmente da relação umbilical entre a escolarização e a socialização, em seu sentido tradicional, mas pela dinâmica do consumo e da publicidade engendrada por estas instituições como forma de atração do aluno-cliente. Para tanto, a "estrutura" da IES é um elemento que se destaca, pois

> A escola não é mais central para a socialização do estudante, que se distancia cada vez mais de um tipo ideal observado por autores em décadas passadas. Portanto, as universidades precisam de outros artifícios para atraí-los - eles nem mesmo simulam a intenção em se parecer com um ambiente universitário tradicional como o descrito pela literatura clássica. Pelo que observei, este esforço delas é recompensado na boa impressão deixada para os alunos quando perguntados sobre sua estrutura. (COSTA, 2018, p. 150)

Entretanto, não é apenas a força e o papel da socialização que ganham novos contornos no interior da "estrutura" das IES não-universitárias privadas, como a UniX, mas também a sociabilidade. De acordo com Dassoler e Caliman (2017), inspirados pela concepção de Bauman, tanto a socialização quanto a sociabilidade se referem à interação entre os indivíduos e a estrutura social, mas possuem significados distintos. No primeiro caso, trata-se da construção de um ambiente social organizado para e pelas escolhas racionais dos indivíduos, desempenhadas discursivamente no interior de uma tessitura coletiva, enquanto no segundo o foco são as interações entre os indivíduos em determinado momento, a partir de certas condições semelhantes e compartilhadas.

Para Carvalho (2013), as redes de sociabilidade, em especial no ambiente escolar, permitem a construção de formas de resistência ao controle global instituído pelo capitalismo contemporâneo – que pode ser percebido, no caso do ensino superior, pelas novas IES privadas que abriram o seu capital na bolsa de valores e as formas de gerenciamento da vida "universitária" que engendram (CRUZ; PAULA, 2018). Deste modo, Cavalho (2013) defende a importância de reconhecer as forças e as condições que permitem ou dificultam a constituição de redes de sociabilidade em determinados ambientes escolares:

---

de 1990, uma indústria têxtil. Deste modo, o autor analisa os vínculos entre a transformação da educação em mercadoria, e a constituição do trabalhador em aluno-consumidor deste produto.

> Buscar delinear o mapa cartográfico de uma escola oferece-nos inúmeras possibilidades de reflexão sobre seu processo de sociabilidade, sobre o seu patrimônio cultural, escolhas, discursos identitários, aspirações, táticas e estratégias em sua relação com os conflitos e afetos vivenciados em seu entorno. A escola expressa uma história coletiva anunciada nas medidas do espaço que se reflete na sua geografia e que possibilita, ainda, considerar a articulação do espaço escolar como análogo às estruturas das redes sociais. (p. 404)

Por este prisma da sociabilidade e suas redes, é importante ressaltar a diferença entre o contexto da minha formação acadêmica, na Unifor, e a da minha atuação profissional docente, na UniX. Como descrito na parte I desta tese, o campus da Unifor apresentava múltiplos espaços, mais ou menos distanciados de um poder central e, portanto, de certo controle institucional acirrado, que permitiam aos estudantes se apropriarem destes ambientes como aparatos de suporte às redes de sociabilidade discentes em construção. Além do mais, os integrantes do VagaMundos estavam inseridos em múltiplas redes de sociabilidade, todas interligadas, associadas aos diversos espaços de atuação deste grupo (Clínica-escola, grupos de estudo, grupo de e-mails, coletivos constituídos por afinidades, a ONG Casa do Ipê etc.). Deste modo, a minha formação acadêmica se deu por meio da inserção em ambientes complexos e diferenciados de sociabilidade que permitiam a expansão e a materialização constante das experiências mais intangíveis vinculadas à comunidade de aprendizagem, o VagaMundos.

Na UniX, ao contrário, a "estrutura" arquitetônica e as instalações físicas são organizadas para dificultar interações prolongadas entre discentes, entre docentes e entre discentes e docentes. São raros os espaços destinados ao diálogo e às interações fora da sala de aula, pois o campus é constituído basicamente de territórios de passagem, como corredores, elevadores, escadas etc. Cadeiras e mesas só estão disponíveis em lugares centrais e previamente demarcados, destinados a atividades específicas gerenciadas pela instituição – principalmente, a alimentação vendida pelas lanchonetes.

Trata-se, portanto, de um ambiente erguido como um espaço transitório e superficial de convivência, guiado por princípios da eficácia: o aluno chega, assiste aula, "aprende" e vai embora. Nos interstícios destas tarefas, são disponibilizados espaços e atividades controlados e destinados ao entretimento pontual[205], mas que não permanecem o suficiente para constituir zonas de sociabilidade mais ou menos consolidadas.

[205] Por exemplo, é relativamente comum que na UniX sejam dispostos karaokês e videogames no horário do "recreio", principalmente na primeira semana de cada semestre. Não por acaso, estes dispositivos de entretenimento são alocados em lugares centrais, que ampliam a visibilidade de seus usuários, tanto por motivos publicitários quanto de controle.

Durante a minha pesquisa autoetnográfica descobri que muitos alunos da UniX utilizavam a biblioteca como um local propício para exercer esta sociabilidade interrompida, uma vez que lá eram disponibilizadas cadeiras e *puffs* que permitiam a conversa entre os discentes[206]. Porém, estes mesmos alunos relatavam que isto produzia um conflito com os funcionários, uma vez que estes compreendiam que a biblioteca era destinada ao estudo e à leitura; ou seja, ao silêncio. Uma vez que a prática da leitura era pouco frequente entre os discentes da UniX, ainda mais no interior da instituição, o resultado era que a biblioteca se tornava um lugar usualmente desocupado, pois nem frequentado por leitores e nem por estudantes em busca de exercer redes de sociabilidade.

Esta "geografia" da UniX avessa às expressões de sociabilidade está relacionada à concepção, sedimentada em suas práticas e valores institucionais, sobre a origem e o destino do principal público consumidor do seu produto. Como a maior parte das IES não-universitárias privadas, a UniX é orientada a suprir e enfatizar as condições de um tipo específico de discente: os estudantes-trabalhadores (COSTA, 2018; MARTINS, 1981; SOUZA, 2017).

Este público específico do ensino superior brasileiro é premido pelas circunstâncias temporais e espaciais que lhes impede de efetivamente "conviver" na IES em que estudam. A distância entre a residência, a UniX e o local de trabalho, bem como a rígida organização do tempo necessária à realização das múltiplas tarefas que precisam desempenhar, faz com que os estudantes-trabalhadores apenas "passem" pela UniX, sem muitas vezes criar vínculos com os demais atores pertencentes à instituição e com o próprio território (SOUZA, 2017). Ou seja, este aluno é instado, pelas condições objetivas, a ser "eficiente" em sua passagem pelo ensino superior, e a aproveitar, quando possível, brechas de lazer possibilitadas pelas atividades de entretenimento do campus.

Porém, esta circunscrição da sociabilidade não é uma circunstância vivida somente pelos discentes, e muito menos apenas por aqueles alunos que ocupam a posição de estudantes-trabalhadores. Também os docentes da UniX se percebem alijados, ou pelo menos distanciados, da construção de redes de sociabilidade. Dentre outros fatores para esta percepção, se destaca o regime-horista no qual a maior parte dos docentes está inserido – inclusive eu, em toda a minha trajetória na UniX -, e o modo como esta regulação temporal do trabalho docente incide

[206] Outra função que os estudantes atribuíam à biblioteca, não prevista institucionalmente, era a de local para descanso. Neste caso, os *puffs* eram cooptados pelos estudantes para servirem como camas improvisadas. Esta apropriação da biblioteca como dormitório diz também da condição de parte destes estudantes-trabalhadores, como veremos à frente, e da impossibilidade de criar redes de sociabilidade, uma vez que o pequeno tempo disponível é utilizado para aplacar o cansaço físico.

diretamente no cotidiano por meio dos pontos eletrônicos. Sobre esta questão, transcrevo abaixo um trecho do meu diário autoetnográfico:

Saio de casa um pouco atrasado para a aula. Como o percurso até a UniX é de 40 a 50 minutos, normalmente, preciso estar na estrada com muita antecedência. A duração do trajeto, entretanto, pode ser estendida, dependendo das obras públicas que estejam sendo realizadas nas ruas e estradas ou dos acidentes de trânsito – sem contar as chuvas! Hoje, por exemplo, fico preso num grande engarrafamento, fruto de uma colisão entre carros.

Durante todo o percurso, dirijo tenso, preocupado sobre um possível atraso. Na UniX há um ponto eletrônico que regula o cumprimento de horário dos docentes e funcionários, e que serve como parâmetro para possíveis descontos no salário – quanto é descontado, nunca se sabe ao certo. É permitida uma tolerância de 10 minutos de atraso tanto para o início quanto para o fim do horário previsto de trabalho, que basicamente é o das disciplinas que cada docente ministra. Assim, por exemplo, não posso chegar hoje depois de 7:40, como também não posso "bater o ponto" depois de 10:30, ou seja, dez minutos depois do encerramento formal da aula.

Estaciono o carro e corro para o ponto eletrônico na esperança de ainda estar na margem de tolerância. Por sorte, consigo registrar a presença exatamente às 7:40. Suspiro aliviado, na esperança de que não haja qualquer desconto no meu salário.

Depois de "bater o ponto", já estou exausto e com fome. Ainda nem começou a aula, e a luta e a tensão para chegar no horário foram suficientes para esgotar boa parte das minhas energias. Não há o que fazer em relação a isso. Subo a escada, que fica ao lado do ponto eletrônico e que me leva para a sala dos professores. Cumprimento os docentes que estão ali, e aproveito para escrever no meu diário de campo sobre a luta contra o tempo. Percebo que a minha escrita está tão atabalhoada quanto eu. Não consigo encontrar as palavras adequadas e nem pensar sobre o ocorrido. A pressa está presente também no pensamento, o que cobra um preço para o trabalho intelectual. Desisto de escrever e vou participar do final da conversa dos professores.

A importância do relato transcrito acima não reside no seu conteúdo em si, mas na constância com a qual se repetiu nos meus diários autoetnográficos. Relendo meu diário de campo no período em que iniciei a análise dos dados, percebi que praticamente todas as vezes nas quais descrevi as minhas idas à UniX o relato iniciava e terminava com o ponto eletrônico. Assim, os inícios e os términos das minhas descrições, mesmo referindo-se a diferentes dias da semana, do mês e até de anos distintos, eram semelhantes o suficiente para parecerem ser o mesmo dia, apenas reiniciado e finalizado inúmeras vezes. Era tão repetitiva esta estrutura temporal, que predominava a impressão de que todas as minhas atividades eram reguladas por este pequeno aparelho eletrônico distribuído pobremente pelos campi da UniX, cerca de dois para cada sede.

Apesar de todas as atividades docentes diárias serem organizadas e reguladas pelo ato simplório de pressionar a digital em horários previamente estabelecidos, os docentes pareciam

não contestar ou refletir sobre a presença destas máquinas. Isso não significa que fossem impassíveis a elas, pois sentiam-se incomodados, reclamavam, faziam piadas; apenas que não as tomavam como objetos complexos e importantes o suficiente para merecerem o tempo de uma reflexão mais aprofundada ou uma contestação mais enfática – o que é interessante, uma vez que a seleção entre o que "vale a pena" ou não "gastar o tempo" é já um efeito, pelo menos parcial, da lógica implícita num ponto eletrônico.

No contexto da UniX, o ponto eletrônico não apenas representava a subordinação dos docentes a uma temporalidade contrária às redes de sociabilidade, mas era por meio dele que esta subjugação era concretamente produzida. O registro de ponto fazia com que a ausência de controle sobre o próprio tempo, ou seja, a subordinação assalariada a uma lógica que é alheia a qualquer ditame dos modelos intelectuais, deixasse de ser uma abstração, uma ideia, e passasse a ser uma experiência concreta, visível e cotidiana que regulava as práticas docentes nestas instituições. Braga e Paula (2015, p. 145) apontam, por meio de entrevistas realizadas com docentes de uma IES privada, que um dos mecanismos de controle ativados nessas instituições, por meio "de um funcionamento administrativo organicamente instalado", era a obrigatoriedade do ponto eletrônico.

Este "funcionamento administrativo" convertia a temporalidade própria da atividade intelectual entre pares em uma temporalidade da maneira como concebida pela gestão. O trabalho intelectual tradicionalmente exige o ócio, o tempo livre, a conversa e o debate ou, pelo menos, as condições mínimas de "desocupação" para a reflexão. Como afirmam Bianchetti, Valle e Pereira (2015): "Em contrapartida, a capacidade de ser e permanecer dono de seu tempo é um dos traços essenciais do intelectual, entre tantos que lhe conformam a identidade ao longo da história humana" (p. X).

Já a temporalidade da gestão, que é a da eficiência (tempo proporcional à consecução da meta estabelecida) transforma o pensar em contabilidade. O resultado é a pressa constante dos docentes da UniX. Retratados por Martins (1981) como ocupados, apressados, "sem tempo", os docentes de IES privadas estão constantemente atarefados, com sua agenda preenchida por atividades que se amontoam à sua revelia e que muitas vezes estão desvinculadas da sua atividade nuclear. Para além das consequências relativas à saúde psicológica (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016), este quadro possui um impacto significativo nas redes de sociabilidade dos docentes.

Assim, o ponto eletrônico não apenas participa da regulação do tempo dos docentes ou realiza certa conversão de atividades próprias ao modelo intelectual para a lógica do modelo

gerencial, ele também é parte dos mecanismos que instauram uma temporalidade cíclica e um movimento "circular" no âmbito institucional. Absorvida pela imediaticidade das demandas institucionais internas de produção, principalmente aquela direcionada à satisfação dos discentes, as práticas docentes nas IES não-universitárias privadas parecem alimentar e serem alimentadas por uma temporalidade baseada na repetição e que gera um afastamento do mundo exterior.

Para compreender este afastamento do mundo, e assim os efeitos mais sutis do ponto eletrônico, é preciso retomar as análises realizadas por Costa (2018), e tangencialmente por Rodrigues (2012), que apontam uma associação direta entre as IES privadas e a sensação de segurança, um dos "produtos" com maior poder de atrair o aluno-consumidor para os cursos de graduação nessas instituições. Afirma Costa: "As catracas são um elemento definidor do caráter de enclave fortificado desenhado nessas unidades de ensino da Universidade A. Junto das guaritas e dos seguranças terceirizados em grande número, elas prometem segurança, mas também - e sobretudo - certa 'exclusividade'" (2018, p. 147).

Seguranças armados, muros, catracas, cartões de identificação e tantos outros mecanismos mais ou menos presentes nas distintas IES não-universitárias privadas são posicionados para vender uma sensação de segurança aos alunos, principalmente porque parte considerável desse grupo está sujeita cotidianamente, pela sua posição de classe, às diferentes expressões da violência[207]. Uma réplica do aparato policial estatal, que usualmente é indiferente ou até mesmo ameaçador para esses alunos, é aplicada, aqui, como símbolo da proteção que o discente adquiriu por meio de sua filiação a uma instituição de ensino superior privada.

Porém, o que caracteriza um aparato policial, e a sensação de segurança dele decorrente, não é apenas a presença de certos equipamentos estabelecidos *a priori* para a proteção física dos membros de uma comunidade em relação ao que, ou àqueles, que estão "lá fora", mas também à garantia de que nada de anormal está acontecendo no momento; ou seja, o registro confiável de que tudo aqui "dentro" (o)corre de maneira organizada, como planejado. Como aponta o filósofo Jacques Rancière (2010):

> Intervenções policiais em espaços públicos consistem principalmente não em interpelar os manifestantes, mas em os dispersar. A polícia não é a lei que interpela indivíduos (como em Althusser, e o seu "Ei, você aí")... O refrão da polícia é antes: "Circular, circular, não há nada para se ver aqui...". A polícia é aquilo que diz que, aqui, nesta rua, não há nada a ser visto e, portanto, nada mais a fazer do que continuar

[207] Sampaio (2000) afirma que os alunos de IES privadas no Brasil congregam deficiências acadêmicas (os menos preparados escolarmente) e carências socioeconômicas, o de menor renda familiar. Esse é um dos efeitos do sistema de educação superior dual brasileiro (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

> se movendo. Ela afirma que o espaço para circulação não é mais do que o espaço de circulação (2010, p. 37)

Neste sentido, o ponto eletrônico pode ser considerado um tipo de dispositivo policial, não somente porque exerce uma função similar à vigilância, mas principalmente porque contribui para garantir "que o espaço para a circulação não é mais do que o espaço de circulação". Tal afirmação se justifica por meio da análise dos diários autoetnográficos, que não apenas mostrou que os dias na UniX começavam e terminavam sempre da mesma maneira, mas também que o meu trajeto na instituição, ou seja, a correlação prática entre o uso do tempo e do espaço, era praticamente igual em todas as semanas[208]. Este trajeto pode ser resumido nos seguintes trechos:

(1) da entrada principal da UniX ao ponto eletrônico perto da escada que leva à sala dos professores, ou ao ponto eletrônico na sala dos professores;

(2) passagens esporádicas pela secretaria de cursos, que fica no trecho final do percurso que leva à sala dos professores (isso ocorre nas duas sedes da UniX) – na secretaria, uma estrutura com grandes janelas de vidro, os comportamentos, horários e trajetos dos docentes podem ser observados pelas secretárias;

(3) da sala dos professores à sala de aula, previamente definida;

(4) da sala de aula para a sala dos professores, no início do intervalo da aula, e o oposto quando esse termina;

(5) da sala de aula para o registro de ponto, geralmente apressado para cumprir o horário de finalização da aula e não ter o salário descontado;

(6) do registro de ponto à mesma entrada principal, às vezes com alguma passagem pela sala dos professores ou pela coordenação.

Esses trechos, que se repetiam a exaustão e eram realizados sempre de maneira apressada, não foram definidos aleatoriamente ou por preferência pessoal, mas eram os trajetos mais eficientes para cumprir uma série de demarcadores temporais institucionalizados, sendo o ponto eletrônico o principal deles. Após mais de um ano como docente na UniX percebi que não conhecia, de fato, muitos lugares da sede na qual ministrava as aulas, e, comparada à estrutura universitária da Unifor, ela estava longe de ser extensa. O que fazia na maior parte do

[208] É preciso, portanto, evidenciar que a circulação instaurada por um aparato policial envolve mais explicitamente o espaço, mas também certa temporalidade. Um tempo no qual não se para, não se detém, não se observa, pois se está sempre "circulando".

tempo em que não estava "dando aula" poderia ser descrito como circular, ou seja, me movimentar sem tempo para observações, reflexões ou interações fora do *script* - "Circular, circular, não há nada para se ver aqui".

Braga e Paula (2015) apontam realidade semelhante ao pesquisarem uma IES privada:

> No entanto, percebemos que o modelo que se generaliza no desempenho docente, no caso analisado, está atrelado às medidas de regulação de uma prática educativa vigiada em todos os seus pontos, onde os movimentos dos corpos são controlados para que o sistema de registro de suas ações seja localizado e examinado para fazer funcionar o controle, evitando qualquer desvio que possa caracterizar uma reflexão pessoal e consciente, própria da função docente. Esse dispositivo é ainda importante para neutralizar qualquer ação que subverta a condição estabelecida pela ordem disciplinar organizada para assegurar o funcionamento do modelo instituído (p. 150)

Essa forma de movimento "circular" marcada por um tempo heterônomo e pela eficiência engendrada pelo ponto eletrônico se estende aos movimentos dos alunos, ainda que não peremptoriamente. Se estes não eram obrigados a "bater o ponto" como os professores, nem por isso estavam imunes a essa forma de movimentar-se predominante na UniX.

Os trajetos dos professores, orquestrado por essa lógica espaço-temporal implícita no movimento de "circular", alcançava os discentes, organizando, em parte, as suas disposições no tempo e no espaço: a hora de entrar na sala de aula, a hora do intervalo, os lugares nos quais poderiam aguardar o retorno da aula (geralmente afastados dos trajetos usuais dos docentes) e os lugares nos quais poderiam ter uma conversa com o professor sobre um tema não estritamente relacionado à aula (usualmente nos trajetos costumeiros dos docentes), quando os interpelavam e, muitas vezes, o diálogo ocorria em movimento, mantendo o percurso para a sala de aula ou para o ponto eletrônico. Até mesmo os alunos que sempre chegavam atrasados nas aulas, ainda que não aderindo estritamente ao ritmo desta temporalidade, a tomavam como ponto de referência simbólica e estranhavam quando algum "passo" pressuposto neste ritmo não acontecia.

Esta forma de controle do tempo e do espaço vividos pelos docentes e discentes bloqueava, ainda que não inteiramente, as possibilidades de construir redes de sociabilidade. Uma vez que as redes de sociabilidade e a aprendizagem são elementos mutuamente reforçadores nos diversos contextos sociais, inclusive os escolares (WENGER, 2001), este cenário empobrecia a experiência de reflexão e pensamento potencialmente disponível no contexto da graduação na UniX. Da mesma maneira, como vivido por mim e analisado na parte I desta tese, as redes de sociabilidade e a experiência de comunidade eram partes integrantes e essenciais do VagaMundos, entendido como um grupo dedicado ao estudo.

Deste modo, o tipo de construção coletiva do pensamento aprendida por mim nesta comunidade de estudos, e que necessitava de espaços e territorialidades propícias às diversas formas de relações associadas à reflexão, não encontravam guarida na UniX. Isso era sentido por mim por meio da ausência de redes de sociabilidade entre os professores - que quando existiam eram destinadas exclusivamente ao "lazer", e não ao pensamento e à reflexão[209] -, mas também pela dificuldade em me inserir em tais redes pertencentes ao universo discente, uma vez que, também nesta dimensão, elas eram precárias ou inexistentes.

Rabinow (1996) descreve de maneira precisa e poética a relação entre a sociabilidade e a reflexão/pensamento, de uma maneira que parece muito próxima do que vivi no VagaMundos. Por contraposição, a sua descrição também ilumina a minha dificuldade em "pensar" e "estudar" na UniX, assim como a minha imobilidade em criar contextos e relações educacionais nos quais os estudantes pudessem experimentar esta forma de trabalho intelectual. Afirma o autor: "Eu proponho que o território principal para pensamento é a amizade (philia). Esta formulação soa estranha, já que a amizade é um relacionamento e não um lugar físico. Hoje, nós temos salas para palestras e salas para conferências e salas para reuniões e salas de aula e escritórios e salas para estudo; os Romanos possuíam salas para os amigos"[210] (RABINOW, 1996, p. 13, tradução nossa).

No contexto da UniX, no seio de uma potencial comunidade de aprendizagem cindida pelas disputas entre a expectativa de "aplausos" dos docentes e o desejo de satisfação dos discentes, e mediadas por mecanismos de controle institucional, as redes de sociabilidade que permitiriam se não construir, pelo menos se aproximar, de "salas para amigos" destinadas ao pensamento se tornam distantes, frágeis e fugazes. No espaço privatizado e mercantilizado da educação superior privada, a formação do indivíduo é algo que ocorre solitariamente, usualmente sem a presença de mestres e nem de "amigos" (philia), e por isso, também, está destinada a alcançar um resultado pobre e precário – um fim compatível com as expectativas do próprio mercado de trabalho (PRANDI, 1982).

[209] Uma vez que os docentes da UniX se sentiam expropriados de sua liberdade de pensar e refletir no contexto espacial e laboral da UniX, a maneira de "resistirem" a esta situação parecia ser pela recusa, nos momentos de lazer, em realizar qualquer atividade que envolvesse o pensamento reflexivo. Isso ocorria na sala dos professores, onde a conversa usualmente girava em torno de temas banais e "leves", mas também nas saídas organizadas pelos próprios docentes, fora do espaço institucional, quando se era quase proibidio de tocar em assuntos ou questões que envolvessem alguma dose de debate e reflexão.

[210] "I propose that a primary site of thinking is friendship (philia). Such a formulation sounds strange, as friendship is a relationship and not a physical place. Today, we have lecture rooms and conference rooms and meeting rooms and classrooms and offices and studies; the Romans had rooms for friends"

8. As práticas intelectuais no contexto da UniX: a escrita, o debate e os eventos acadêmicos sequestrados pelo consumo

Vasculho a memória em busca de situações nas quais, nestes dez anos de docência na UniX fui solicitado ou mesmo coagido a escrever, e mergulho num vazio. Escrevi, evidentemente, neste período. Não há dúvida quanto a isso. A questão reside nos contextos nos quais se deu a escrita. Basicamente, em situações: (1) totalmente alheias ao papel que desempenhava como docente; (2) tangenciais à atividade docente, mas independentes das minhas funções formais; (3) diretamente envolvida nas atribuições próprias ao meu cargo de professor. O primeiro caso engloba a maior parte das experiências de escrita, desde aquelas de matiz pessoal até as publicações de capítulos, livros e artigos em periódicos científicos. A segunda decorre da elaboração de resumos, junto aos alunos, para a submissão em algum evento acadêmico, ou da escrita de relatórios e projetos associados à atividade docente – em ambos os casos, atividades muito pontuais. Por fim, o último caso pode ser resumido à escrita sistemática de provas e de documentos burocrático-jurídicos exigidos pelos cursos de graduação.

Não me parece exagero, portanto, suspeitar que um docente da UniX possa lecionar por décadas sem que em quase nenhum momento, a não ser na elaboração de provas, seja institucionalmente solicitado a realizar uma atividade que envolva a escrita. Da mesma maneira, não parece absurdo interpretar, também como efeito do perfil de docente que instituições como a UniX em geral, almejam[211], que os professores não precisem de fato ler livros, artigos ou quaisquer outros formatos de texto envolvidos, direta ou indiretamente, com a reflexão e a sensibilidade. Na verdade, Brew (2001) expressa esta situação de maneira literal, a partir de uma cena vivida no contexto universitário australiano, onde a escrita e a leitura são, supostamente, exigências:

> Há cerca de oito ou nove anos atrás, eu estava conversando com um colega sobre como os acadêmicos utilizam seu tempo e ele me disse: "Eu acho que não leio um livro há muito tempo. Eu não consigo me lembrar a última vez que eu li um livro". Então, ele acrescentou que não tinha lido também nenhum artigo: "Nós simplesmente não temos tempo para leitura, atualmente". Esta declaração me perturbou profundamente e eu tenho pensado muito sobre isso desde então. "Quais", eu pensei, "são as consequências em longo prazo ocasionadas pela falta de leitura dos acadêmicos?"[212] (p. 31, tradução nossa)

[211] Há um perfil mais ou menos definido para os docentes nestas instituições, mas há, também, uma miríade de outros interesses e forças institucionais complexas que não permitem que este perfil se torne monolítico. É o que mostra, como apontado anteriormente, as seleções para docentes, com diferentes critérios de avaliação sendo aplicados simultaneamente, engendrados sem o socorro de um fio lógico a alinhava as ações.

[212] "Some eight or nine years ago, I was talking to a colleague about how academics spend their time and he said: 'I don't think I've read a book for ages. I can't remember the last time I read a book.' Then he added that he had not read any articles either: 'We just don't have time for reading these days.' The statement profoundly disturbed

Pelo menos neste sentido, discentes e docentes nas IES não-universitárias privadas, apesar das percepções em contrário – professores, como eu, tendem a vociferar contra a ausência de leitura e de escrita por parte dos alunos - estão no "mesmo barco", ainda que uns a bombordo, enquanto outros a estibordo. A não ser para o imaginário acadêmico, ou das "letras", que os docentes da UniX muitas vezes trazem consigo, a ausência da prática de leitura e de escrita não parece trazer qualquer problema institucional grave. Para mim, pelo menos, nunca trouxe.

Se não fosse assim, os colegas que atingiram a marca impressionante de mais de trinta horas semanais de trabalho docente em sala de aula - carga horária que torna impossível a leitura e a escrita - e a escassez na biblioteca de livros considerados importantes para as disciplinas acadêmicas seriam considerados, taxativamente, como equívocos a serem corrigidos. Desnecessário dizer, não é o que acontece. Ainda assim, nós, os egressos da academia, continuamos a refletir sobre a nossa atividade docente a partir do prisma de nossa formação.

Assim, recorrentemente me desespero no início do semestre, porque não me preparei o suficiente para o início das disciplinas que irei ministrar - "preparar", aqui, assumindo o significado de ler mais, desenvolver, pela escrita, as ideias ou, ainda, retomando o significado aprendido no VagaMundos, mergulhar mais no tema que orientará as disciplinas. No final, porém, o "problema" nunca é este: como ilustrado anteriormente, meu índice de aprovação no quesito "domínio do conhecimento", obtido a partir dos dados coletados pela autoavaliação institucional, é muito alto, mas este é apenas um fator a participar no cálculo da nota do docente, e nem sequer o principal.

Outro exemplo, que pode ser considerado emblemático, ilustra a falta de importância real da leitura e da escrita na graduação da UniX[213], para além do imaginário acadêmico que faz, às vezes, os docentes fantasiarem sobre si e sobre os outros. Ocorreu, não por acaso, envolvendo as provas.

Numa determinada disciplina do penúltimo semestre da graduação, durante a correção das avaliações, embatuquei diante da prova de um aluno. Como ordenado pela UniX, a prova que elaborara era efeito de uma formula determinada pela direção da IES: no mínimo dez questões, com 40% da nota da prova vinculada às questões discursivas – todas seguindo o

me and I have thought about it a great deal since. 'What', I thought, 'are the long-term consequences of academics not reading?'"

[213] Porém, não apenas nestas instituições de ensino superior, como demonstram Pinto (1999) e Beserra e Lavergne (2012).

"modelo ENADE"[214]. Não é raro que sejam nestas questões subjetivas, usualmente entre duas e quatro em cada prova, que o discente exercite, durante todo o semestre, a escrita. E era justamente essas que me bloqueavam de continuar corrigindo a referida prova: a letra deste aluno era simplesmente incompreensível. Tentei várias vezes decifrá-la, sem sucesso. Não havendo outra alternativa, decidi conversar com ele.

Quando o chamei ao final da aula, ele compreendeu instantaneamente que se tratava da sua escrita na prova, pois falou isso em voz alta – o que indicava que já tivera problemas anteriormente. Quando iniciamos a conversa eu estava um pouco desconfortável com a situação, e ele também. Porém, parecia que no seu caso isso se dava, principalmente, pelo fato ameaçador de conversar pessoalmente comigo, um professor, enquanto no meu decorria do pressuposto de que a escrita era algo muito importante e pessoal, e que colocar a qualidade dela em questão, ao pontuar ser ilegível, poderia ser penoso ou emocionalmente desestabilizador para ele.

Porém, ao contrário do que temia, ele contou-me com certa tranquilidade que quando criança havia colocado o dedo na tomada e um dos efeitos havia sido uma sequela nos músculos da mão direita, o que dificultava enormemente os movimentos necessários à escrita. Relatou, ainda, que o médico e outros profissionais haviam lhe indicado aprender a escrever com a mão esquerda, sugestão que ele acatou, mas rapidamente desistiu frente às primeiras dificuldades de adaptação. Por mais de uma vez, disse que aquela limitação não lhe incomodava – ainda que minha percepção indicasse algo um pouco diferente.

De qualquer forma, o seu argumento era que a dificuldade física de escrever não produzia nenhuma consequência importante, e por isso a sua solução não parecia prioritária. Ele escrevia muito pouco na IES, e nada fora dela. No final, tirando a prova, o computador poderia lhe auxiliar nestes poucos momentos de escrita, evitando situações de incompreensão, como aquela. Era uma situação ruim, mas estava longe de ser preocupante. Ele, por fim, me traduziu o que havia escrito, e depois eu conferi se, de fato, estava escrito o que me ditou. Ele

[214] Coloco a palavra modelo entre parêntesis porque não há um modelo formal de questões, pelo que saiba, adotado pelo ENADE. Existe, sim, uma compreensão específica sobre a educação e sua avaliação, o que produz um certo "estilo" de questões. Porém, na UniX este contexto mais ou menos difuso se transforma num "modelo", ou seja, na referência a um produto criado pelo MEC, muito explícito e delimitado, e que deveria orientar o professor durante a elaboração das provas. Assim, quando há algum conflito relacionado a prova, seja entre docentes e discentes, ou entre aqueles e os funcionários do SAP – Setor de Apoio Psicopedagógico, é comum que este tenha como centro o "modelo ENADE". O professor pode argumentar que a questão se enquadra no "modelo ENADE". A funcionária do NUP pode escrever em seu relatório: a questão não se adequa ao "modelo ENADE". Ou ainda, um docente pode receber elogios pelas questões que realizou, perfeitamente compatíveis com o "modelo ENADE".

estava finalizando o nono semestre da graduação. Restava apenas um semestre, portanto, para que recebesse seu diploma.

Este episódio contrasta com o que vivi na minha formação, em especial no VagaMundos. A escrita não apenas era essencial, mas relativamente constante. Para alguns mais do que outros, mas uma exigência para todos, a escrita estava no caderno de anotações, num guardanapo com ideias surgidas numa conversa, num texto escrito para a reunião do grupo, num poema esboçado enquanto aguardava uma ou outra aula. Para este aluno, como para parte significativa daqueles pertencentes à UniX, a escrita é apenas uma função; ou seja, produz um resultado pontual, empiricamente circunscrito e divorciado de um hábito reflexivo. Para estes discentes, a escrita acadêmica, literária ou meramente reflexiva é secundária, se existente, e pode ser facilmente descartada.

Como em outros casos, este cenário não é exclusividade dos discentes. Ano após ano elaborando e corrigindo provas no "modelo ENADE"; às vezes lendo "trabalhos" feitos pelos alunos, com intermináveis erros gramaticais e ortográficos; com pouco tempo disponível para me dedicar a escrita, a não ser para um projeto específico que é capaz de ocupar um ano inteiro, eu também – poderia dizer "nós", os professores da UniX? –inscrevi, em grande parte, a escrita apenas como uma função dentro do universo empírico da utilidade, não envolvida diretamente com a reflexão e o pensamento. Escrever vai se tornando, cada vez mais, uma prática distante e estrangeira.

Esta função da escrita no contexto da UniX, tanto para docentes quanto para discentes, se realiza principalmente no fenômeno das provas, que desvela, como nenhum outro, o sentido que a escrita adquire nesta instituição e a sua relação com o conhecimento. Ao mesmo tempo em que é a residência da escrita nesta IES, sem dúvida a elaboração, a aplicação e a correção de provas é a atividade mais angustiante, mais desagradável e produtora de maior sofrimento subjetivo, dentre as várias que me foram atribuídas como docente na UniX.

Não se trata apenas de um desconforto pessoal – todos os docentes que conheço, em algum grau, compartilham do mesmo efeito nocivo envolvido com esta atividade -, mas do resultado subjetivo decorrente da realização de uma prática regulada e sistemática, a elaboração de provas, que constrasta com o uso da escrita como aprendida na minha formação no VagaMundos. Este cenário se torna mais dramático porque a elaboração de provas não é uma atividade qualquer na UniX, mas aquela que organiza temporalmente o semestre letivo para docentes e discentes.

No primeiro caso, a partir do período estabelecido para elaboração das provas; no segundo, pela data de aplicação destas. Deste modo, professores e estudantes combinam atividades, internas ou externas às disciplinas, a partir da referência à época das provas: "isso será feito antes da Avaliação Parcial I (AP1)"; "isso só será cobrado depois da Avaliação Parcial II (AP2)"; "É bom organizarmos este evento bem antes da data de entrega da AP2, porque se for perto estaremos muito ocupados".

Assim, não apenas as provas estão enquadradas num calendário específico, mas elas estruturam o calendário escolar da UniX. Também são previstas a partir de uma fórmula definida, baseada na quantidade de questões, na quantidade de itens previstos em cada questão (cinco alternativas, necessariamente) e na proporção entre questões objetivas e discursivas. Por fim, elas seguem um modelo específico, já referido como o "modelo ENADE".

Todos os pré-requisitos aludidos acima para a produção de uma "boa prova" são fiscalizados e avaliados pelo SAP – Setor de Apoio Psicopedagógico da UniX. Por isso, é necessário que os docentes enviem as provas para este setor com mais de um mês de antecedência da aplicação, para que haja tempo suficiente para verificar a adequação das provas às regras estabelecidas. A partir desta análise, o SAP emite uma avaliação para cada professor referente ao desempenho na elaboração das provas; ou seja, uma nota para o instrumento que emitirá uma nota para os alunos. Deste procedimento, destacam-se duas observações.

A primeira diz respeito ao modo como as provas interferem, e organizam, as atividades de uma disciplina. Isso ocorre não apenas porque a relação entre docentes e discentes vai se modificando na medida em que se aproximam as provas (maior tensão, mais nervosismo, o professor assume, para os discentes, cada vez mais a posição de alguém ameaçador), tendo como ápice o momento da entrega destas corrigidas, geralmente uma semana depois da sua aplicação, mas também porque as provas regulam a velocidade das aulas e selecionam os conteúdos que devem ser destacados.

Como a prova é elaborada com mais de um mês de antecedência, cerca de cinco a seis aulas ocorrem entre a escrita da prova e a sua realização pelos alunos. Neste período, o professor precisa garantir que todo o conteúdo previsto no cronograma até a data da prova seja, efetivamente, ministrado. Caso isso não ocorra, os discentes serão conduzidos a responder algumas questões da prova sem antes terem sido expostos aos conteúdos que estas pretendem avaliar. Isso significa que como parte da responsabilidade de gestão do tempo, é preciso que o docente apresse ou finde uma atividade, como um debate, na qual os estudantes se mostraram

mais interessados ou implicados do que o previsto, já que sua extensão pode significar atraso no cronograma e, portanto, um "problema" no momento da aplicação da prova.

Esta responsabilidade se torna ainda mais premente uma vez que o conhecimento avaliado nas provas está diretamente relacionado ao saber oral exposto pelo professor em sala de aula, e não aos textos escritos que lhe servem de referência e suporte (PINTO, 1999). Ou seja, é preciso que todo conteúdo que está presente na avaliação escrita seja esmiuçado e explicitamente contemplado oralmente nas aulas, sob o risco de ser denunciado, posteriormente, que a prova incluiu conteúdos que não foram "dados" em sala de aula.

O segundo ponto está relacionado ao fato de que o SAP registra uma nota para os docentes referente à "qualidade" da prova elaborada, que, por sua vez, auferirá uma nota para todos os alunos, caracterizando a "qualidade" do aprendizado[215]. Não cabe ao SAP, porém, detalhar os erros que provocaram uma determinada nota para um docente, apontando apenas genericamente quais os fatores que levaram a este resultado. Isso ocorre por um motivo muito simples, ainda que não seja o único. Na UniX, apenas um ou dois funcionários ficavam encarregados de avaliar todas as provas da instituição, o que significa, em termos numéricos, apenas no recorte do curso de Psicologia e para a primeira avaliação do semestre, cerca de 50 provas para serem avaliadas. Se levarmos em consideração que a avaliação das provas não é a única função destes funcionários, torna-se evidente a impossibilidade de realizar plenamente a tarefa.

Logo, a função do SAP em relação à "avaliação das avaliações" não é pedagógica, já que aos docentes não são ofertadas as informações ou treinamentos específicos para dirimir as falhas que apresentam ao elaborarem as provas. Esta atividade do SAP parece tratar, acima de tudo, de fazer acontecer o calendário como previsto – um dos erros mais punidos na "avaliação das avaliações" é o atraso no envio das provas – e demarcar que existem regras a serem cumpridas em relação à escrita.

Mais especificamente, o objetivo da avaliação do SAP é a adequação da prova e do professor a um conjunto de padrões tidos como apropriados, seja na escrita seja na ação dos professores (pontualidade na entrega, por exemplo), e à regras direcionadas a formatar a reflexão a partir do "modelo ENADE". No primeiro caso, trata-se de não atrasar o envio das provas, de utilizar linguagem clara nas questões, de preencher o cabeçalho da prova corretamente, de apresentar as dez questões solicitadas etc. No segundo, de verificar se as

[215] O SAP, por sua vez, receberá também uma nota por meio da autoavaliação institucional, em grande parte decorrente da satisfação dos professores com o serviço que oferecem. Assim, todos são "notificados" e "notificam" a todos. No caso dos professores, duas vezes, por mecanismos distintos: a autoavaliação institucional e o SAP.

questões estão "contextualizadas" (o que significa possuírem um enunciado vinculado a uma situação empírica, que permita ao aluno compreender que ele está a resolver um "problema"), se existem diferentes padrões de questões etc.

Uma preocupação transversal a estes eixos da avaliação realizada pelo SAP diz respeitos às palavras que são utilizadas numa prova, o modo como elas, ao serem combinadas entre si, concatenam um sentido e o tipo de raciocínio que é solicitado ao discente pela escrita das questões. O que se pretende, afinal, é que os próprios professores, a partir de uma autovigilância constante, promovam por meio das provas um modo de refletir específico associada ao "modelo ENADE" de avaliação. Para isso, a elaboração da prova na UniX, talvez o único momento institucional na vida docente no qual há uma solicitação para a escrita, deve ser orientada por esta representação particular da relação entre pensamento e palavra, nunca explicitada e nunca ensinada formalmente, a não ser pelo longo processo de tentativa e erro vivido pelos docentes.

A maneira como a escrita das provas é regulada e direcionada na UniX é essencial para compreender o lugar desta prática na IES. No caso da formação profissional, a escrita desempenha um papel que ultrapassa o mero recurso expressivo pontual. Como demonstram Kelly, Chen e Prothero (2000), ao realizarem uma etnografia das práticas de escrita numa disciplina do curso de oceanografia, o aprendizado de um saber disciplinar está diretamente envolvido com o tipo de escrita e o conjunto de formações discursivas que lhe acompanham (por exemplo, o tipo de instrução dada pelo professor para a escrita de um texto de oceonografia). Ou seja, a escrita é uma ferramenta epistemológica e educacional que permite inculcar, no jovem aprendiz, um conjunto de práticas e habilidades cognitivas próprias ao campo disciplinar. O mesmo acontece com a formação do pesquisador, ainda que de maneira mais complexa, uma vez que neste caso já se exige o manejo e o domínio do tipo de escrita e das formações discursivas próprias de determinada "comunidade científica".

Na minha formação no VagaMundos, como descrito na parte I desta tese, o recorte disciplinar não era prioritário para a organização do trabalho intelectual do grupo. Neste caso, a escrita era compreendida como uma prática capaz de engendrar um estudo sobre certos temas geradores. Para tanto, compreendia-se a escrita, a partir do texto-sentido e dos ensaios, numa associação por vezes mais próxima da arte do que propriamente da ciência, como uma maneira do estudioso aprofundar a sua relação com uma temática em questão.

Já a elaboração das provas na UniX e a resolução destas por parte dos discentes não podem ser enquadradas como exercícios próprios à inculcação disciplinar. Da mesma maneira, não se pode compreender que ela permite a experimentação do saber pessoal por meio da escrita

ensaística, oportunizando um momento propício à geração de autoria por parte do aluno e do professor, como ocorria no VagaMundos. As provas na UniX não parecem se direcionar nem a inculcar certa configuração de pensamento próprio a certa disciplina acadêmica e nem a avaliar o desempenho do aluno no manejo desta configuração. Da mesma forma, não se direcionam a possibilitar o estudo de um determinado tema e nem a averiguar a maneira como este se desenvolve em cada aluno. As provas na UniX são como rituais repetitivos destinados a apropriação de um conjunto de habilidades importantes para a resolução de um tipo de prova, aquela do "modelo" ENADE.

Desta maneira, as provas são ferramentas para a inculcação de uma forma de fazer provas, ou melhor, de fazer uma forma de prova, e não de aprendizado propriamente científico ou de estudo. Ou seja, o valor e a meta das provas residem nelas mesmas. Estamos, de uma maneira muito prática e sutil, no cerne do que afirma Aguiar (2013, p. 47): "as instituições privadas de ensino superior, com a sua alteração de estrutura e funcionamento, deixam de ter as universidades públicas como referências, que passam a ser os instrumentos de avaliação do Estado".

Na UniX, a escrita não possui mais o valor como ferramenta epistemológica de inculcação de um saber disciplinar, como ocorria desde a criação da universidade de pesquisa, no início do século XIX, mas, prioritariamente, como uma maneira utilitária de espelhar os requisitos de compreensão e resolução das provas regulatórias administradas pelo Estado[216]. Sua razão primordial - sem excluir outras, como a organização de uma suposta meritocrática escolar– é inculcar um conjunto de habilidades necessárias para realizar um tipo de prova utilizada pelo Estado, o "modelo ENADE", para atestar a qualidade da educação. Estas questões podem ser visualizadas no seguinte relato autoetnográfico:

Três dias atrás recebi um email do SAP com a nota das minhas avaliações do semestre anterior. A nota era 3. Uma vez que a nota máxima é 4, equivaleria à 7,5. Curiosamente, nunca recebi qualquer indicativo do SAP sobre uma questão inadequada ou uma sugestão para

[216] Estou aqui associando, com muita ênfase, as provas à escrita nas IES não-universitárias privadas. No primeiro momento, talvez esta pareça ser uma relação um tanto artificial. Afinal, os alunos poderiam escrever "trabalhos", ensaios, resenhas, projetos etc. que fossem inclusos na nota da avaliação, juntamente com a prova. Nestes escritos, os professores poderiam exercitar, verdadeiramente, a relação entre a escrita e o saber disciplinar ou, no caso relativo à minha formação acadêmica, a relação entre a escrita e o estudo temático. Poderia, mas não é o que ocorre. É preciso levar em consideração que os docentes das IES não-universitárias privadas são horistas em sua esmagadora maioria, ministram aulas para turmas que podem alcançar setenta pessoas e são obrigados a realizarem cinco provas por semestre para cada disciplina (ou seja, 50 questões por disciplina). Somente a elaboração das provas, na configuração esperada pelas instituições e fiscalizada pelos SAPs, além da correção posterior, já é um trabalho enorme, não contabilizado como horas de atividades docente e, portanto, não remunerada. É difícil imaginar que os docentes, nestas condições, adicionariam a escrita de trabalhos aos quais terão que se dedicar à correção com um tempo que não possuem. Ainda assim, alguns o fazem, pontualmente. Porém, com limitações: trabalhos em grupo, com 3 ou 4 laudas e que são superficialmente corrigidos.

melhorar algum item da prova. No máximo, pedidos de mudanças no preenchimento do cabeçalho – quando errei a data em que a prova seria aplicada, por exemplo. Isso não é surpreendente, haja vista que apenas dois funcionários estão responsáveis por revisar todas as provas da UniX, e eles ainda estão encarregados de outras atividades paralelas! Mesmo sem um acompanhamento pedagógico real e sem feedbacks consistentes, o SAP continua "avaliando os avaliadores" e a instituição continua a solicitar a entrega da prova com antecedência, com o argumento de que é necessária uma avaliação detalhada da avaliação.

Vou, portanto, à coordenação para saber se há alguma informação mais detalhada sobre esta nota, pois no email dizia que qualquer dúvida poderia ser esclarecida com os coordenadores. Quando questiono o coordenador sobre o motivo de ter perdido 2,5 pontos, ele abre o relatório do SAP e lê: "não aplicou o uso adequado dos verbos". Não entendo o significado da sentença e, por isso, peço que ele me "traduza". Com um meio sorriso, ele me mostra um papel com a Taxonomia de Bloom, que seria uma espécie de tabela que indica que verbos se referem a que tipo de atividade de aprendizagem e que tipo de competência. De acordo com esta taxonomia, por exemplo, certos verbos, como apontar e definir, estariam relacionados com a competência "conhecimento", enquanto os verbos calcular e classificar estariam relacionados à competência de "análise". Logo, meu equívoco era que, supostamente, utilizava verbos não adequados para as competências que solicitava na prova.

Lembrei-me, então, de uma conversa que tive alguns meses atrás com a diretora acadêmica sobre outra nota que havia tirado na "avaliação da avaliação" realizada pelo SAP. Nessa época não existiam critérios formais de análise das provas, e eu tirava sistematicamente entre 1 e 3. Já havia neste tempo, mas de forma menos explícita e obrigatória, o indicativo de que era necessário utilizar os "verbos corretos" para o enunciado das questões, o que eu supostamente não fazia. A diretora acadêmica presumiu que este havia sido o problema e tentou, então, me explicar o que seria o uso correto dos verbos e das palavras. Pegou uma questão que eu havia feito e a usou como exemplo. Disse: "Olha, nesta questão você colocou 'De acordo com Foucault, analise...' e o correto seria 'Na concepção de Foucault, discorra...". Fiquei paralisado, olhando de modo perdido, sem palavras. Perguntei, por fim, se ela acreditava de fato que esta mudança faria diferença na interpretação dos alunos e se isso realmente influiria na avaliação do conhecimento deles. Ela me respondeu que existiam estudos que mostravam que usar a palavra correta aumenta em muito a probabilidade de acerto de uma questão – como se responder uma prova fosse um ato da mais rasteira concepção de modelagem de comportamento behaviorista. Pensei comigo mesmo que não sabia se seria capaz de selecionar os verbos "corretos" para que os alunos aumentassem a eficiência na realização das provas, porque seria esvaziar completamente o significado das palavras, tornando-as códigos que disparam, automaticamente, certas respostas irrefletidas pelos discentes.

Lembro que naquele dia, como agora, diante do coordenador, pensei que se a instituição queria formar pessoas com capacidade de interpretar e analisar criticamente os textos e a realidade – como em várias ocasiões foi afirmado ser o objetivo -, não fazia qualquer sentido o uso de um código linguístico, aparentemente baseado em estatísticas, que não permitia que os estudantes pensassem, refletissem ou interpretassem, pois buscava modelar uma determinada forma de comportamento cognitivo. As palavras, no sentido que eu dava a elas, parece que se esvaziavam na operação pedagógica prevista nos instrumentos e concepções adotados pela UniX.

A prova na UniX está pautada, portanto, na repetição mecânica que enseja nos alunos uma associação quase pavloviana entre estímulo e resposta. A ideia é que quanto mais eles

façam provas, mais estarão aptos a obterem sucesso diante da avaliação do ENADE. A instituição possui intenso interesse neste resultado, pois parcela significativa do "conceito" que recebe do MEC decorre das notas que os alunos obtêm nesta prova[217].

O ponto de interesse aqui não reside na denúncia da repetição em si. Afinal, como demonstra Sennett (2009), a rotina e a repetição permitem a criatividade – no VagaMundos, até certo ponto, também havia uma repetição nas práticas de escrita. A questão é que os alunos repetem uma atividade na qual não se sentem implicados, não reconhecem seu valor, a não ser o resultado imediato que garante a sua aprovação na disciplina, e que é marcada por uma espécie de descontextualização do saber. Este último ponto é particularmente paradoxal, porque o "modelo ENADE", da maneira como é apresentado na UniX, advoga a necessidade justamente de contextualizar as questões da prova – e esta é uma das tarefas que supostamente é fiscalizada pelo SAP.

A noção de aprendizagem por competências (SACRISTÁN et al., 2011) na qual o "modelo ENADE" se vincula, está centrado no saber-fazer tanto quanto no saber-pensar. Por isso considera que as questões presentes nas avaliações elaboradas algumas décadas atrás solicitavam ao aluno apenas o conhecimento abstrato de conceitos e ideias, o que poderia, inclusive, desaguar num exercício de pura "memorização". Ao contrário, esta concepção de aprendizagem se interessa em verificar se os discentes são capazes de compreender os conceitos, utilizá-los para diagnosticar uma situação-problema e, por fim, resolvê-la. Deste modo, os enunciados das questões, no tipo de prova que este "modelo" enseja, precisam ser construídos como problemas que são oferecidos ao aluno para a sua resolução. Ao conjunto de dados que constituem o problema presente numa questão de prova, os técnicos da UniX, bem como os integrantes do SAP, denominam de "contextualização".

Entretanto, sob o ponto de vista de Erickson (1984), bem como da antropóloga Jean Lave (2019) que subsidia muito de seus argumentos, o que é denominado de contextualização pela UniX é apenas uma outra forma de descontextualização. Ou melhor, de uma contextualização que, paradoxalmente, elimina a participação dos estudantes na formulação e resolução dos problemas apresentados nas provas:

> Lave et al. (1984) concebem a diferença crucial entre a tarefa de fazer supermercado e a tarefa de realizar uma prova não sob a dimensão abstração-concretude, mas pela

[217] Caso atinja um bom "conceito" no SINAES, que inclui o ENADE - a nota máxima é 5 -, a UniX não apenas é legitimada pelo Estado como uma instituição de ensino superior que possui as condições para oferecer uma educação de qualidade, como adquire um poder publicitário ímpar, pois divulga este dado como elemento que a diferencia dos concorrentes.

> dimensão relativa à autonomia do indivíduo em definir o problema a ser resolvido. Isto é uma questão de relações sociais. Na mercearia, a comparação entre os preços é uma etapa na ponta final de uma longa sequência de escolhas que envolve muitos fatores além do preço, como, por exemplo, o tamanho e o formato do espaço desocupado na prateleira, as preferências de gosto dos familiares, o cardápio previsto para a semana. A natureza do problema relativo à comparação de preços – sua definição, sua relevância para a decisão final sobre a compra – está nas mãos do comprador. Os consumidores são muito bons em moldar os problemas – os pontos de comparação quantitativa – de maneiras que possam revolvê-los. Na situação das provas, porém, os parâmetros quantitativos são definidos por aquele que aplica o teste. De acordo com Lave et al. não se trata apenas que este problema está "fora de contexto"; ele está num contexto no qual as relações de poder se configuram de tal forma que o sujeito não possui qualquer influência na formulação do problema[218] (ERICKSON, 1984, p. 532-533, tradução nossa)

A UniX compreende que as provas que aplica são contextualizadas, e portanto positivas para a aprendizagem, porque define esta categoria a partir da dimensão "abstração-concretude". Uma vez que o enunciado de uma questão é detalhado e direcionado à apresentação de um problema, tornando-o mais "concreto", presume-se que este modelo permita certa leitura, por parte do aluno, do contexto que dá significado à questão. Porém, em nenhum momento o problema é definido pelo próprio estudante.

Isso fica evidente pelo fato dos professores serem orientados a elaborarem as questões das provas, tanto as de múltipla escolha quanto as discursivas, juntamente com um "crivo de respostas"; ou seja, um conjunto de definições sobre quais são as respostas corretas para cada questão, e a justificativa pormenorizada desta afirmação. No caso das questões discursivas, o crivo de respostas é mais difícil de ser estabelecido. Ele deve prever quais os conceitos principais que devem constar na resposta de um aluno, seguido dos escores que a presença ou a ausência de cada um deles terá sobre a pontuação da questão, e a conclusão a que o aluno deve chegar após a reunião destes conceitos. Se tal raciocínio pode ser comum nas ditas ciências exatas, e ainda duvido que seja, beira ao absurdo nas ciências humanas e sociais.

O "rigor" estabelecido na UniX para estes crivos de respostas têm origem em dois fatores. Um primeiro, é derivado da lógica mesma do aprendizado por competências. A competência pode ser compreendida como aquilo que "permite a ação e/ou resolver problemas

[218] "Lave et al. (1984) see the crucial difference between the shopping task and the test task as lying not on the dimension of abstraction-concreteness but on the dimension of problem-definition by self or by other. This is a matter of social relations. In the grocery store price comparison occurs near the end of a menu plans for the week. The nature of the price comparison problem—its definition, its relevance to the ultimate decision to buy—is in the hands of the shopper. Shoppers are very good at shaping the problems—the points of quantitative comparison—in ways that they can solve. long sequence of choice points that involve many factors besides price, for example, the size and shape of one's shelf space, taste preferences of family members, In the test situation, however, the problem's quantitative parameters are established by the tester. According to Lave et al. it is not just that such a problem is "out of context"; it is that it is in a context in which the power relations are such that the subject has no influence on problem formulation".

profissionais de maneira satisfatória dentro de um contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada" (ANTONELLO, 2007, p. 153). Logo, é preciso que haja definido pelo professor qual o problema apresentado por uma questão ("contexto particular") e, também, qual é sua resolução para que se possa avaliar se os alunos adquiriram ou não as competências previstas na disciplina na qual está sendo avaliado[219]. Sem estes parâmetros estabelecidos previamente, é difícil, por meio de uma prova, atestar o aprendizado de competências. O crivo de respostas estabelece estas diretrizes.

Porém, há outro fator, que se confunde no cotidiano da UniX com o primeiro, apesar de ser proveniente de uma dimensão e de um contexto distintos. Uma vez que os discentes, em termos gerais, ocupam a posição de consumidores, como apontado em capítulos anteriores, o maior obstáculo ao produto que desejam, o diploma, é o resultado das provas. Uma reprovação numa disciplina, além dos efeitos psicológicos que provoca, é capaz de retardar a obtenção do diploma e a inserção no mercado de trabalho, geralmente imaginada pelos discentes de modo irreal e descontextualizada das condições socioeconômicas vigentes. Logo, todos os esforços serão envidados para evitar a reprovação, em primeiro lugar, mas também qualquer nota "baixa" que possa macular o histórico escolar ou diminuir o orgulho próprio diante da comparação da sua nota com as de outros colegas[220].

Estes esforços são organizados, subjetiva e institucionalmente, como parte de um "direito do consumidor". O discente, enquanto um consumidor, comprou um produto: supostamente, certa "dose" de educação e de instrução. Pela lógica do mercado, ele possui o direito de receber aquilo em que investiu determinada quantia de dinheiro. Porém, diferente de um eletrodoméstico, por exemplo, que apresenta de antemão todos os dados sobre o produto que está à venda, a educação não possui um conjunto de características objetivas e mensuráveis que possa ser exposto aos alunos antes destes iniciarem a graduação e que sirva como baliza

[219] Como argumentei anteriormente, o objetivo principal das provas aplicadas pela UniX é inculcar nos alunos, de maneira irrefletida e temporária, um conjunto de percepções e de comportamentos cognitivos exigidos para a realização da prova do ENADE, organizada pelo Governo Federal, a partir da qual, juntamente com alguns outros fatores, se estabelece a nota/conceito das IES brasileiras e seus cursos de graduação. Isso não significa que não haja o interesse em auferir as competências aprendidas pelos alunos, apenas de que este não ocupa a meta primeira, e por isso os esforços dedicados para este fim são limitados. Além do mais, o discurso oficial da UniX defende este último ponto como elemento essencial das avaliações, e é preciso manter relativamente intacta e destacada esta perspectiva, ainda que seja apenas parcialmente verdadeira, uma vez que é por este tipo de argumento que a IES adquire a legitimidade de aplicar as resoluções que afetam tanto os docentes quantos os discentes.

[220] O professor, tampouco, pode escapar deste "jogo", já que ele também é obrigado a aplicar cinco provas por semestre. Logo, pelas normas da própria instituição, cria-se o embate entre alunos que desejam simplesmente não reprovar a disciplina (não todos) e docentes que são obrigados a ocupar este lugar do avaliador criterioso (alguns, porém, de fato acreditam e se sentem confortáveis nesta posição), mesmo quando, no final, sabem que este papel é falacioso. Afinal, como aponta Morais (2011, p. 48): "Se considerarmos o ensino superior, as escolas particulares não podem reprovar os 'clientes' que se negam a estudar porque perdem a clienta que as mantém".

para avaliar se o "produto" foi entregue corretamente ou não. É nesta zona cinzenta, entre o direito do consumidor que apregoa a legitimidade do aluno receber exatamente aquilo que comprou e a impossibilidade da empresa UniX de definir o que exatamente vendeu como produto, que a batalha sobre o resultado legítimo de uma prova tem lugar. O resultado, como aponta Furedi (2011), é um enrijecimento das práticas docentes e da autonomia do professor:

> Os apelos à identidade dos alunos-como-clientes são sustentados por uma agenda que procura disciplinar a vida acadêmica por meio da pressão que o consumidor desempenha no ensino superior. A partir desta perspectiva, é possível que os pais agressivos que reclamam emerjam como uma espécie de herói no drama da mercantilização. A cultura da reclamação incentivou o surgimento de uma forma de "educação defensiva" que é direcionada à minimizar as fontes de disputas que possuem o potencial de levar à reclamações e litígios. A educação universitária defensiva promove um clima no qual os acadêmicos são persuadidos a não exercerem seus julgamentos profissionais quando realizam *feedbacks* ou respondem a uma querela relativa às notas[221] (p. 3, tradução nossa)

Estamos já muito distantes da relação formal entre professor e aluno na universidade, que tendia a reproduzir, mesmo que fosse apenas na desigualdade hierárquica, aquela do mestre e do aprendiz. A mudança na concepção e na formulação das provas, no âmbito das competências e das metodologias ativas de aprendizagem, não é apenas um sintoma da derrocada do poder acadêmico, mas ela mesma um fator que contribuiu para este fenômeno. Como aponta, e também reclama, Giannotti (1986, p. 89): "Percebe-se o quanto o poder acadêmico tem sido solapado numa universidade contemporânea. Os novos processos de exame tendem para a mecanização. Substituir uma dissertação por um teste de múltipla escolha já embaça o relacionamento pessoal do professor e do aluno - com o gabarito, qualquer ignorante corrige a prova".

Deste modo, os crivos de resposta surgem como "escudos" utilizados pelos professores nestas querelas, reais ou potenciais, nas quais sentem-se expostos pela diminuição do poder acadêmico. Os crivos de certa forma repõem a objetividade no lugar que antes era apenas a indefinição, juridicamente disputável, sobre o produto da educação. Ao definir objetivamente os componentes necessários para a resposta "completa" de uma determinada questão, e ao vincular esses a escores que são interpretados como a tradução perfeita do conteúdo cognitivo

[221] "Appeals to the identity of student-as-customer are underpinned by an agenda that seeks to discipline academic life through consumer pressure on higher education. From this perspective the complaining pushy-parent is likely to emerge as the hero in the drama of marketisation. The culture of complaint has encouraged the emergence of a form of 'defensive education' that is devoted to minimising sources of disputes that have the potential to lead to complaint and litigation. Defensive university education encourages a climate where academics are discouraged from exercising their professional judgment when offering feedback or responding to disputed marks".

para o universo numérico da contabilidade, cria-se uma equação objetiva, e juridicamente potente, para a correção das provas.

Por um lado, ganha-se em "segurança jurídica", enquanto por outro se perde a capacidade de utilizar a escrita para a reflexão, que é sempre um processo que exige certa autonomia para aquele que pensa, uma vez que não há parâmetros definidos *a priori* para o pensamento reflexivo. A escrita, no modo como é estruturada na UniX, passa a ocupar o papel mais de um instrumento jurídico-burocrático do que de um exercício educacional e intelectual – tanto para docentes quanto para discentes.

Porém, não é apenas o crivo de respostas das provas que ocupa esta dimensão jurídico-burocrática da escrita na UniX. Encontra-se situação similar no relato autoetnográfico que transcrevo abaixo, referente a uma orientação de Trabalho de Conclusão de Curso:

Depois da reunião, vou para um encontro de orientação, que havia marcado com dois alunos que estão escrevendo seus TCC's. Há semanas tento explicar como se elabora um texto científico. Encontro após encontro, insisto que escrevam para que possam treinar e eu possa corrigir os erros, mas até o momento, porém, me entregaram apenas duas laudas incompletas em que não conseguem concatenar os parágrafos, pois inexiste qualquer linha de raciocínio.

Nessa orientação, portanto, tento explicar por meio de uma metáfora a constituição de um texto minimamente acadêmico: "um texto é composto por 'ilhas' e por 'pontes'. A ilha precisa ser segura, coerente, sólida e íntegra nela mesmo. Geralmente ocupa o espaço de um ou mais parágrafos e sintetiza uma ideia. As 'pontes' são frases, sentenças ou até parágrafos que ligam as ideias, possibilitando uma transição para outra parte do argumento. Geralmente conectam diferentes parágrafos. Juntos, 'ilhas' e 'pontes' vão criando um percurso de ideias, que é a argumentação do texto". Leio as páginas que escreveram e pontuo o que seriam as 'pontes' e o que seriam as 'ilhas', e onde estão eventuais falhas nestes dois tipos.

Essa tarefa toma duas horas de orientação. Ao final, não tenho certeza se eles compreenderam de fato, mas é visível que se formou um vínculo de aprendizagem e de confiança entre mim, docente e orientador, e eles. Isso já é um ponto positivo, além de certa experiência inicial sobre o uso das palavras para refletir e expressar ideias, conceitos e reflexões.

Um dos alunos me lembra que é necessário preencher um documento que registra as orientações realizadas e que é exigido para que possam marcar a banca avaliadora de TCC, no final do semestre. O documento solicita informações sobre quando foi a orientação, o que foi entregue pelo discente, o que foi corrigido e quais são as tarefas para a próxima orientação. Ele não serve, eu sei bem, para que os alunos possam acompanhar o processo de elaboração de suas monografias. É um registro com uma função quase jurídica, pois me respalda e me exime de qualquer responsabilidade, por meio de uma prova documental, caso eles não consigam completar o TCC. E sei que os alunos também sabem disso, de modo consciente ou apenas intuitivo, pela maneira como olham para o documento sendo preenchido por mim.

Tenho, então, um mal-estar enquanto descrevo no documento o que ocorreu na orientação. Ou melhor, o que ocorreu sob o ponto de vista do que a burocracia de uma IES não-universitária privada espera que seja um encontro de orientação, alinhada com uma lógica quase jurídica de composição de provas. Por isso, as "ilhas" e as "pontes" não são registradas no documento, pois para a lógica que o orienta essas são informações irrelevantes,

ainda que constituam o essencial da orientação, em termos pedagógico e acadêmico. Também a relação de confiança constituída a duras penas parece se esfacelar cada vez um pouco mais na medida em que preencho o documento. Por fim, a palavra que antes servira como meio para atingir a reflexão e o pensamento autônomos, agora se torna um mecanismo heterônomo de registro de comportamentos e atitudes previstas burocraticamente e orientadas por punições, reconhecimentos e direitos. As palavras não carregam mais qualquer possibilidade de pensamento.

Saio com a sensação de impotência, como se estivesse brincando de construir castelos de areia na beira de um mar revolto. A metáfora me soa estranha. Que mar revolto seria esse? Resolvo conversar com o coordenador, tentar encontrar uma outra possibilidade institucional que substitua o uso deste documento.

O que é mais importante para o tema deste capítulo é que as atividades usuais nas quais a escrita é solicitada aos docentes da UniX – elaboração das provas, produção do crivo de resposta destas e o preenchimento dos documentos jurídico-burocráticos – não apenas extirpam o estudante, e seu contexto sociocultural particular, da formulação dos problemas e da implicação nestes, mas também o docente. Este é um dado que fica submerso para os discentes ante a lógica agonística da relação de consumo, na qual supõe-se que se um perde, o outro ganha – logo, se o aluno se sente "perdendo" é porque alguém, usualmente o professor, "lucra em cima dele". Porém, tanto o docente quanto o discente, apesar disso se dar por vias distintas, estão sendo conformados por relações de poder, carreadas na escrita e nos produtos que ela gera, que impedem a efetiva participação na formulação dos problemas colocados no âmbito da educação do ensino superior. Retorno, então, a Erickson (1984):

> Com a influência de vários sistemas de "accountability" destinados a avaliar a performance, as escolas estão se tornando cada vez mais lugares nos quais um indivíduo (o professor) define parâmetros absolutos para tarefas realizadas por outros. Praticar em tais situações com certeza melhora o desempenho do aluno em testes padronizados. Não aperfeiçoa, porém, a capacidade geral de raciocínio, se Cole estiver certo sobre o raciocínio como um conjunto de práticas que atuam em domínios específicos. Além do mais, as tarefas do tipo escolares podem ser deletérias à civilidade, no sentido de um senso do contrato social que envolve o consentimento do aprendente. Nas configurações mais extremas do ambiente escolar, não apenas o aluno não possui o direito de modelar os objetivos e as tarefas de aprendizagem, mas também o professor. A prova é o exemplo mais radical disso. Ao observar professores aplicando testes padronizados, fiquei repetidamente impressionado com a frustração que sentem por não poderem explicar simples confusões que os estudantes possam ter em relação a itens específicos[222] (p. 533-534, tradução nossa)

[222] "With the influence of various performance accountability systems, schools are increasingly places in which one individual (the teacher) sets absolute task parameters for others. Practice in such situations of performance no doubt improves student performance on standardized tests. It does not improve overall reasoning ability, if Cole is right about the domain-specific character of reasoning as sets of practices. Moreover, school-like task construction may do violence to civility, in the sense of a social contract that involves assent by the learner. In the most extreme forms of school learning environments, not only does the learner have no rights to shape the learning task, but neither does the teacher. The test is the most extreme example of this. In observing experienced teachers administering standardized tests I have been repeatedly impressed by their frustration at not being able to explain simple confusions their students may have about particular items".

A UniX pode ser considerada "uma configuração mais extremas do ambiente escolar", uma vez que, entre outros fatores, o docente não é capaz de decidir com algum grau de autonomia o tipo de avaliação a ser aplicada, o modelo desta, bem como a quantidade e o tipo das questões presentes nela.

É preciso ressaltar, ainda que ligeiramente, que o lugar que as provas ocupavam e o modo como eram apresentadas durante a minha formação acadêmica diferia significativamente do cenário vivido na UniX. Mesmo nas disciplinas da graduação na Unifor, a maior parte das avaliações era composta por "trabalhos", realizados individualmente ou em grupo, ou por provas dissertativas, contando com duas ou três questões, apenas, formuladas de uma maneira ampla a ponto do aluno discorrer mais ou menos livremente sobre um determinado conteúdo da disciplina. Claro, existiam limitações impostas pela disciplina e sua ementa, pelas próprias perguntas das provas e pelas expectativas dos docentes em relação às respostas, mas não propriamente crivos de respostas.

No caso das disciplinas ministradas pelo professor Cavalcante, como apresentado na parte I desta tese, o problema que orientava a apresentação final era uma construção particular e processual realizada pelas diferentes equipes criadas no início das aulas– novamente, mesmo que houvesse limitações nesta liberdade. Deste modo, a disciplina de Antropologia Cultural possuía um tema (tradições religiosas) e um método (etnografia), mas a construção do problema como cerne do trabalho final da disciplina era um efeito da correlação entre interesses pessoais dos estudantes e achados empíricos provenientes de suas investigações. No VagaMundos, por sua vez, isso era levado ao radical, uma vez que o estudo permitia a elaboração de amplo leque de problemas heterogêneos, conformado pelo prisma autobiográfico que organizava as atividades do grupo.

Porque na UniX os momentos de escrita eram muito circunscritos, e quando existiam eram orientados por uma intensa alienação do escritor em relação ao texto que produzia – fosse um professor elaborando uma prova ou um aluno a respondendo -, um dos efeitos perceptíveis era a ausência de força das e nas palavras no ambiente escolar. Os discentes demonstravam certo desinteresse pelos conceitos, pelos termos nos quais uma ideia era apresentada e definida ou pela maneira como uma pergunta era respondida. [223]Tudo Isso é particularmente preocupante

[223] Este não reconhecimento do "valor" das palavras pode ser atribuído, em parte, ao perfil socioeconômico da maior parte dos alunos da UniX, orbitando em torno da classe média baixa. Quer dizer, uma vez não sendo parte da educação familiar a inclusão de aparatos relacionados à palavra como fonte de saber-poder, e não apenas mera

na Psicologia, uma vez que, desde Freud, parcela considerável deste saber é direcionado a formar pessoas capazes de oferecerem um certo tipo de "cura pela palavra" (HILLMAN, 2010).

Esta característica não estava presente apenas nos alunos, mas também nos professores. Um dado que atesta isso, e que surgiu em diversos momentos desta autoetnografia, é a importância da imagem para a organização e legitimação das atividades docentes, ao invés das palavras. De um modo um tanto superficial, mas compatível com os dados encontrados, este destaque da imagem se expressa no fato de que vale menos para a legitimação de um docente a publicação de um texto ou o conteúdo de uma apresentação acadêmica do que uma foto do professor, num evento interno à faculdade, ao redor de vários alunos. Na UniX, uma imagem valia mais do que mil palavras, como indica o dito popular. Pode-se perceber isso neste episódio retirado do diário autoetnográfico:

À tarde, uma colega da UniX, que todos identificam com o perfil de psicóloga militante e engajada, postou no grupo de whatsapp de professores da Psicologia uma descrição sobre batidas policiais que estavam acontecendo em universidades brasileiras. Antes do comentário desta colega, o coordenador havia postado uma foto da mesa-redonda que organizei sobre os intelectuais. Esta postagem foi seguida por reações de quatro professores, um deles foi um dos palestrantes da mesa-redonda, e se resumiam ao ícone das palmas, tão utilizado neste grupo. Estas palmas separavam a foto da mesa-redonda e o texto sobre a invasão das universidades. Depois deste texto postaram a foto de três alunos apresentando uma oficina, também no UniX Together, evento anual da IES, que foi acompanhada, novamente, por quatro professores batendo palmas. Na sequência, respondi com um outro texto, comentando a gravidade da situação nas universidades e o significado daquelas batidas policiais para a democracia, e adicionei um comentário sobre a foto da mesa-redonda sobre os intelectuais, postada pelo coordenador, dizendo que estávamos, naquela dia, afinados com o tempo histórico, já que havíamos também debatido sobre a universidade. O que veio em seguida foi uma segunda foto postada pelo coordenador que mostrava outra professora do curso em outra mesa-redonda do UniX Together, seguida por três conjuntos de palmas de diferentes docentes.

Consternado pelo silêncio diante da notícia sobre as universidades, e imaginando que era apenas uma questão de tempo até comentarem sobre o assunto, resolvi também bater palmas para essa última foto. Senti que era necessário fazê-lo, uma demonstração de respeito, como se precisasse compensar as palmas que recebi antes. Uma professora, que bateu palmas para todas as postagens anteriores, postou depois uma foto sua num evento acadêmico, segurando um livro relacionado à temática que leciona. A postagem seguinte foi de um docente, que até então não havia participado: era a foto de um certificado de menção honrosa, recebido no UniX Together, referente à apresentação de uma pesquisa que coordenara, seguida do comentário: "Hoje eu não durmo de tanta satisfação!!!!". Seguiram-se nove comentários, todos uma combinação de palmas, beijos e expressões de congratulações. Não houve qualquer outro

comunicação – penso nos livros, nos jogos orais, na música, na valorização da diversificação do vocabulário etc. – é difícil o aluno reconhecer esta dimensão na educação superior. Este era o caso de muitos discentes. Entretanto, há um outro fator presente, que enfatizo nesta tese devido ao recorte proposto, que é a cultura e a organização da própria UniX. Na medida em que suas atividades eram voltadas essencialmente para a prática, seja para a realização mimética de provas ou para o "agir profissional", a partir de certa interpretação das competências, a importância das palavras era relegada ao universo "teórico", e assim secundarizada.

comentário sobre a notícia relacionada às universidades. Tirando o texto da professora, o meu e o pequeno desabafo emocionado da professora que recebeu o prêmio, todo o resto da conversa foi constituída de ícones e emojis, ou seja, imagens.

As fotos legitimavam a existência de algo ou alguém no interior da UniX. Deste modo, uma fotografia retirada durante um evento academicamente irrelevante, a partir do ângulo e posição compatíveis com o padrão que foi sendo estabelecido (foto no formato de *self*, com a inclusão do público e o docente sorrindo em primeiro plano), adquiria maior relevância para o contexto interno da IES e maior reconhecimento para o docente do que um texto apresentado em uma mesa-redonda, de indiscutível importância acadêmica e intelectual, mas não compartilhado imageticamente com os colegas. Na verdade, o grupo de *whatsapp*[224] servia como uma espécie de arquivo das "imagens-prestígio" compartilhada pelos docentes, e a coleção de todas as imagens partilhadas no ano adquiria uma função semelhante a do *lattes*, ou seja, personificar as atividades de ensino e inseri-la na lógica competitiva do mercado docente – com a diferença de que isso podia ser feito sem qualquer relação com a escrita.

A própria coordenação de um curso da UniX no qual lecionei fazia esta compilação para criar uma espécie de identidade própria do curso, chamada de portfólio. No final de cada semestre eram compiladas as imagens de todos os eventos deste curso que ocorreram na UniX, internos ou externos às disciplinas. Este portfolio se tornava uma espécie de "resumo" do intenso trabalho docente semestral.

Seria possível considerar esta característica um efeito mais ou menos superficial e tópico da força das imagens no mundo contemporâneo, como se pode observar em redes sociais como o Instagram. Porém, a capacidade de infiltração e de impacto deste enquadre imagético, utilizado de maneira sistemática, geralmente pelas instâncias formais da IES, não indicam se tratar de um fenômeno secundário para entender a vida na UniX. O argumento aqui defendido é que na UniX a escrita foi substituída, em grande parte, pela imagem.

Neste ponto, é revelador a descrição feita por Almeida (2001) das cartas-consultas enviadas ao MEC por faculdades privadas solicitando o direito de se tornarem universidade. O que se percebe aí é já o lugar da imagem como substituto da histórica noção de razão e, consequentemente, do uso intelectual das palavras:

> As palavras [usadas nas carta-consultas ao CNE para o reconhecimento ou abertura das faculdades] são quase sempre rápidas como uma fotografia. Fotografa-se uma

[224] Ainda que se possa compreender este grupo de whatsapp como uma "comunidade", em sua definição mais genérica, os padrões de interações entre os membros e os seus resultados não permitem compreende-lo como uma comunidade no sentido aprendido no VagaMundos.

> ideia que se revela no papel: uma ideia para ser vista e não refletida. A ideia converte-se em imagem rápida, fácil e destituída de fundamentos epistemológicos. Imagem-consumo. A argumentação se dilui e se fragmenta. O homem integral passa a ser um slogan. Como na fotografia, a ideia fragmentada é simulada por imagens, não se constituindo num exercício de reflexão, mas num impulso de consumo. [...] A conexão [entre as partes] não se estabelece e nem é preciso que se estabeleça, uma vez que não se busca uma unidade coerente. Convive-se com o ecletismo e, por isso e através disso, é possível combinar e falar ao mesmo tempo de desenvolvimento das humanidades e de formação profissional, mercado de trabalho etc., através da recorrência do marketing, que se tornará mais explícita no momento institucional (ALMEIDA, 2001, p. 75).

Antes sedimentados pelo uso das palavras e da escrita, certos atributos da razão, como a coerência, a consistência e a fundamentação, dão espaço nas IES não-universitárias privadas para a imagem e sua "lógica" do ecletismo, da fugacidade e do consumo. Os valores e as normas que regiam as relações e as produções no ambiente universitário foram se transmutando a partir do imbricamento com a publicidade e o marketing, a ponto de não mais ser possível diferenciar claramente, na UniX, o que é uma participação numa mesa-redonda ou uma performance, uma atividade docente ou uma peça publicitária, uma apresentação de trabalho por parte dos alunos ou um ação de marketing pessoal.

É uma ilusão considerar o marketing e a publicidade como apenas um setor entre outros na UniX. Primeiro, porque ele se destaca e se sobrepõe empiricamente a todos os outros, inclusive à diretoria geral e à acadêmica. Este fato pôde ser verificado nas semanas pedagógicas, que antecedem o início de cada semestre, quando a chefe da publicidade na UniX esteve mais tempo conversando com os docentes do que a própria diretoria. Segundo, porque o marketing foi se tornando uma maneira de conceber a educação e não apenas um serviço de suporte adjacente às atividades pedagógicas, como é possível verificar recorrendo novamente a Bôas (2008):

> Nosso foco [do marketing] tem de iluminar as 4.800 horas em que o estudante esteve na graduação. A percepção da qualidade de sua formação – o "produto intangível" – ficará gravada na memória dos estudantes por meio da personificação dos conteúdos. Ele projetará as disciplinas na figura do seu professor. Aquele ser mítico e inesquecível de sua lembrança. Um mágico encantador que, no exercício do seu trabalho, causava deslumbramento. O estudante, além dessas lembranças, também terá a dos amigos que fez e dos relacionamentos amorosos que teve (p. 47)

Deste modo, o marketing e sua lógica perpassam a trajetória escolar inteira dos discentes, a conceituação sobre o significado da qualidade da formação (que se torna uma percepção), o papel do professor etc. Inclusive, contorce o imperativo de "publicar", próprio da academia, em "publicizar". A diferença entre eles é que o publicar acadêmico compreendia o texto como um meio para alcançar um fim outro (verdade, progresso, beleza, fama etc.)

enquanto na publicização da atividade docente o meio é já a sua própria finalidade (DEGÚY, 2006). A fotografia de um docente num evento, compartilhada no grupo de *whatsapp*, não carrega nenhum significado a mais do que ela mesma, e se o docente ganha prestígio por meio dela, a ninguém é possível verdadeiramente conceber que este tenha algum fundamento (talento, genialidade etc. do professor) a não ser a própria foto[225].

Neste contexto, é difícil conceber que haja oportunidades reais e frequentes para o debate na UniX. Na sala de aula, o diálogo, no sentido dado por Touraine (1998), é substituído por duas práticas distintas. Uma primeira, é o uso do *power point*. Interpretado pelos discentes como um mecanismo essencial para a atividade docente – de acordo com uma aluna, sem que tenha sido possível averiguar esta informação, de todos os docentes da Psicologia na UniX apenas eu e outro não nos valíamos dele -, o *power point*, ou a sua versão mais sofisticada, o *prezi*, exemplifica no contexto pedagógico o argumento de que a imagem se sobrepôs às palavras. O que uma aula orientada por estes dispositivos provoca, geralmente, é certa passividade dos discentes, que observam, distantes, a apresentação dos slides pelo docente. No final, o uso do *power point* reproduz a estrutura da antiga aula expositiva, que separava a sala de aula entre os ignorantes discentes e o sábio docente – com a diferença que agora as imagens instituem a divisão, e não os textos ou discurso oral do professor.

A segunda prática se direciona para o sentido oposto ao do *power point*. As chamadas "metodologias ativas" - termo que os docentes da UniX utilizam livremente, quando o fazem, sem que haja um rigor conceitual – buscam fazer dos alunos aprendentes "ativos", ou seja, implicados no processo de aprendizagem[226]. Este ideal, porém, por diversos fatores, entre eles a falta de estrutura compatível com o objetivo (salas lotadas, ausência de monitores, contrato de horista etc.), muitas vezes se torna, na realidade, uma prática de entretenimento.

Por exemplo, uma docente da UniX é conhecida por ser querida por seus alunos, pois ela utiliza formas não tradicionais de ensino para satisfazer os alunos. Ela anda com uma maleta que contêm um conjunto de apetrechos que a permitem, dependendo do humor dos discentes em certo momento, propor uma ou outra dinâmica de grupo, uma ou outra "metodologia ativa", uma ou outra atividade lúdica. Uma destas atividades, mencionada efusivamente por outros

[225] É bem verdade que quanto mais se avança na dinâmica do "publique ou pereça" (WATERS, 2004) e do capitalismo acadêmico (FIOREZE, 2018) mais a distinção entre "publicar" e "publicizar" vai se tornando imprecisa. Ainda assim, parece-me que certos resquícios de tradição e alguns mecanismos institucionais presentes na universidade – até mesmo a noção de progresso científico, que pressupõe a efetiva realização de "feitos" que "avançam" o saber e a tecnologia – mantêm alguma distância entre estes dois verbos. O mesmo não parece acontecer nas IES não-universitárias privadas, como a UniX. Porém, a diferença atualmente entre estas instituições seja mais de grau do que de tipo.

[226] Note-se, que não é o mesmo que estar implicado no processo de transmissão e produção do conhecimento.

docentes, é o jogo “torta na cara”. Literalmente, ela traz algumas tortas que são incluídas num jogo de erro e acerto: errou, leva torta na cara. Os alunos, pelo que escutei, amam.

O entretenimento se direciona a satisfazer os alunos tanto ou mais do que em facilitar a aprendizagem destes. Ele também parece suprir um déficit apresentado pelos alunos: a falta de interesse em participar da transmissão e produção do conhecimento. Pela satisfação, os discentes passam a reconhecer o valor das interações pedagógicas, ainda que apenas sob este prisma particular e restrito.

As práticas educacionais que se valem do entretenimento conseguem animar os alunos, tarefa essencial para o desenvolvimento das práticas intelectuais. A prática do debate pressupõe que os envolvidos nele devem apresentar ideias e argumentos sobre uma questão, idealmente alinhados com as qualidades da “razão”, e que sejam comunicados por meio de certo domínio discursivo das palavras. Porém, outro pressuposto do debate, anterior até a estes apresentados, é que os debatedores estejam interessados em refletir, por meio do diálogo, sobre a questão em tela. Sem interesse, sem “anima”, mesmo que cada debatedor detenha argumentos, o debate não avança. Muitas vezes sequer inicia.

Os alunos da UniX geralmente estão em estado de “desânimo”, ou seja, desinteressados e desimplicados com o que ocorre na sala de aula e fora dela. É preciso, então, trazer “motivação” por meio da relação pedagógica e direcioná-la para as práticas intelectuais, como o debate. Porém, durante este processo é possível descambar para a animação, ou seja, o entretenimento, e assim nunca alcançar o fim desejado a princípio.

O curioso desta situação é que os discentes da UniX são obrigados a se relacionarem com problemas e questões que não lhe dizem respeito - a descontextualização mencionada por Erickson e já comentada anteriormente. Isso lhes retira o interesse e a motivação. Após as práticas engendradas pela própria instituição realizarem este esvaziamento do interesse dos discentes, é solicitado aos professores que encontrem formas de motivá-los, animá-los. Ou seja, primeiro se extirpa a “anima” dos estudantes para depois se erguer outra radicalmente distinta da primeira e plenamente institucionalizada – uma tarefa que cabe, então, ao professor.

Uma vez que este processo de reconstrução da personalidade é muito penoso, difícil e violento – afinal, isso ocorre com todo processo de socialização -, é mais plausível para os docentes apelar para o entretenimento, que é uma forma de oferecer certo tipo de motivação, derivada da satisfação discente, sem que se constitua propriamente um novo “sujeito interessado”. O entretenimento anima o aluno sem formá-lo e nem socializá-lo. Desse modo, ao contrário do estudo (AGAMBEN, 2017), o entretenimento nunca se torna uma “forma de

vida". O efeito que possui nos discentes se restringe ao período no qual há um docente performando cenários de entretenimento direcionado aos discentes, ou seja, até o fim da graduação. Uma vez obtido o diploma, o aluno necessita, por si mesmo, buscar novos meios para manter vivo o seu interesse pelas práticas associadas à sua profissão e, por ventura, ao universo intelectual.

Apresento a seguir um trecho do diário autoetnográfico que descreve uma situação vivida por mim no que concerne à tarefa de "animar" os alunos:

Os demais alunos matriculados na disciplina chegam aos poucos, e começo a aula com a exposição do conteúdo programado no cronograma. Percebo que os alunos estão dispersos, cansados, frequentemente olhando seus celulares. Tento fazer piadas, criar polêmicas, às vezes fazer advertências – esta, claramente, é a mais ineficaz das opções. Hoje, porém, nada disso provoca grande efeito. Os alunos estão "desanimados". Perderam a "anima" em algum momento entre a saída de suas casas e a cena em que olho fixo seus rostos inertes. Estou tentando "animar" os discentes, sem sucesso, quando entra na sala de aula uma assessora pedagógica, C., vinculada ao SAP – Setor de Apoio Psicopedagógico da UniX, para dar um recado. Já era 9:20 da manhã quando C. começou o seu diálogo com os alunos.

C. fala, em tom de brincadeira, que a sala de aula é muito grande para poucos alunos, e que seria melhor todos se reunirem para evitar que o professor force muito a voz. Os alunos ficam imóveis, estampando os mesmos olhares perdidos de antes. Depois, calibrando o tom e o conteúdo adequados ao momento, C. oferece algumas informações sobre a prova do ENADE, que seria realizada alguns dias depois, demonstrando certo cuidado com os discentes que fariam a avaliação: sugestão para que fossem juntos, que verificassem o local com antecedência, que levassem o material escolar necessário etc. Disse que espera encontra-los na quarta-feira, quando haveria a última aula, ofertada pela UniX, direcionada à preparação para a prova do ENADE.

Um aluno pergunta quais seriam os conteúdos desta última aula. C. responde que não sabe ao certo, mas questiona se esta informação faria diferença, se eles estavam pensando em não comparecer a depender do tema da aula – a fala, novamente, é expressa num tom ambíguo, de "brincadeira séria", que permanece durante todo o comunicado. "Venham na quarta, eu vou distribuir brindes, camisas, vocês vão perder isso?". Nesse momento, os alunos já estão mais "despertos", esboçando pequenos sorrisos ante o comunicado lúdico-sério de C. Ela, então, afirma que, se for preciso, convidará cada um em particular pelo nome próprio, pois ela sabe não apenas o nome deles, mas também o sobrenome. Despois, desfia, com mais ou menos facilidade, dependendo do aluno, o nome completo dos estudantes. Já há, agora, um encantamento no ar.

Por fim, aborda a necessidade dos discentes realizarem a autoavaliação institucional, que estaria disponível em breve no site da instituição – uma questão recorrente todo semestre, já que muitos alunos não fazem a autoavaliação institucional, o que impede que a direção tenha uma imagem global e acurada de suas percepções, preferências e interpretações. E completa: "ainda mais vocês, do último e penúltimo semestre, pois é preciso cuidar da herança que vocês deixarão para o curso e para os mais novos, esses que estão chegando agora". Um certo orgulho surge em seus rostos, com sorrisos quase velados, por serem concluintes. C. se despede, agradecendo o tempo disponibilizado. Eles voltaram à vida.

Como os alunos estavam "animados", resolvi aproveitar este humor e retornar à aula. Bastaram vinte minutos de discussão do texto para que os semblantes retornassem à moldura

semipresencial de antes. Frustrado e com uma raiva difusa – direcionada para mim? para os estudantes? para C.? – agradeci pelo fato de ter que encerrar a aula mais cedo, pois haveria uma cerimônia de homenagem aos professores do curso de Psicologia: era o dia do psicólogo.

A abordagem de C. entretém os alunos, e se torna uma fonte de "animação" para eles. Neste caso, como na maioria das vezes, o entretenimento está relacionado com um tipo de afeto trocado entre discentes e aqueles que ocupam uma posição hierárquica superior, sejam docentes ou funcionários da administração - retornarei a esta questão no próximo capítulo, quando farei uma exposição mais detalhada das relações afetivas na UniX.

De qualquer maneira, quando há o entretenimento no ambiente educacional, não pode haver debate. Enquanto o primeiro é regido pela satisfação dos alunos, o que se dá, em grande medida, pela manutenção e legitimação das posições e dos conteúdos trazidos pelos discentes, o segundo é marcado pela experiência agonística de ser interpelado nas crenças, hábitos e argumentos que apresenta ao interlocutor. Se o entretenimento cria uma "zona de segurança" na qual os aspectos constitutivos do pensamento e da personalidade dos discentes são resguardados, porque intocados, no debate estes mesmos aspectos podem ser postos em questão.

Por fim, neste cenário onde a escrita é esporádica, ou, quando existe, está alienada do escritor; na qual a fugacidade da imagem se sobressai em relação aos parâmetros da razão, concebidos como mais consistentes, e onde o entretenimento se constitui como a estratégia mais adequada para motivar os discentes, sem nunca propriamente guia-los ao exercício das práticas intelectuais, os eventos ditos acadêmicos podem ser interpretados como momentos que estendem, temporal e espacialmente, a dinâmica da sala de aula – assim como no VagaMundos os pequenos eventos eram a extensão da dinâmica das reuniões de estudos realizada às quartas-feiras. Sobre este ponto, transcrevo abaixo um trecho do meu diário autoetnográfico:

À tarde, participei do evento anual realizado pela UniX, chamado "UniX Together". Um híbrido de espaços de entretenimento, atividades informativas voltadas ao exercício profissional e momentos acadêmicos, a "Unix Together" sintetiza, mas também radicaliza, a linha que orienta os eventos desta IES. Um dado importante sobre o evento é que todos os estudantes são incentivados a apresentarem trabalhos ou realizarem cursos e oficinas. Isso significa que o volume de atividades é enorme, até mesmo porque é relativamente fácil, aparentemente, a aprovação dos resumos inscritos.

Assim, quando chego na UniX, no pátio do campus onde é realizado o evento, encontro uma apresentação de malabarismo sendo realizada. Alguns alunos observam por um tempo e depois continuam seus percursos interrompidos temporariamente. Escuto, uma ou outra vez,

comentários sobre a abertura do evento, que aconteceu no dia anterior com a palestra de um jovem ator global, sobre "os sonhos da juventude".

Na programação existem várias oficinas e cursos voltados à prática profissional, como: abordagem do fisioterapeuta em esportes de alto rendimento, o psicodrama no trabalho em empresas, fundamentos de uma técnica de extração dentária, uso de fitoterápicos na prática clínica, uso da arte na psicoterapia com idosos e outros. Todas essas atividades estão voltadas para a aprendizagem de uma técnica, de uma abordagem ou de um procedimento profissional específico. Tanto que eles são, implicitamente, divididos por áreas de atuação: eventos da fisioterapia, eventos da educação física, eventos da psicologia etc.

Por último, e em menor número, existem algumas atividades voltadas mais para debates acadêmicos, ou seja, apresentações ou discussões que se propõem a analisar criticamente certa produção de conhecimento, analisar certo contexto social, econômico ou científico ou até mesmo apresentar, em maior ou menor grau, produções teóricas ou científicas originais. Estas atividades podem ser pinçadas pelos títulos e pelo resumo que apresentam.

Decido assistir a uma mesa-redonda que pretende debater sobre a reforma psiquiátrica na contemporaneidade. Compreendo que este não pode ser enquadrado como uma atividade orientada ao exercício profissional porque não pertence a uma área de atuação específica (uma das debatedoras é psicóloga, enquanto a outra é assistente social), porque não ensina uma técnica para ser reproduzida, em algum grau, num contexto profissional futuro mais ou menos delimitado e porque indica certa intenção reflexiva na medida em que inclui o "contemporâneo" em seu título. Assim, escolho esta atividade justamente porque se aproxima de uma configuração acadêmica.

Porém, uma vez que a mesa-redonda começa percebo que estava parcialmente enganado. Se é verdade que não se trata de uma atividade "genuinamente" orientada ao exercício profissional, também não pode ser classificada como acadêmica.

As palestrantes expõem dados e informações sobre a reforma psiquiátrica de uma maneira pedagógica e linear que mais parece a aula expositiva de uma disciplina, só que para um número maior de pessoas – no caso, desconhecidas para elas (quer dizer, a plateia não é composta somente de alunos das palestrantes). Os conteúdos apresentados estão localizados nos estratos mais básicos do conhecimento sobre a área, ou seja, podem ser encontrados em qualquer livro-texto sobre o assunto. Não existe, assim, qualquer pensamento singular que possa permitir um novo ângulo de percepção sobre a reforma psiquiátrica. Finalmente, não há discordância entre as palestrantes, que parecem, não por acaso, compartilhar das mesmas ideias e valores sobre o tema em questão – ao que tudo indica, este foi o critério de seleção para a composição da mesa-redonda. Logo, não há efetivamente debate, com argumentação e contra argumentação, porque sequer há discordância, porque, por sua vez, sequer há uma reflexão sistemática, aprofundada e singular sobre o tema. O que parece existir é uma exposição "casada" de fatos indubitáveis e corriqueiros sobre a reforma psiquiátrica. Saio da mesa-redonda decepcionado.

Porém, como sempre, não há muito tempo para pensar sobre o assunto. Preciso me encaminhar para a sala onde participarei, agora como debatedor, de uma mesa-redonda denominada "Quem quer ser um intelectual?". Pensada e proposta inicialmente por mim, dei este título porque me sugeriram, com palavras veladas, que ele deveria ser "menos acadêmico". Posteriormente, outros dois docentes se juntaram à proposta, P. e D. Estou bastante interessado nesta apresentação porque, apesar do nome "ameno" e "divertido", a proposta é discutir o que significa ser um intelectual hoje em dia. Além disso, os outros dois docentes, no meu entender, são os mais "acadêmicos" do curso de Psicologia.

Dirigindo-me para a mesa-redonda, me dou conta de que esta seria a primeira vez que faria uma apresentação na UniX com uma proposta efetivamente acadêmica ou intelectual. Já participei de outros eventos na instituição, como palestras, minicursos ou mesas-redondas, mas

as propostas, implícita ou explicitamente, eram sempre voltadas ao exercício profissional, com uma orientação técnica voltada ao repasse de um conhecimento ou de uma prática já consolidada. E nas raras vezes em que isso não aconteceu, percebi que ocupava a mesma posição das palestrantes que havia conhecido no mesmo dia: realizava a exposição de um conteúdo que poderia muito bem estar numa disciplina. O que orientava a exposição em eventos acadêmicos, mesmo em atividades que apresentavam certo perfil intelectual, era uma lógica que orientava expor apenas o que fosse compatível com o suposto nível de entendimento que os alunos possuíam no momento. Não era o caso desta vez.

Talvez a mesma novidade fosse percebida por P. e D. Isso explicaria porque eles, nos dias que antecederam esta atividade, fizeram inúmeras vezes piadas com a mesa-redonda. Quando me viam, diziam "lá vem o intelectual", ou brincavam sobre como falariam sobre os intelectuais do modo mais idiota possível. Pareciam incomodados e inquietos com o tema, principalmente porque ele seria apresentado num contexto educacional no qual esta discussão parecia simplesmente deslocada.

Assim que chegamos à sala da apresentação, P. e D. disseram para me sentar na cadeira do centro, entre eles dois, já que eu era o responsável pela proposta e seria o mediador. Pareciam querer se distanciar o máximo possível da mesa-redonda e do seu tema. É um tanto ridículo e incompreensível este tipo de nervosismo ou receio em uma atividade aparentemente tão simplória, mas acho que só é possível entender o significado de uma apresentação com intenção acadêmica numa IES não-universitária privada, como a UniX, quem vive, cotidianamente, a sua realidade. Há um nervosismo que surge quando se está a explicitar, de alguma maneira, a ligação, sempre subterrânea e ambígua, entre a academia e a UniX.

Enfim, a mesa-redonda foi bem interessante. Foi prazeroso ver os movimentos corporais das pessoas que são afetadas pelas palavras associadas ao pensamento, mesmo que seja a minoria: escrevem, encaram com olhar de ceticismo, se mexem na cadeira, sorriem diante de uma ideia... A reflexão é sempre uma atividade corporal. Isso é relativamente raro de ser visto numa sala de aula, na minha experiência pelo menos.

Ao final, uma surpresa. Uma senhora, a primeira a falar após abrir espaço para questionamentos, parabenizou a proposta e comentou que teria sido muito mais proveitoso se aquela mesa-redonda estivesse na abertura do evento, e não o jovem ator global. Muitas pessoas balançaram a cabeça em sinal positivo de concordância.

O mais importante deste comentário, para mim, não foi o elogio em si – ainda que esse tenha sido revitalizante -, mas o fato de que existe um público interessado em debates e eventos mais próximos da academia. Obviamente, esta não é uma posição unânime, tanto que um aluno disse, logo após a senhora mencionada, que tinha sido muito importante para ele a palestra do jovem ator global. A questão é: como convivem juntas expectativas tão distintas sobre a educação superior?

Os eventos realizados na UniX emulam aqueles de perfis acadêmicos, pois mantêm uma série de procedimentos e organizações originárias, ou pelo menos incorporadas, por estes: inscrições, escrita de resumos, mesas-redondas, palestrantes convidados etc. Apesar disso, uma parte expressiva do UniX Together evidencia a inclusão de padrões e lógicas não acadêmicas na realização do evento. O convidado principal do evento era um ator global (o que contrasta com o Mundo Unifor, por exemplo, que elegia em 2019 Lipovetsky e Djamila Ribeiro como destaques), existiam inúmeras atividades que eram organizadas para entreter os discentes, como

os malabaristas, e a maior parte das atividades do evento era direcionada à formação profissional e técnica.

Estas diferenças já demarcam um distanciamento significativo entre o UniX Together e os eventos acadêmicos "tradicionais". Porém, para compreender o significado deste evento no contexto das IES não-universitárias privadas é preciso mostrar como as atividades que se apresentam como acadêmicas no UniX Together, visivelmente minoritárias, são na verdade adaptações e deformações que a aproxima, no final, da mesma lógica pedagógica presente nas disciplinas curriculares dos cursos de graduação.

Um ponto que se destaca no relato autoetnográfico apresentado é que a mesa-redonda sobre a reforma psiquiátrica não se organizava a partir de qualificações e critérios tradicionalmente acadêmicos. Em primeiro lugar, o que se esperava dos palestrantes não era a exposição de uma análise, de uma perspectiva ou de uma pesquisa mais ou menos original sobre a reforma psiquiátrica, mas certo didatismo que repetia as regras pedagógicas que usualmente dominavam a docência na UniX. De acordo com estas diretrizes, se deve apresentar aos alunos apenas aquilo que estão aptos a compreender, diagnóstico que é feito usualmente de maneira tácita pelos docentes.

Nos eventos acadêmicos, porém, outros códigos organizam as performances dos palestrantes e as relações entre estes e os participantes. Em geral, incidem os códigos intelectuais e acadêmicos, pautados na originalidade e na consistência do material apresentado ao público, mas também outros, vinculados à política "corporativa", aos interesses pessoais e às diferentes expressões de sociabilidade que organizam a vida acadêmica. Deste modo, Rabinow (1996) descreve a experiência de um evento acadêmico de maneira pouco lisonjeira, se vista sob a perspectiva parcial da originalidade das pesquisas:

> Tédio, devaneios, inquietação são comuns em eventos acadêmicos. No entanto, a presença frequente destes humores sugere que não são elementos meramente acidentais provenientes de uma palestra ruim, caso contrário os palestrantes abandonariam o evento em massa e não compareceriam às atividades que possuíssem o mesmo roteiro e os mesmos atores (incluindo eles próprios). Como isso raramente ocorre, eu interpreto esses estados subjetivos como elementos constitutivos destes eventos. Eles são aspectos significativos do que Pierre Bourdieu denominou de habitus da vida acadêmica no final do século XX, uma dimensão tácita, mas importante, da tonalidade emocional, das relações de poder, das subjetivações e da cinestesia desta forma de vida[227] (p. 4-5, tradução nossa).

[227] "Boredom, daydreaming, restlessness are common at academic events. Yet the consistent presence of these moods suggests that they are not merely accidental accompaniments to the occasional bad panel, otherwise the speakers would exit in droves and not attend the encore performance of the same script and players (including themselves). As this rarely happens, I take these moods as constitutive elements of such events. They are a significant aspect of what Pierre Bourdieu has named the habitus of academic life in the late twentieth century, a tacit but important dimension of that life form's emotional tone, power relations, subjectivations, kinesthetic".

De qualquer maneira, seja sob o ponto de vista do tédio ou da originalidade, a UniX Together se distancia da academia. Um dos critérios principais para avaliar a pertinência de cada atividade para o evento, se não o mais importante, é a capacidade de cada performance trazer um grau de satisfação mínima para os discentes que a assistem. Deste modo, duas perguntas parecem se sobrepor a qualquer outra quando cada curso de graduação reflete, junto com seus professores, sobre as atividades que serão propostas para o UniX Together: qual é a utilidade e se os discentes vão gostar.

Por isso a mesa-redonda sobre os intelectuais, mencionada no relato autoetnográfico, causava tanta apreensão em mim e nos meus colegas que participaram da atividade, porque não havia clareza sobre a utilidade do tema para os alunos, e nem se eles seriam "animados" pelo debate que dali surgiria. No final, este receio pode ser percebido na dúvida que tínhamos se um debate sobre intelectuais não traria aos discentes exatamente tédio, sonolência e impaciência, o que levaria a apresentação a ser avaliada, sem possibilidade de apelação, como um fracasso. Para evitar este perigo utilizamos algumas estratégias: propor um título mais atraente, com uma pitada de utilitarismo evidente ("Quem quer ser um intelectual?"), evitar a leitura de textos escritos, manter na apresentação sempre a informalidade, geralmente com uso de piadas distribuídas ao longo da apresentação e tantas outras.

Ainda assim, havia uma diferença significativa em relação à mesa-redonda sobre a reforma psiquiátrica, uma vez que não elegemos a gradação da complexidade das ideias apresentadas como a bússola para a atividade – ainda que tampouco ignoramos este quesito. Com restrições e freios institucionais e culturais, seguimos a orientação expressa por Adorno (2003, p. 113), e já citada anteriormente: "A ingenuidade do estudante que não se contenta senão com o difícil e o formidável é mais sábia do que o pedantismo maduro, cujo dedo em riste adverte o pensamento de que seria melhor entender o mais simples antes de ousar enfrentar o mais complexo, a única coisa que o atrai".

No VagaMundos, a participação em eventos era orientada, principalmente, pelo valor da originalidade: era necessário que todos os membros apresentassem, em seus trabalhos, algum grau de originalidade. Era isso que se solicitava a cada palestrante da Cátedra RELUS, mas também o que referenciava qualquer participação em evento acadêmico não organizado pelo grupo. A não realização deste valor, nem mesmo de forma parcial, me levava naquela época, e ainda hoje, como efeito da minha formação acadêmica, a sentir vergonha.

Não por acaso, a quase totalidade das minhas apresentações públicas na UniX, em contextos que emulavam de um modo ou de outro a academia, foi marcada pela vergonha posterior. Graeber (2005) ironiza os acadêmicos ao afirmar que as batalhas que eles criam e endossam, nas quais o único objetivo é um acadêmico, vinculado a determinada tradição ou teoria, se sobrepor ao outro, por sua vez pertencente a outra tradição ou teoria, não possuem geralmente audiência, a não ser os estudantes-discípulos de ambos os contendores. Ou seja, os "guerreiros acadêmicos vão se apresentar para uma audência inexistente"[228] (GRAEBER, 2005, p. 196, tradução nossa). Porém, o que o autor parece ignorar é que parte da formação acadêmica reside na inculcação do pertencimento, em maior ou menor escala, a uma comunidade acadêmica invisível e universal, e isso é um efeito de qualquer forma de socialização. Assim, não é preciso que existam espectadores empíricos para que haja a percepção de um público que observa.

Desse modo, nas minhas apresentações em eventos da UniX, com exceção da mesa-redonda sobre intelectuais, enxergava na plateia, junto com os alunos que me assistiam, inúmeros fantasmas originários desta comunidade acadêmica. Eles me olhavam com reprovação e desgosto. E daí surgia a vergonha, uma vez que, como ensina Bilenky (2014), e já o indicava antes Elias (2011; 1993), a vergonha necessita do olhar do outro para surgir e desvela, a partir deste encontro, uma falha na imagem do sujeito. Ele se vê, refletido no outro, tendo sido arrastado para baixo da linha da dignidade, construída social e subjetivamente.

Hoje sei que aqueles fantasmas que me observavam durante estas exposições na UniX não eram originários de qualquer comunidade acadêmica, nem mesmo de uma universal: eram projeções de olhares que refletiam os valores e práticas do VagaMundos, lugar no qual foi demarcado o tipo e o sentido de comunidade acadêmica para mim e que serviu de base para os aprendizados posteriores aos quais fui incorporando no decorrer da minha trajetória acadêmico-profissional.

[228] "academic warriors will play to non-existent audiences"

9. O sujeito-aluno é o sujeito-consumidor: a autobiografia como direito de expressão

Começo a aula com alguns exemplos. É a minha estratégia docente: iniciar com situações práticas, com as quais os estudantes se identificam, para então abstrair e dialogar com a teoria. Esta parece ser uma tática essencial nas aulas, porque os alunos, em sua esmagadora maioria, não leem os textos previstos no cronograma – não leram hoje, por exemplo. Isso faz com que se sintam perdidos e desanimados se der uma aula expositiva que trabalhe as ideias do texto, pois não acompanham o pensamento, mesmo que para facilitar o explique algumas vezes.

Porém, se, por um lado, esta estratégia diminui a possibilidade de desatenção e falta de implicação dos alunos, por outro instaura uma abertura para que eles se engajem nos exemplos empíricos e permaneçam neles, tornando-os um conector para fatos ou experiências de suas histórias de vida, sem que saiamos em nenhum momento deste circuito. É o que ocorreu hoje.

U. é uma senhora de seus 50 anos. Ela está sempre presente na aula, e já me contou que adora a disciplina. Talvez por isso ela faça comentários nas aulas com tanta frequência. Porém, U. participa por meio de relatos, geralmente prolongados, de episódios da sua vida que se possuem alguma relação com o conteúdo trabalhado, o que é raro, é apenas secundariamente e distante. Parece que U. se sente à vontade para fazer estes longos comentários porque normalmente os alunos tendem a não fazer perguntas ou compartilhar ideias, deixando um "espaço de fala" que U. se apropria individualmente. A "passividade" dos discentes, porém, não os impede de fazer caretas e gestos demonstrando seus incômodos com U., como se quisessem que eu fizesse a aula voltar ao "normal"; na verdade, como se me cobrassem esta função, que seria parte do que um docente faz.

Desde o início do semestre, tento expressar à U. que a sala de aula é um momento e lugar para debater, pensar e praticar em conjunto, e não um espaço para apenas expressar o que ocorre na sua vida pessoal, pelo menos não sem estar disponível a tecer qualquer relação com as ideias e as reflexões na disciplina. No início, minhas "intervenções" eram sutis. Ela pareceu não perceber. Depois, comuniquei diretamente a ela, após uma de suas falas, que não era necessário um comentário tão longo apenas para apontar um aspecto da aula que ela demonstrava interesse. Ela pareceu não ligar. Por fim, "cortei" sua fala algumas vezes, o que fez U. começar seus comentários subsequentes, às vezes poucos minutos depois da minha interrupção, com a ressalva "sei que o professor pode não gostar do que vou dizer..." ou "acho que não deveria estar falando isso, pelo que o professor disse, mas..." e retorna ao mesmo modo de comunicação centrado em sua vida pessoal.

O problema é que se U. é uma representação perfeita deste fenômeno dos discentes centrados em suas "histórias de vida", ela está longe de ser a única. Em maior ou menor grau, todas as disciplinas giram em torno dos discentes contarem as suas histórias de vida, como se a aula fosse um espaço somente para exercer a livre expressão – ou, então, para permanecer em silêncio, ausentes.

U. falou hoje novamente sobre a sua neta e as dificuldades da relação com o filho. Eu respirei algumas vezes, tentando manter a calma. Na verdade, como em outras situações semelhantes, eu já não sei o que fazer. Se definitivamente a minha vontade é interromper sua fala e voltar para o debate, para a teoria e para o texto, sei que este tipo de intervenção é ineficaz. Não apenas com U. – com ela, totalmente ineficaz -, mas com quase todos os alunos. Isso porque eles não fazem, verdadeiramente, uma diferença entre a expressão de uma opinião e o debate de uma ideia.

Tenho a sensação de que para os discentes, em sua maior parte, interromper a fala de U. seria apenas uma prerrogativa da minha autoridade, e não uma ação com significado

teórico e pedagógico. E uma vez que a autoridade docente está sempre deslocada na UniX, exercê-la é uma aposta que tende a levar à insatisfação geral – minha mente passeia pelas possibilidades, imaginando uma reclamação sobre mim para a ouvidoria, ou o coordenador me chamando para conversar ou simplesmente um comentário depreciativo na autoavaliação institucional. E eu sei, também, que eles não poderiam fazer a distinção que eu espero, porque, de fato, a história de vida deles está imbricada com a UniX e, assim, por tabela, com os conteúdos acadêmicos da disciplina.

As imagens divulgadas nos outdoors e flyers de publicidade da UniX cada vez mais utilizam a imagem de pessoas que são reconhecidas pelo seu público-alvo, a classe média baixa, como sendo "pessoas como nós". Além disso, estas peças publicitárias representam os indivíduos a partir de gestos, cenas e situações que este público-alvo reconhece como sendo parte do repertório de sua vida diária, e os colocam como sendo convidados a pertencer a uma família. Não por acaso, um outdoor da UniX expõe um homem negro de perfil, apresentando uma silhueta "acima do peso", vestindo um jaleco branco e sorrindo. Abaixo do outdoor está escrito: somos uma família.

Assim, quando U. chega à UniX para se matricular, levada por seu sonho de fazer graduação, o que a publicidade da instituição diz para ela é que a sua vida, do jeito que ela é, cabe perfeitamente naquela instituição. Se ela tinha alguma dúvida, a atendente que faz a sua matrícula, que é treinada para "captar" alunos, a trata com total paciência e delicadeza, e deixa a mensagem de que ela, do seu jeito, é muito bem-vinda. E se resta alguma dúvida, ainda, na palestra de recepção dos calouros o diretor e a diretora acadêmica dirão, em seus discursos, que eles, estudantes, começam agora uma nova etapa na vida, mas que todos na UniX estão muito felizes em recebe-los, que é uma honra e uma alegria estar nos próximos semestres com eles... do jeito como são, está implícito. U. está lá, escutando tudo isso, e parece fazer todo o sentido quando, mais tarde, ela expressa o que ela é na sala de aula, conta a sua vida, suas angústias e parece esperar por uma "palavra amiga" num contexto "familiar".

No VagaMundos, como descrito na parte I desta tese, quase todas as práticas intelectuais (escrita, debate, realização de eventos acadêmicos, leitura etc.) estavam imbricadas com uma perspectiva autobiográfica. Isso não significava, como também foi apresentado, a sobreposição da vida privada dos membros do grupo à reflexão e ao pensamento. Não se tratava meramente de expor a história de vida de um indivíduo, mas de fazer da produção do conhecimento uma forma de vida (AGAMBEN, 2017).

A descrição de U., no relato autoetnográfico transcrito acima, indica uma maneira muito distinta de conceber a relação entre a biografia dos discentes e o conhecimento. Nesta, cria-se um circuito fechado e imóvel no qual a história de vida que adentra o espaço da sala de aula é a mesma que sai dele, sem qualquer alteração, assim como a aula que foi "interrompida" pela intervenção de U. retorna ao mesmo ponto uma vez que esta finaliza a sua comunicação. Deste modo, não há verdadeira interação entre as práticas reflexivas e as experiências dos discentes e docentes.

Para compreender por que e como isso ocorre na UniX, e assim perceber o choque entre esta cultura escolar e as práticas e valores pelos quais fui formado, é importante estar atento

para este imbricamento, já apontado no trecho do diário autoetnográfico reproduzido acima, entre o sujeito-consumidor e o sujeito-aluno. Se o estudante pode ser interpretado como aquele que está disponível a ser "formado", ou seja, a se constituir, de maneira mais ou menos imprevisível, por meio de eventos, forças e interesses que não estão sob o seu domínio e planejamento – e nem, plenamente, no da IES -, o consumidor é aquele que angaria o direito, a partir de um acordo econômico, de impor seu desejo, já mais ou menos moldado, ao contexto que lhe circunda.

A diferença entre estes modos de subjetivação pela via educacional não se resume à dicotomia "interno-externo", como se o estudante estivesse aberto ao exterior e o consumidor estivesse centrado em sua interioridade. Já sabemos há muito que o capitalismo molda até mesmo os desejos privados (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Trata-se, portanto, de uma distinção calcada mais no eixo "disponibilidade-indisponibilidade" para ser afetado pela alteridade, por aquilo que não se é.

Quando U. discorre sobre si mesma na suposta posição de estudante, o faz na verdade como consumidora; ou seja, alguém que age, ainda que não conscientemente, como se tivesse adquirido o direito de se expressar sem participar efetivamente das regras sociais e educacionais que regem aquele ambiente, e por elas ser transformada - inclusive o pertencimento a uma "comunidade". Como se trata, neste caso, de um curso de Psicologia, este produto comprado se transforma numa expressão biográfica emocional, mais do que política e social; quer dizer, os alunos compram o direito de expor seus problemas pessoais. A natureza do conteúdo individual expresso, porém, é relativamente irrelevante para a reflexão aqui proposta.

É bem verdade que situações semelhantes à de U. podem ser verificadas em contextos distintos ao das IES não-universitárias privadas e relativamente distantes, também, das relações de consumo mais evidentes na educação superior. Beserra e Lavergne (2012), por exemplo, descrevem uma disciplina ofertada numa universidade pública federal na qual os alunos concebem que intervenções feitas pela professora para corrigir ou contrapor ideias/percepções não compatíveis com o conteúdo e a teoria em estudo são expressões de "arrogância" e "desrespeito" por parte da docente. Neste caso, havia também uma indiferenciação entre a expressão de uma opinião e o debate de uma ideia. Os discentes se colocavam como "indisponíveis" a qualquer transformação pela via do conhecimento, mesmo que não ocupassem a posição direta e explícita de consumidores.

Um dos elementos que possibilitam distinguir estes dois casos é o aparato institucional existente para reforçar a autoimagem dos discentes. No caso apresentado por Beserra e

Lavergne (2012), os alunos trocam mensagens de frustração e raiva em relação à disciplina num grupo privado de *whatsapp*. A limitação dos desejos pessoais destes alunos, ou a sensação de frustração deles, a um espaço privado de comunicação decorre do fato de que as relações educacionais e institucionais que induzem e legitimam a posição "indisponível" que apresentam são derivadas do que Beserra, Oliveira e Santos (2014) denominaram de "populismo docente". Este, por sua vez, ocupa apenas um segmento da vida universitária, não alcançando a hegemonia e a legitimidade que lhe permitiria se tornar uma diretriz formal e explícita predominante na IES.

No caso dos discentes da UniX, além da potência da publicidade e da propaganda institucionais que constroem a imagem de um aluno-consumidor (LEITE, 2012), há também um conjunto de mecanismos disponíveis institucionalmente, e legitimados formalmente, para que os discentes façam valer a sua posição de consumidores no cotidiano da IES. A ouvidoria, o SAP, a autoavaliação institucional e tantos outros dispositivos atuam garantindo, a todo momento, a possibilidade de conversão do sujeito-estudante para o sujeito-consumidor. Deste modo, o imbricamento entre os papéis de consumidor e de aluno é um efeito de mecanismos intencionais e formais geridos pela UniX.

Uma série de efeitos decorrem deste imbricamento sistemático. Alguns se mostram particularmente importantes para refletir sobre a relação entre conhecimento e autobiografia na UniX. O primeiro está relacionado ao modo como o papel de consumidor aloca os alunos em relações "concretas", circunscritas à sua individualidade e ao entorno das promessas de consumo sustentadas institucionalmente, e impede a aproximação ao lugar reflexivo da autoria, marcado pela relativização das informações e realidades pré-estabelecidas.

Os alunos-consumidores são enquadrados a todo momento por expectativas negociadas com a UniX e com o imaginário do ensino superior. Seus desejos, alimentados e constituídos em conjunto com a IES, requisitam respostas imediatas e precisas sobre os "produtos" estabelecidos de antemão como indispensáveis à aquisição, e que constam como parte do seu "direito de consumidor". Deste modo, ser aprovado nas disciplinas, obter notas altas, estabelecer contatos profissionais promissores, definir uma carreira, receber reconhecimento dos docentes etc. são "bens" que não apenas monopolizam os esforços dos discentes, mas constituem a sua autoimagem. Delimitam, portanto, o perímetro cabível às experiências educacionais que vivem durante a graduação.

A imediaticidade, a ubiquidade e a "concretude" da relação dos discentes com estes "bens" escolares os impedem de se aventurar por outras possibilidades ofertadas na UniX, ainda

que marginalmente. O estudo ou a pesquisa se tornam direções efetivamente exploradas apenas pela pequena parcela dos que possuem em sua história de vida e na educação recebida pela família um *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2014), associado a certa condição socioeconômica, que lhes permite viver como estudantes (RODRIGUES, 1997), ou seja, de forma mais ou menos dissociados das demandas imediatas que subscrevem uma subjetividade na qual consumir e sobreviver se equiparam.

É muito difícil que um discente da UniX consiga vivenciar, durante a sua formação, o lugar de autoria tão valorizado na minha formação acadêmica no VagaMundos. Isso ocorre porque a posição de autor solicita certa flexibilização da realidade vivida pelo sujeito empírico, como aponta Pinto (1999) ao pensar a docência no contexto das universidades brasileiras marcadas pela oralidade: "A função de autor, que supõe uma existência para além do cotidiano e dos limites individuais, para aqueles que exercem (FOUCAULT, 1987, p. 56-57), não recobre completamente a relação entre o professor e seu discurso, pois esta aponta justamente para aquilo que a noção de autor desloca para um plano secundário: o indivíduo empírico".

A autoria não trata, porém, de fazer desaparecer o sujeito empírico, como apontado por Kant e discutido na parte I desta tese. A relação entre self, autobiografia e conhecimento não está circunscrita às opções opostas de uma personalização simplista do pensamento ou a deglutição do sujeito pela reflexão impessoal. Há a via do imbricamento possível entre eles, como aponta Foucault (1994):

> Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros, fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia (p. 4)

Porém, o que acontece na UniX não é o imbricamento entre pensamento e autobiografia, mas a sobreposição entre consumismo e identidade estudantil. Neste último caso, o consumo das notas das provas, por exemplo, dobra e impede a relação com os livros e o debate. E como nunca é demais ressaltar esta posição, tal situação não é um efeito particular dos indivíduos-alunos, mas de uma realidade engendrada na e pela UniX, a partir de seu pertencimento, por sua vez, a certa configuração social e econômica mais ampla, que caracteriza o sistema de ensino superior brasileiro e internacional.

Neste contexto, U. não sabe o que fazer com as suas demandas pessoais, a não ser requisitar a todo momento, a partir do que lhe foi vendido pela publicidade da instituição, que lhe seja concedido o direito de ter voz na sala de aula. Nada mais justo, caso esta voz não fosse

de antemão selecionada como a de uma consumidora e não estivesse, portanto, atada a determinadas circunstâncias, desejos e necessidades já engendrados na sua relação com a instituição. Ou seja, a participação de U. na sala de aula ao relatar a sua história de vida não se apresenta como um caso de "escola do sujeito", como defendida por Touraine (1998), mas, ao contrário, daquilo que impede tal escola e a emergência deste sujeito: o consumo. Isso porque U. fala "pessoalmente", mas é incapaz de elaborar uma comunicação singular e formular projetos pessoais:

> É necessário renunciar a uma educação-voltada-para-a-sociedade. Em vez de arrancar à criança uma parte dela mesma, a mais íntima, para transformá-la em um ser "civilizado", isto é, um ser reconstruído segundo as categorias dominantes em sua sociedade, é mister recompor a sua personalidade, que tende a ficar dividida em dois universos separados: aquele que é definido pelas possibilidades materiais (em particular profissionais) que a sociedade oferece, e mais concretamente o mercado de trabalho, e aquele construído pela cultura da juventude, difundida pelo mass media e transmitida pelo peer group. Nenhum desses dois universos, dos quais faz parte o jovem, tende por si mesmo a consolidar a sua capacidade de elaborar projetos pessoais. Tanto num como noutro, ele é um consumidor e responde a estímulos e proibições (TOURAINE, 1998, p. 325).

Os professores, por sua vez, não ocupam lugar muito distinto. Acompanhei durante os anos da minha graduação, no VagaMundos e em algumas disciplinas, o processo que transforma, no ambiente educacional, uma expressão pessoal, associada a uma história de vida em particular, numa oportunidade de reflexão coletiva. Ainda assim, nunca consegui plenamente repetir este processo na UniX, não apenas porque neste espaço os estudantes se confundem no papel de consumidores, mas também porque eu mesmo me tornei um consumidor, referenciado pela personificação decorrente da autoavaliação institucional.

Deste modo, se os discentes estão amarrados aos seus desejos e expectativas imediatos e concretos de satisfação, eu estou enlaçado aos próprios discentes e sua avaliação do tipo "like-dislike". Isso intensifica e desfigura o necessário trânsito do papel de autor para o de professor, já apontado por Pinto (1999), já que circunscreve o sujeito empírico docente a uma zona bastante restrita, distante da prática do estudo: as relações imediatas de satisfação pelo consumo.

Uma questão curiosa é que a própria UniX ocupa um lugar mais ambíguo do que parece em relação a esse tema. Por um lado, ela cria mecanismos concretos e constantes que mantêm discentes e docentes no interior deste circuito do consumo, o que arrefece a possibilidade de real instrução, quanto mais formação dos indivíduos. Ao fazer isso, como dito anteriormente, ela se apoia nas configurações sociais e educacionais contemporâneas. Neste contexto, a produção de consumidores não se apresenta apenas como mecanismo de controle das relações

pedagógicas e de ampliação mercadológica do corpo discente por meio da satisfação destes, mas uma resposta a certo tipo de demanda social:

> Cidadãos são os que consomem e estão aptos a consumir, e consumir bem exige estar mais qualificado para o consumo, para o que a ies oferece os insumos necessários (embora não suficientes) e, para certas modalidades de consumo, indispensáveis [...] Desse modo, a massa de diplomados serve ao mercado em suas variadas feições: o mercado precisa dessa massa, mais do que como mão de obra ou exército de reserva, como massa consumidora. A principal função da ies, no mundo de hoje, é prover o mercado dessa massa de consumidores diplomados, com suas demandas de consumo que alimentam o mercado e põe a rodar a máquina da economia direcionada ao consumo de bens, sejam eles quais forem. (WAIZBORT, 2015, p. 58-59)

Porém, ainda assim é necessário formar os alunos para o mercado de trabalho precarizado, e mesmo a posição de "consumidor qualificado" necessita de certo esforço educacional mínimo para ser alcançada. Estes padrões mínimos de "eficiência" não podem ser providos pelos mecanismos usuais de controle da satisfação discente, pois esses não se orientam por nenhuma meta externa a não ser a dinâmica própria da relação de consumo entre docentes e discentes no interior da UniX. Ao mesmo tempo, políticas e instrumentos governamentais, como o SINAES, no qual se encontra a avaliação do ENADE, tentam gerenciar o desenvolvimento das IES de acordo com esta linha de corte da qualidade educacional.

A UniX, portanto, precisa manter o circuito de produção de consumidores tanto quanto oferecer uma educação com qualidade mínima, objetivos que muitas vezes se chocam. Neste ponto, as provas demonstram, novamente, ocuparem lugar especial na dinâmica da IES não-universitárias privadas. Se os docentes reprovam "poucos" alunos em suas disciplinas, isso pode ser apontado – e já foi, diversas vezes - como preocupante, já que estes alunos que progridem sem o conhecimento "necessário" podem ser os mesmos a realizarem a prova do ENADE, pondo a IES em risco de receber uma nota inferior pelos padrões do MEC. Por outro lado, se os docentes reprovam "muito", isso afugenta os consumidores, uma vez que eles sentem que o produto almejado, e prometido, não será alcançado, ou pelo menos não sem diversos obstáculos pelo caminho. Por diversas vezes, fui instado, direta ou indiretamente, a reprovar menos ou mais.

Entre os "muitos" e os "poucos" reprovados, cabe ao professor gerenciar a disciplina, a partir de um critério que não é totalmente derivado da satisfação dos alunos-consumidores e nem da qualidade educacional ofertada, para atingir a "dose certa". Como aconteceu por vezes na UniX, nenhum gestor apontará claramente qual é o percentual que "deve" ser aprovado ou não, mas todos continuarão a pedir esclarecimentos ao docente se a sua disciplina não atinge a

média imaginária e misteriosa que permitiria a conjunção harmoniosa destes dois projetos relativamente distintos: o do consumo e o da formação mínima.

Esta mesma relação de orientações relativamente contraditórias é vivida pelos docentes em sala de aula. Caso a qualidade educacional fosse o critério principal para a atividade docente, o professor poderia recepcionar o aluno-consumidor em sua fala circunscrita ao empírico mais imediato da sua história de vida para que pudesse, ao longo da disciplina, facilitar a sua inserção numa reflexão coletiva sobre a experiência relatada. Isso, porém, demanda certo tempo, uma vez que os alunos são ensinados e legitimados pelos mecanismos da própria instituição, entre outros, a consumirem a sua performance individual expressa nas notas, e não a refletirem sobre ela.

Antes que seja possível consolidar este movimento, uma etapa de provas tem início (AP1) e ganha vida própria à revelia dos processos pedagógicos de fato vividos na sala de aula até aquele momento – é preciso lembrar que o docente não escolhe a data da avaliação, o tipo de prova, o estilo de questão ou a quantidade destas. Neste momento, todo o apelo ao consumo volta a aflorar nos discentes, uma vez que se veem ameaçados de perderem os "bens" que lhe parecem indispensáveis, como uma "nota boa". Todo o processo educacional se torna secundário diante da necessidade de aquisição do produto escolar.

Após este período, um novo ciclo se inicia para reconstruir os processos formativos próprios à sala de aula. Lentamente, a dinâmica pedagógica vai sendo retomada até que, novamente, têm início as provas (AP2). Vive-se nas disciplinas da graduação um movimento de aparente equilíbrio dinâmico, mas que seria melhor compreendido como curto-circuito: quando se está na direção de estabelecer com os discentes uma experiência de estudante, toda a rede institucional que sustenta o lugar de consumidor interrompe o processo; quando se está para consolidar o papel dos discentes como consumidores, retrai-se parte dos mecanismos institucionais e deixa-se espaço para a emergência, ainda que incipiente, de uma experiência de estudante. O imbricamento entre os papéis de consumidor e de estudante é também um dispositivo de curtos-circuitos programados.

Porém, a mediação entre conhecimento e história de vida por meio do consumo não está circunscrita à relação pedagógica mais tangível entre docentes e discentes, mediada pelos instrumentos e dispositivos institucionais concretos de vigilância e controle. Também nos momentos informais, vividos na franja dos horários oficiais das aulas, a matriz do consumo se faz perceber, principalmente pelos afetos trocados. Quer dizer, também nesta seara é o sujeito-consumidor, sejam os alunos guiados pelas expectativas e desejos de produtos escolares sejam

os professores orientados pela necessidade de angariar boas avaliações, que media as relações afetivas, como demonstra o seguinte trecho do diário autoetnográfico:

V. é um caso muito particular, ainda que não dissonante do resto da faculdade. Ela é uma das professoras com mais idade no curso (no geral, predominam professores jovens, até mesmo pela alta rotatividade dos profissionais). Nos damos bem, afetivamente. V. também é uma docente que agrada aos alunos, ao mesmo tempo em que estes reconhecem, implícita ou explicitamente, as suas deficiências teóricas. Uma das suas características é que participa de todos os eventos da faculdade, está disponível a realizar tarefas burocrática, como a resolução de problemas vinculados aos estágios, e conhece os bastidores da UniX, sobre os quas comenta, às vezes, como se falasse de uma espécie de novela. Nesta caracterização, reconheço, há algo de ciúmes pela minha relação com os discentes ser, até certo ponto, oposta ao relacionamento que V. possui com os alunos, mas também há uma parcela considerável de desconforto por me situar, em termos acadêmicos e intelectuais, na mesma posição formal de V, um docente da UniX. Na verdade, o desespero maior é ter a consciência de que não é ela quem está deslocada no ambiente da UniX, mas eu (e alguns outro(a)s colegas).

V. se relacionava hoje com os alunos a partir de comentários afetivos: "ela é linda...", "Só você tem este nome aqui na faculdade...", "que fofa...". Após um destes comentários de V. uma aluna falou para um colega que ela era sempre assim, que tinha sido uma ótima professora de estágio. Falou isso com um sorriso, e associando "ser boa" a este comportamento, que talvez pudesse ser classificado, pelos discentes, de "afetivo" e "sincero".

V. foi convidada pelos alunos a assistir à apresentação de um trabalho de uma disciplina que não ministra. Ela tentou me convencer a ir também, mas não aceitei. Preferi continuar realizando as tarefas pendentes na UniX. Alguns minutos depois, ela chegou com lágrimas nos olhos e me disse: "estou muito emocionada, foi muito lindo...". Num primeiro momento, isso me impactou, imaginando o que ela poderia ter asssistido para que tivesse uma reação tão intensa. Porém, lembrei que naquele mesmo dia uma outra equipe de alunos, que havia apresentado um trabalho na semana anterior, me disse que a exposição tinha sido tão boa que V., que era uma das avaliadoras, havia chorado enquanto observava. Isso fez com que interpretasse o choro de V. por outro viés que não, ou não apenas, a qualidade do trabalho

Ela me contou depois que o trabalho havia sido sobre o presidente Temer e que os alunos fizeram uma performance teatral na qual reproduziam muitas das falas conservadoras do político. Por exemplo, a fala sobre a mulher bela, recatada e do lar. Terminou a apresentação com gritos de "Fora, Temer", momento no qual ela mais se emocionou. Fez questão, ao final, de parabenizar os alunos pela apresentação brilhante.

Publicamente, me apresento como crítico do movimento político que colocou Temer no poder, bem como as suas principais ações como presidente, mas que os alunos da UniX consigam elaborar críticas apenas por meio de caricaturas do Temer e pela reprodução de falas mais ou menos midiáticas, e que uma das professoras chore de emoção por isso, parece-me um cenário preocupante.

V. é um exemplo de como as relações afetivas podem refletir positivamente na interação entre os discentes e os docentes e, consequentemente, na autoavaliação institucional destes. Porém, parte significativa das relações afetivas na UniX são geradas e encenadas a partir de um enquadre específico, ainda que não formalizado.

Como apontado no trecho do diário autoetnográfico, o afeto e o reconhecimento dados por V. aos alunos, e que eram recebidos com gratidão e respondidos por meio da ampliação dos status da professora, se direcionavam essencialmente a aspectos subjetivos e biográficos dos discentes, muitas vezes acoplados à dimensão corpóreo-material. Os elogios tinham como objeto o cabelo, o nome, a voz, a atitude de perseverança, a polidez e tantos outros atributos pessoais "concretos" dos alunos.

O efeito dos gestos de afeto distribuídos por V. era a tendência a dirimir certas inseguranças afetivas demonstradas pelos alunos em relação a si mesmos. A baixa autoestima, a falta de um senso coeso de identidade escolar e as dúvidas sobre o direito de pertencerem àquela instituição de ensino superior - para muitos deles, a depender da história socioeconômica da família, um ambiente estranho e hostil – eram aplacadas pelo reconhecimento afetuoso de V.

Esta necessidade constante de visibilidade e confirmação por parte de muitos alunos da UniX é compreensível, uma vez observado que parte considerável dos discentes, provavelmente a maior parcela, são originários de classes sociais baixas. Este é um dado importante porque há uma relação de mútua constituição entre as posições de classe e as formações subjetivas que habilitam os indivíduos a participarem das instituições sociais, e que se esconde sob o manto supostamente neutro da meritocracia:

> Pressupõe-se que o marginalizado seja portador das mesmas capacidades disposicionais do indivíduo da classe média (Souza, 2003). No entanto, a reprodução de classes marginalizadas vincula-se ao cultivo das pré-condições morais, culturais e políticas da marginalidade, pois a miséria dos desclassificados é moldada não apenas sob a forma de miséria econômica mas também sob a forma de miséria emocional, existencial e política, que são naturalizadas (Souza, 2006a). O ideal de justiça, apresentado pelo mundo moderno, fundamenta-se na meritocracia – entendida como a possibilidade de os indivíduos superarem as barreiras sociais, econômicas e culturais existentes – desconsiderando a real natureza desses obstáculos (Souza, 2003). Assim, o indivíduo privilegiado por um aparente talento inato seria, na verdade, produto de capacidades e de habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo (Souza, 2009), ainda que tais aspectos possam figurar como pressupostos latentes ou inconscientes. Souza considera que esse poderoso processo de identificação emocional e afetiva desempenhe uma larga vantagem na competição social, em relação à ralé, seja na escola, seja no mercado de trabalho, em relação às classes desfavorecidas. A ralé, ao dispor apenas do corpo para sua reprodução, não apresentaria condições de atender as demandas de um mercado competitivo, globalizado, exigente e segregador, sem paralelo mesmo quando se faz alusão ao lumpenproletariado marxista, que funcionava como um exército industrial de reserva que, em épocas de crescimento econômico poderia ser absorvido pelo capital (Marx, 1988). (SANTOS; MOTA; SILVA, 2013, p. 707).

Deste modo, as respostas afetivas de V. poderiam servir como um substituto tardio para estas identificações emocionais e afetivas que foram impossibilitadas de ocorrer no seio familiar, por condições sociais e econômicas específicas. Se fosse essa a situação, as relações afetivas poderiam ser elementos pessoais essenciais no processo formativo dos discentes. Não parece ser este o caso.

Uma vez que os gestos e as palavras de afeto de V. se direcionam essencialmente aos aspectos mais empíricos, observáveis e "simples" dos alunos, na maior parte das vezes até mesmo físicos, ela apenas aplaca temporariamente a necessidade de reconhecimento que apresentam, demarcando uma distância essencial entre "ela" e "eles". O que parece aproximação se mostra, numa análise mais atenta, como distanciamento, uma vez que a troca de afetos estabelece uma hierarquia entre a docente, detentora do saber intelectual e que é capaz de desfiar elogios, e os discentes, receptores passivos deste reconhecimento esporádico e identificados pelas características manuais, físicas e pessoais mais "grosseiras".

Por isso considero que se trata de uma relação de consumo, uma vez que os alunos se tornam dependentes dos elogios de V. para dirimirem as inseguranças afetivas, sem nunca efetivamente terem a opção de se deslocar do lugar "faltoso" que ocupam. Eles precisam, a todo momento, comprar novamente a aprovação de V., que nem sempre está disposta a oferece-la por valores abaixo do esperado – por exemplo, quando os discentes não se comportam como ela gostaria que o fizessem.

Algo muito diferente ocorreria se o trabalho intelectual que os estudantes realizam, e não seus aspectos biográficos e corporais mais empíricos, fossem reconhecidos (um texto que foi escrito, uma ideia compartilhada, uma reflexão construída etc.). Isso permitiria oferecer um ambiente afetivo no qual os estudantes pudessem adquirir, em algum grau, as constituições subjetivas necessárias a verdadeira inserção no mundo acadêmico e no profissional.

Apesar de identificar esta espécie de "alienação afetiva" promovida por V. e por outros professores, e de recusá-la, não posso dizer que obtive um resultado educacional distinto. Adotei outra via, porém com o mesmo destino. Isso porque não era capaz de modular os aspectos intelectuais e pessoais adquiridos na minha formação, familiar e acadêmica, para oferecer este ambiente afetivo referido anteriormente. Confundia a execução do que aprendera na minha formação acadêmica com as necessidades da minha atividade profissional docente na UniX. Uma situação é exemplar desta questão.

No VagaMundos, uma vez que os afetos estavam embutidos nas palavras, ou seja, eram afetos literários mais do que identitários, não se fazia necessário nas relações este

reconhecimento mais empírico da individualidade. Claro, isso ocorria, também, porque, como estudantes da classe média, esta necessidade já era suprida em outros espaços sociais, como a família. Deste modo, o reconhecimento pelo nome próprio, por exemplo, nunca foi particularmente importante para mim no mundo acadêmico. Às vezes era exatamente o contrário que vivia no VagaMundos: quanto mais o "eu" do autor se liquefazia num texto, ganhando contornos mais amplos e abstratos, mais se construía vínculos afetivos com os outros integrantes.

Deste modo, nunca valorizei suficientemente o fato de saber o nome dos meus alunos. Claro, sabia de alguns, mas não de todos e às vezes nem da maioria. Ao contrário de muitos professores da UniX, capazes entabular longas conversas na sala dos professores sobre os alunos, simplesmente recorrendo aos seus nomes próprios, eu compreendia que esta era uma informação secundárioa, talvez até nociva, uma vez que poderia desaguar na relação de consumo afetivo exemplificado no caso de V.

Ora, mas eu e o discentes pertencíamos, em geral, a origens sociais distintas, bem como trajetórias escolares muitas vezes díspares. Aquilo que entendia como a criação de um espaço para "pensar" não sequestrado pelo empirismo estanque da biografia dos alunos, era interpretado por estes apenas como distanciamento e falta de interesse da minha parte. Quer dizer, contra o consumo afetivo eu propunha um certo elitismo intelectual, uma vez que as ferramentas para alinhavar biografia e conhecimento sem recorrer às zonas identitárias mais objetificadas estavam disponíveis a mim, mas não a eles. E eu não oferecia aos alunos um ambiente propício para que experimentassem este tipo de relação entre pensamento e biografia, já que partia da equiparação naturalizada entre a minha formação intelectual e a minha atividade docente na UniX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese finda após a apresentação de dois blocos de experiências pertencentes à minha trajetória acadêmico-profissional: o período da minha formação intelectual e acadêmica (parte I), seguido do papel que ocupei como docente na UniX (parte II). Se estes surgem e se organizam a partir de demarcadores temporais, pois são períodos da minha vida no ensino superior brasileiro, por outro lado apontam para outras dimensões que extrapolam o acento cronológico da história de vida que os inspira.

Surge desta trajetória particular crivos analíticos, de origem simbólica e empírica, que estão presentes na história da educação, em especial daquela que angariou o adjetivo "superior" para se destacar das demais: a comunidade, a sociabilidade, as práticas intelectuais (leitura, escrita, debate, apresentação de ideias), o sujeito do conhecimento/aprendizado e o modelo que orienta a produção deste conhecimento (como a pesquisa e o estudo). São estas categorias, que emergiram durante esta investigação autoetnográfica, que constituíram o esqueleto da tese apresentada e, assim, permitiram a comparação entre a minha formação acadêmica universitária e as minhas atividades como docente em IES não-universitárias privadas.

É bem verdade que estas categorias não derivaram igualmente destas duas matrizes temporais que constituem a minha história de vida no ensino superior brasileiro. Essencialmente, elas são frutos da minha formação acadêmica e universitária na Unifor, em específico no grupo de estudo – é correto agora denomina-lo assim – VagaMundos. Deste modo, aquilo que veio primeiro na minha trajetória, no sentido cronológico, se consolida como o primordial, no sentido valorativo. Ou seja, não se trata de uma comparação sem algum ponto de referência claro: nesta tese, a formação se sobrepôs à atividade profissional docente, uma vez que é daquela que nasceram as categorias estruturantes da análise e da narrativa – um resultado advindo da própria autoetnografia, e não de uma escolha metodológica.

E ainda assim, estas categorias interpretadas *a priori* como estrangeiras à realidade da UniX não sofreram resistências dos dados autoetnográficos ao serem aplicadas para a compreensão da minha experiência como docente nesta instituição "fictícia". Mesmo que essas categorias não fossem aqueles priorizadas caso o ponto de referência para a análise fosse a docência nas IES não-universitárias privadas, e não a formação acadêmica universitária, a comunidade, as práticas intelectuais, o sujeito do conhecimento etc. se mostraram cabíveis, compatíveis e pertinentes à análise da minha experiência como docente nestas instituições.

Esta possibilidade de migração das categorias de um contexto do ensino superior brasileiro para outro parece respaldar o argumento de Martins (1981) de que as IES privadas

surgidas após a década de 1960, enquanto setor que carreia a massificação da educação superior no Brasil, emula as construções simbólicas e empíricas que sustentam o edifício da vida universitária. A emulação, neste caso, serve como uma ponte, ainda que ambígua – como já apontado na introdução desta tese -, entre as IES não-universitárias privadas e as universidades com alguma tradição em pesquisa. Nesta autoetnografia as categorias analíticas mais fortemente associadas à universidade, mesmo que sob um ponto de vista particular de um grupo de estudo, foram recepcionadas pela vida docente da UniX, mas recompostas a partir de outras forças e elementos mais ou menos estranhos ao contexto universitário, em especial a predominância de certo modelo consumista presente na educação superior (O'BYRNE; BOND, 2014), em especial do setor privado

O resultado final da comparação realizada não parece surpreender, ainda que permita detalhar e descrever as minúcias do que antes era apenas uma hipótese geral: há certa tensão, ambiguidade e muitas vezes contradição, a depender da trajetória escolar, entre a formação acadêmico-universitária e a prática do docente nas IES não-universitárias no Brasil. Por um lado, esta investigação demonstra certa continuidade entre os universos da minha formação universitária e da minha atuação profissional docente em IES não-universitárias privadas, a ponto de terem sido utilizadas as mesmas categorias analíticas para ambas. Por outro, a tese demonstra a descontinuidade real entre estas esferas na minha trajetória acadêmico-profissional, uma vez que todos os atributos apreendidos no meu percurso de formação foram obliterados, controlados ou reconfigurados no âmbito da UniX.

Neste sentido, esta autoetnografia parece apontar, e dar subsídios empíricos para futuras reflexões, que a circulação docente (SAMPAIO, SANCHEZ, 2017), nestas condições aqui exploradas, se apresenta de fato mais como um "salto" do que uma mera transição, na medida em que toma como contínuas duas esferas do campo universitário que, na verdade, estão em atrito e oposição em muitos aspectos. A ambiguidade presente nas políticas públicas educacionais, ao alinhavar a formação docente à formação acadêmica, se expressa na experiência vivida pelos docentes que se inserem no mercado do ensino superior pela via das IES não-universitárias privadas: eles realizarão aquilo para os quais não foram treinados a realizar, um tipo de docência, enquanto não realizarão aquilo para os quais foram treinados a realizar, uma forma de fazer pesquisa. Esta relação conflituosa se reflete nos resultados desta investigação.

Deste modo, os dados obtidos e analisados nesta tese podem ser sintetizados a partir da seguinte maneira:

(1) Os valores e os critérios que orientaram, ainda que por vezes apenas simbolicamente, as seleções vividas por mim na academia se tornaram ambíguos no interior dos processos seletivos levados adiante na UniX, pois estes são compostos por várias outras forças e lógicas heterogêneas que pavimentam o jogo da meritocracia nesta instituição;
(2) A comunidade de estudiosos anteriormente vislumbrada se segmentou e se alienou diante do instrumento de autoavaliação institucional utilizado na UniX;
(3) A sociabilidade deixou de ser um elemento necessário à produção do conhecimento para se tornar um resíduo de mecanismos de controle do tempo e do espaço educacionais voltados a estudantes-trabalhadores e docentes-trabalhadores;
(4) As práticas intelectuais foram convertidas pelos ditames da lógica do consumo: a escrita se restringiu às provas do ENADE e seu poder de converter a educação num "conceito" dado pelo Estado e apropriado pela publicidade e pelo marketing da instituição, os debates se transmutaram numa transação entre consumidor e provedor, os eventos acadêmicos perderam a sua pluralidade de formatos e a intensidade intelectual – pelo menos o potencial disso – para se tornarem extensões da sala de aula, reproduzindo o didatismo pedagógico presente nestas;
(5) O sujeito do conhecimento se fundiu ao sujeito consumidor;
(6) Os afetos vinculados ao conhecimento se tornaram transações de poder que permitiam aos docentes alcançarem ou não um posto entre os "melhores" profissionais do ensino na UniX.

Muito mais poderia ser dito sobre as IES não-universitárias privadas em geral e a UniX, em particular, mas que não cabe no recorte desta tese – por exemplo, toda a discussão sobre a ampliação e democratização do ensino superior brasileiro, atrelada a estas instituições, se esvanece no enfoque autoetnográfico aqui adotado. Se o semblante da UniX que surge nesta tese se apresenta principalmente a partir de um prisma crítico, isso não significa que este seja o único, muito menos "o verdadeiro", rosto deste amálgama de IES nas quais trabalhei, mas sim que este é o perfil que emerge quando comparado à minha formação universitária voltada ao estudo. O recorte adotado excluiu, apenas para dar um exemplo, um traço "positivo" destas IES que é a aquisição por parte dos estudantes-trabalhadores provenientes de camadas sociais mais baixas de certo senso de "dignidade" decorrente da inserção no universo social, historicamente muito restrito, dos "bacharéis".

Já minha formação acadêmica no VagaMundos ganhou contornos mais límpidos e positivos não apenas porque esta foi, e continua sendo, a base da minha socialização científica (CLARK, 1995), mas principalmente porque as principais problematizações que carrega não se vinculam, pelo menos diretamente, à minha atuação docente na UniX, extrapolando o recorte desta pesquisa. Deste modo, a minha inserção e formação no VagaMundos é eivada de ambiguidades entre o fazer da ciência e a confecção artística, entre pertencer à comunidade científica e se constituir como uma comunidade de estudiosos relativamente "independente" – ambiguidades que produziram em mim, por vezes, certa postura de arrogância, que nada mais era do que insegurança (BESERRA, 2016) sobre o lugar social e intelectual que ocupava de fato –, e que foram apenas mencionadas nesta pesquisa, sem qualquer análise pormenorizada.

Portanto, não se trata de configurar, a partir da minha trajetória acadêmico-profissional, o ensino superior brasileiro a partir de uma cisão primordial, maniqueista e sem nuances entre um estrato acadêmico e universitário "idílico", onde ocorreu a minha formação intelectual, e um estrato profissionalizante e lucrativo "decadente", no qual atuei e atuo como docente. Ainda que certa posição de neutralidade seja inalcançável numa autoetnografia, e portanto a escrita espelhe os "nós" que constituem certa paisagem simbólica organizadora da vida intelectual e psíquica do investigador – no meu caso, a noção de estudo –, seria excessivamente simplista transformar esta tendência biográfica real numa conclusão valorativa que sintetiza todos os dados e interpretações apresentados nas partes I e II desta tese a partir de um eixo dualístico: pesquisa e ensino, universidade e IES não-universitárias privadas.

Ao contrário, parece-me mais condizente com o desenrolar desta pesquisa autoetnográfica apontar que os polos que referenciavam inicialmente esta investigação, a "pesquisa" e o "ensino", provenientes, por sua vez, de uma zona (acadêmica) mais ou menos demarcada de embates sobre o ensino superior brasileiro, se liquefizeram, demonstrando a fragilidade do pressuposto adotado que as tomava como entidades conceituais e profissionais monolíticas. Quer dizer, não foi encontrado nesta tese, propriamente, uma dualidade entre pesquisa e ensino, em grande parte porque se tornou evidente que a categoria acadêmica e social "pesquisa" é composta, na realidade, por uma miríade de práticas e concepções muito distintas, que em poucos aspectos, se é que em algum, parece compor qualquer unidade.

Se eu partira, nesta investigação, da convicção de que a minha formação universitária, na graduação e no mestrado, se caracterizava pela prática da pesquisa, descobri que, em muitos aspectos, ela se distanciava desta, em seu sentido histórico e institucional. Por um lado, os dados autoetnográficos obtidos sobre a dinâmica do trabalho intelectual e a produção de conhecimento

no VagaMundos se contrapunham a descrição da prática e da lógica da pesquisa (CLARK, 2006; CLARK, 1995; FELDMAN; DIVOLL: ROGAN-KLYVE, 2013; RODRIGUES, 1997; STICHWEH, 1992; WELLMON, 2015). Por outro, esta pluralidade interna ao universo da "pesquisa" foi percebida e vivida "na pele" a partir da distinção marcante entre as demandas, as expectativas e os valores que nortearam os meus estudos no VagaMundo e os que orientaram, então, esta pesquisa de doutorado.

Em muitos aspectos, a realização desta tese se aproximou da descrição sobre as práticas e a organização própria da pesquisa científica, obtida na literatura especializada, e, por isso mesmo, por vezes se contrapôs ao modo de "estudar" que eu aprendera anteriormente, por meio do VagaMundos. O modo de produzir conhecimento pela pesquisa, presente, em maior ou menor grau, em diversos momentos e instâncias associados à minha trajetória no doutoramento, solicitava-me o pertencimento a uma disciplina científica, a realização de revisão bibliográfica, a formulação de uma pergunta de pesquisa, uma escrita analítica que fugia aos parâmetros mais ensaísticos, o trabalho intelectual mais solitário e outros pontos que se contrapunham, em alguma medida, ao estudo.

Curiosamente, ambas as maneiras de produzir conhecimento estavam vinculadas, na minha história de vida, ao sistema de pós-graduação brasileiro, sendo lideradas e orientadas por investigadores que participavam dos mesmos processos institucionais de construção de uma identidade intelectual-acadêmica (títulos acadêmicos, curriculum lattes etc.) e de avaliação da performance científica (número de publicações e orientações na pós-graduação, bolsas de produtividade etc.). Apesar das diferenças, o estudo e a pesquisa eram frutos do mesmo sistema de ensino superior.

É bem verdade que a própria literatura sobre a universidade e sobre a pesquisa acadêmica alertam sobre a falácia de se compreender a "pesquisa" como um bloco monolítico e homogêneo de práticas e concepções sobre a produção do conhecimento. Becher e Trowler (2001), assim como Trowler (2014), apontam para as disciplinas científicas como grandes variáveis que conformam a prática da pesquisa. Deste modo, não se pode supor que a concepção sobre pesquisa e o modo de realiza-la na Psicologia sejam os mesmos presentes, por exemplo, nas Ciências Sociais – por isso que o deslocamento, durante a formação acadêmica, de uma disciplina científica para outra pode ser muito difícil, intelectual e emocionalmente. Na mesma direção, ainda que transformando a noção de disciplina científica, Knorr-Cetina (1999) aponta para a capacidade de culturas epistêmicas distintas criarem dispositivos, dinâmicas e tecnologias do conhecimento que diferenciam sobremaneira as pesquisas realizadas por

cientistas, ainda que, porventura, todas estejam inseridas na mesma "universidade" e na mesma "academia".

Mas não apenas as disciplinas e as culturas epistêmicas atuam neste processo. Um conjunto muito variado de fatores, particularmente difíceis de serem captados e expressos, incidem na diversificação dos modos de pesquisar e compreender a investigação científica, bem como na multiplicidade real das organizações acadêmicas formais que habitam o interior do sistema de pós-graduação brasileiro, como os grupos de pesquisa. Como aponta Brew (2001):

> Eu não estou negando que pessoas de diferentes culturas disciplinares pesquisam de maneiras distintas (Becher 1989); que elas fazem diferentes tipos de pesquisa e que suas ideias sobre a natureza da pesquisa são, em sua grande maioria, aprendidas no interior dos departamentos universitários e são o resultado de experiências individuais e discussões com colegas próximos. Os contextos institucional e histórico e social e político estão implicados na concepção de pesquisa, e devem ser levados em consideração. Disciplinas são historicamente hierárquicas e vinculadas à comunidades de prática. Deste modo, elas existem como um dispositivo heurístico para explicar diferenças nas atividades de pesquisa. Porém, as disciplinas não explicam por que as pessoas pensam a pesquisa da forma como fazem e não são estáticas e estáveis como muito querem nos fazer crer[229] (p. 22-23, tradução nossa)

Logo, as disciplinas, as culturas epistêmicas e escolares, os tipos de instituições de ensino superior, as trajetórias acadêmicas particulares dos coordenadores de cada grupo de pesquisa e, portanto, os tipos de socialização científica que ensejam são fatores, entre outros, que atuam na estruturação de distintas práticas de pesquisa no interior do mesmo sistema universitário. Ainda assim, a literatura sobre o ensino superior tende a falar apenas de "pesquisa" e "ensino" (CUNHA, 2011; GIANNOTTI, 1986; MOITA; ANDRADE, 2009; PAULA, 2002; SCHAWARTZMAN, 1981), no singular e sem matizações significativas, e quando estas existem geralmente estão circunscritas à dimensão histórica (CUNHA, 2007a, 2007b, 2007c; PAULA, 2002).

Parece-me que esta perspectiva sobre o ensino superior pode ser melhor compreendido a partir da interpretação de que o campo acadêmico brasileiro, e consequentemente as suas produções sobre si mesmo, está atado, desde a redemocratização, à composição das políticas públicas no âmbito do Estado (HEY, 2008). Ou seja, a reflexão analítica sobre o sistema de

[229] "I am not denying that people from different disciplinary cultures may do research in diferente ways (Becher 1989); that they may do different kinds of research and that ideas about the nature of research are, by and large, learned within university departments and are the result of individuals' experiences and discussions with immediate colleagues. The institutional and historical and social and political contexts are implicated in the concept and must be taken into account. Disciplines are historically hierarchical and related to communities of practice. As such, they exist as an heuristic device to explain differences in research activities. But they do not explain why people think of research in the ways they do and they are not as static and stable as many would have us believe".

ensino superior, que ocorre no interior do campo acadêmico, se converte, em grande medida, em proposições políticas que visam articular projetos nacionais de sociedade. A dimensão normativa das políticas públicas educacionais, calcadas no "dever ser", se sobrepõe e engloba a reflexão sobre o que "de fato" é o sistema de ensino superior brasileiro. Deste modo, o campo acadêmico se organiza em torno das disputas sobre o controle desta agenda de políticas públicas.

Um dos componentes destas disputas diz respeito à relação entre ensino e pesquisa no sistema de ensino superior brasileiro. O grupo dominante nesta querela, representado pelo NUPES – Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior, defende certa independência entre a pesquisa e o ensino, propondo uma diversificação das instituições de ensino superior. Neste caso, algumas instituições estariam voltadas para uma educação geral, outras para a formação profissional, enquanto outras, ainda, se direcionariam para a formação científica e acadêmica ou para a educação da elite (SCHWARTZMAN, 1981). Implícito nesta proposição de organização da educação superior está um projeto de sociedade. Por outro lado, o grupo dominado concentra-se, em geral, na defesa da universidade pública e na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a partir de diferentes enfoques (CHAUÍ, 2001; PAULA, 2002). Neste caso, há também, de maneira implícita, a defesa de um projeto de sociedade, agora "alternativo".

O aspecto importante a ser compreendido a partir deste cenário, no que concerne a esta tese, é que apesar destes grupos se contraporem no interior do campo acadêmico, ambos reconhecem em seus embates elementos comuns: (1) trata-se, pelo menos em parte, de projetos políticos direcionados à organização social, (2) articulados a partir dos termos-chave (entre outros) "ensino" e "pesquisa". Ou seja, se há divergência sobre o controle e a direção da agenda em disputa, há concórdia sobre os termos e sobre a arena que estruturam esta luta. E tanto os termos quanto a arena das batalhas se organizam em torno de um ideal de unidade, e às vezes até mesmo de organicidade do sistema de educação superior.

Para o grupo que articula a indissociabilidade entre pesquisa e ensino no ensino superior brasileiro, trata-se de defender e ensejar, em algum grau, uma unidade cultural e institucional, na medida em que se formula uma única instituição modelo para o ensino superior e a aloca como espaço de formação do cidadão brasileiro (CHAUÍ, 2001), de maneira não muito distinta da proposição presente na universidade moderna "humboldtiana" (READINGS, 1996). Já para o grupo que articula e defende a diversificação institucional da educação superior, a unidade é alcançada pela produção de uma hierarquização das IES interpretada como "necessária". No

final, as diferentes funções educacionais e sociais levadas adiante pelas distintas instituições de ensino superior articulariam uma totalidade, na dimensão propriamente do Estado, na qual as diferenças seriam integradas no interior de um projeto social coeso. Trata-se, afinal, de um sistema de educação superior proposto e regulado pela agenda do Estado.

Ora, nas produções científicas de ambos os grupos, orientada pela escala analítica nacional do "dever ser" das políticas públicas, *tende-se* a sobrevalorizar a realidade empírica do ensino superior brasileiro, em especial as singularidades das instituições pouco afeitas à reprodução do modelo abstrato concebido pelos respectivos projetos de sociedade. Assim, a homogeneidade aparente da "pesquisa" e do "ensino" na educação brasileira parece decorrer mais do suporte analítico empregado do que da realidade empírica. Para se alcançar esta realidade empírica não seria preciso abdicar radicalmente do prisma das políticas públicas, mas relativizá-lo e reinterpreta-lo a partir de configurações sociais empíricas.

Na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), por exemplo, não apenas as políticas públicas são concebidas a partir de processos complexos, e muitas vezes contraditórios, de elaboração de diretrizes, mas a sua aplicação em cada unidade escolar depende de fatores contextuais que conduzem a instituição a selecionar, restringir e interpretar de maneira particular estas políticas. As políticas educacionais não definem propriamente a realidade, ainda que sejam um fator importante na sua constituição e conformação. Assim,

> O que nos referimos como política é mais geralmente o que é mais recente e mais imediato, mas há uma história de outras políticas, outras linguagens e outras subjetividades, um arquivo discursivo em que, pelo menos algumas vezes, os professores podem manifestar-se sobre e contra a política contemporânea. Essas e outras possibilidades parecem estar faltando nas histórias de implementação – o ensino é despolitizado. Na prática, as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e mudança (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Não apenas cada instituição de ensino superior carrega certa singularidade própria, não redutível aos projetos formais de políticas públicas – inclusive no que concerne ao significado e à prática da pesquisa e do ensino -, mas também internamente são compostas de múltiplas "zonas" de singularidade. As investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa "Antropologia da educação superior, políticas educacionais e escola", ao qual estou vinculado neste doutorado, pretende justamente, entre outros aspectos, compreender o modo concreto como as políticas públicas se transforma e se atualizam em culturas institucionais particulares. Por este prisma, pode-se compreender a apropriação singular que o VagaMundos realizava de diretrizes locais e nacionais que orientavam o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unifor, no qual

estava inserido: era o único dos grupos neste programa que tinha como foco o estudo e a dinâmica da produção intelectual centrada na escrita de ensaios[230].

Assim, a diversificação institucional, quando não pensada a partir do ponto de vista "organicista" de certa interpretação das políticas educacionais, produz também diversificação intelectual: "A boa sorte das universidades é que existem tantas, que não há duas exatamente iguais e que no interior de cada universidade existe uma variedade impressionante de departamentos, escolas, estilos de pensamentos, estilos de conversação, e até mesmo estilos de preocupações estilísticas"[231] (BAUMAN, 1997, p. 25). Waizbort (2015, p. 65), na mesma direção, parece não apenas reconhecer esta realidade, mas endossá-la a partir de um ponto de vista valorativo: "Estilos individuais de pesquisa, portanto, precisam florescer para além da uniformização e da padronização almejadas pelos burocratas e gerentes (que podem eventualmente receber a denominação de reitor ou pró-reitor)".

Isso não significa que não existam mecanismos e forças de homogeneização presentes no sistema de ensino superior brasileiro, e nas próprias IES, que controlam, impedem ou se contrapõem à diversificação e singularização das instituições e de seus membros. As entidades corporativas, por exemplo, são um destes mecanismos institucionais. A participação de uma IES não-universitária na FUNADESP – Fundação de Amparo do Ensino Superior Particular, por exemplo, gera um conjunto de compromissos e de alinhamentos que surge como uma força centrípeta de organização e homogeneização. Da mesma maneira, a participação de um reitor de uma IFES na ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior tende a produzir o mesmo resultado. Outro destes mecanismos são as avaliações aplicadas às IES pelo Estado, como o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. E muitos outros instrumentos e situações poderiam ser citados, sem que fossem arrastados por um diagnóstico simplista e moralista de que são "nocivos" porque impedem a singularização.

A questão aqui não é advogar a singularidade ou a homogeneização das IES brasileiras, como se tratasse de processos estanques e excludentes. Parece-me claro que ambos existem e

[230] É preciso frisar uma fragilidade desta pesquisa, já mencionada na introdução da presente tese. Não apenas as universidades possuem zonas e gradações de singularidade, mas também as aqui denominadas IES não-universitárias privadas. Ao não eleger, por questões éticas mencionadas anteriormente, uma instituição em particular para compor esta tese, mas criar a UniX, que congrega as distintas experiências que tive em IES não-universitárias privadas, a dimensão da singularidade institucional constatada na pesquisa, principalmente na parte I desta autoetnografia, fica comprometida.

[231] "It is the good luck of the universities are that there are so many of them, that there are no two exactly alike, and that inside every university there is a mind-boggling variety of departments, schools, styles of thoughts, styles of conversation, and even styles of stylistic concerns".

constituem a realidade destas instituições. Mais interessante é tomar como hipótese, a ser explorada e avaliada por pesquisas futuras, que mesmo as condições e os dispositivos de homogeneização se encontram atualmente pulverizados e fragmentados a ponto de serem incapazes de constituir uma totalidade. Quer dizer, pode-se aventar a possibilidade que não haja mais uma grande narrativa capaz de ordenar e integrar todos os elementos relativamente heterogêneos que constituem as instituições e o sistema de ensino superior (LYOTARD, 2004; READINGS, 1996; ROLFE, 2013)[232]. Neste cenário, gera-se uma crise de identidade no interior da educação superior, como aponta Magalhães (2006, p. 31): "Se o ensino superior – a partir de fora e de dentro –, está a perder a sua identidade sob os efeitos da pressão exercida pelas transformações pós-fordistas e outras mudanças sociais, o mesmo parece estar a acontecer aos académicos e aos próprios estudantes".

Uma vez que não haja mais uma direção única e integrada para todo o sistema universitário, como ocorria quando a formação se voltava para a cultura e a cidadania nacional até meados do século XX (READINGS, 1996), e nem mesmo um ideal do que seria o processo educacional, ainda que eivado de ambiguidades e camadas distintas de significados, como ocorria com a noção de Bildung (HORLACHER, 2016), resta um conjunto de veredas educacionais, mais ou menos independentes, dispersas e singulares, que não constituem uma totalidade. Neste contexto, não é possível falar em formação, e a crítica que Waizbort (2011, p. 141) endereça a Sonia Salzstein, em banca de concurso para professora titular, poderia ser aplicada a esta tese, na medida em que concebi, desde o início, o meu período no VagaMundos como uma "formação" sem que adentrasse no significado preciso deste termo: "Muitas vezes se circunscreve, com a ideia de 'formação', o que se poderia porventura esperar ou almejar de um curso universitário e de seu acabamento, aprofundamento ou complementação na pós-graduação. Mas a própria ideia de formação é, no mais das vezes, mobilizada no registro do senso comum [...]".

De acordo com Waizbort (2015), formação e personalidade são dois conceitos entrelaçados, no âmbito da educação, a partir do surgimento da universidade moderna "humboltiana". Enquanto o processo formativo permitia que a personalidade adquirisse um "patrimônio interior" mais diferenciado e mais profundo, a personalidade ensejava a formação na medida em que mobilizava este patrimônio em direção a uma conversação coletiva que

[232] Esta fragmentação, no caso brasileiro, pode ser considerada tanto o efeito da sociedade pós-industrial, que gera a condição pós-moderna na qual as grandes narrativas ruem (LYTOARD, 2004), como o desdobramento da realidade periférica nacional, na qual nunca sequer adentramos de fato a modernidade; ou seja, nunca aportaram e nem foram institucionalizadas, realmente, as grandes narrativas.

envolvia um leque de pensamentos e existências distintas. Esta dinâmica entre formação e personalidade pressupunha um ideal de unidade, na medida em que seu mútuo reforçamento exigia uma identificação basilar entre as instituições e os espaços sociais nos quais ocorriam a conversação coletiva, em especial a universidade, e o cultivo da personalidade, como uma tarefa do sujeito-indivíduo. Sujeito e cultura formavam um todo, para o qual todos os desejosos da cidadania eram "convidados" a participar.

Ora, o que esta pesquisa parece indicar como uma hipótese de trabalho, a partir do seu caráter de "estudo de caso" autoetnográfico, é que as instituições educacionais no ensino superior brasileiro não formam indivíduos, entre outros motivos porque a trajetória de aprendizado e de atuação dos sujeitos é fragmentada. No caso desta autoetnografia, as minhas três experiências basilares na educação superior me solicitaram e engendraram valores, concepções, habilidades e propósitos não apenas distintos, mas relativamente excludentes entre si: minha passagem pelo VagaMundos, marcada pelo estudo; a minha atuação na UniX, direcionada ao que poderia denominar um "conhecimento profissionalizante e técnico" e o meu doutoramento, não analisado nesta tese, uma vez que ela própria encarna este processo, orientado pela noção de pesquisa.

Por um lado, nenhum destes contextos educacionais que constituíram a minha trajetória no sistema de ensino superior foi capaz de carrear os outros a ponto de constituir uma ordem, e portanto certo tipo de hierarquia, na qual os demais permanecessem inclusos e integrados. Em cada um destes contextos reinava um conjunto de práticas, valores e narrativas, mas apenas de maneira temporária e circunscrita a determinado perímetro. Ao me deslocar de um contexto educacional para outro era obrigado a "substituir", como conjunto de diretrizes a embasar a minha atuação e o meu pensamento, um determinado *ethos* por outro.

Quer dizer, não havia verdadeira predominância global de nenhuma das práticas e narrativas engendradas por cada um destes espaços e modos de produção do conhecimento. Estes microcosmos gerados durante meu trajeto no ensino superior brasileiro, e posteriormente agregados como partes constitutivas deste, eram como pequenas ilhas mais ou menos independentes que se relacionavam por meio de articulações, mas na maior parte das vezes por oposições e embates.

Na verdade, parece-me até difícil continuar a adotar o termo "trajeto" para designar meu percurso acadêmico-profissional, uma vez que este denota na língua portuguesa o espaço necessário para ir de um lugar a outro. Na autoetnografia do meu percurso no ensino superior, não se percebe um movimento linear de aprendizado e de aprimoramento profissional, pois os

espaços de educação e de docência que me constituem não se apresentam como etapas de um projeto delimitado, integrado e coletivo, mas dimensões relativamente independentes e incomensuráveis. Nesta configuração, não há sequências e continuidades no meu percurso acadêmico-profissional, mas filiações múltiplas – acumulativas, e não progressivas - a diversos universos que habitam o sistema de ensino superior brasileiro.

A minha "formação" no VagaMundos, voltada para o estudo, na maior parte das vezes não me auxiliou, e em algumas me impediu, de alcançar o ideal de prática docente interno à UniX. É cedo para atestar isso, mas me parece que o mesmo acontecerá com este doutorado e o aprendizado da pesquisa: nenhum efeito, a não ser superficial, na minha prática docente em IES não-universitárias privadas. Nem mesmo o trânsito entre o VagaMundos e o doutorado, ambos enraizados na universidade, ocorreu como uma continuidade: se pude me aproveitar durante o doutorado de determinadas práticas intelectuais apreendidas no grupo de estudos sediado na Unifor, como certa habilidade e intimidade com a escrita, em outros aspectos a minha bagagem se tornou mais um fardo do que uma facilidade, como a tendência para a escrita ensaística.

Deste modo, parece razoável hipotetizar que não há continuidade real entre estes diferentes espaços institucionais e práticas pertencentes ao sistema de ensino superior brasileiro vividos por mim. Os respectivos processos particulares de aprendizagem, atuação e subjetivação não constituem uma trajetória de formação, uma vez que não apenas não convergem para o mesmo objetivo, como por vezes sequer dialogam entre si.

Neste contexto, cabe ao indivíduo tentar remediar, negociar e contornar a relação entre estes "fragmentos de formação". Ou seja, uma vez que a integração entre as diversas instituições que compõem o ensino superior e suas respectivas funções e práticas de socialização não ocorre mais no domínio social e coletivo, esta tarefa é empurrada para o manejo do sujeito, neste caso um pesquisador-estudioso-docente, tornando-se, em grande medida, uma questão privada. O resultado é que a fragmentação do ensino superior gera, no domínio da subjetivação e da socialização do indivíduo, um deambular esquizofrênico, e não uma trajetória de formação. Isso se torna ainda mais intenso porque esta fragmentação não ocorre apenas entre as instituições, mas no interior de cada instituição de ensino superior:

> Como observam os críticos, a nova ênfase na performatividade visa incentivar a transparência, mas na realidade produz o resultado oposto – opacidade e cumplicidade – "pois os indivíduos e organizações tomam cada vez mais cuidado na construção e na manutenção de suas fabricações" (Ball 2005: 215). Manter a fabricação, ou "jogar o jogo das avaliações", tornou-se cada vez mais prevalente na vida universitária. Porém, não é tanto que uma nova ética da comercialização e performatividade venha a substituir a ideia tradicional liberal/Humboldtiana de universidade; ao contrário, o

> que estamos testemunhando é uma competição entre visões contrastantes de universidade que está levando a atividade acadêmica a diferentes – e cada vez mais contraditórias – direções. Na multiversidade neoliberalizada contemporânea, ao que parece, visões institucionais e agendas gerencias conflitantes estão produzindo cada vez mais sujeitos acadêmicos esquizofrênicos[233] (SHORE, 2010, p. 28, tradução nossa).

Deste modo, para além das contribuições e debates particulares que esta tese propõe – a investigação sobre um grupo de pesquisa em ciências humanas e sua forma de produzir conhecimento, empreendimento relativamente raro devido às dificuldades metodológicas envolvidas (BEAULIEU, 2010; GASFORTH, 2012); a análise de alguns elementos constituintes da realidade docente vivida em algumas IES não-universitárias privadas localizadas Ceará; a discussão sobre a relação entre formação acadêmica e a atuação docente - , ela pode ser compreendida como o relato de um "sujeito acadêmico esquizofrênico" (SHORE, 2010). Ou melhor, levando em consideração uma possível função terapêutica da autoetnografia (MUNCEY, 2010), trata-se de uma tese na qual tento me desvencilhar deste delírio psicótico.

Talvez, é importante ressaltar, esta fragamentação na trajetória acadêmico-profissional e os conflitos gerados entre diferentes modos de engendrar a investigação e o trabalho intelectual no ensino superior seja uma particularidade idiossincrática do meu percurso acadêmico-profissional. Afinal, seguindo os ensinamentos de Kant de Lima (1985) em sua etnografia da academia, esta tese se encarregou de expor e refletir sobre uma trajetória possível, dentra várias, no ensino superior brasileiro.Deste modo, não se propôs a analisar e fazer ilações sobre o sistema de educação superior em sua globalidade.

Resta, portanto, a questão derivada desta investigação, formulada como uma hipótese, e que pode alimentar futuras pesquisas ou estudos: os percursos educacionais possíveis no ensino superior brasileiro não seriam, atualmente, compostos por agregados de experiências fragmentadas e, portanto, não permitiriam mais o uso de noções como "trajeto" e "formação"? Responder a esta indagação poderia auxiliar os docentes de IES não-universitárias privadas, entre outros efeitos, a compreender e lidar com as contradições e ambiguidade que marcam e dominam o cotidiano docente nestas instituições.

---

[233] "As critics note, the new emphasis on performativity aims to encourage transparency but in reality produces the opposite – opacity and complicity – 'as individuals and organizations take ever greater care in the construction and maintenance of fabrications' (Ball 2003: 215). Maintaining fabrications, or 'playing the ratings game', has become increasingly prevalent in university life. However, it is not so much that a new ethic of commercialisation or performativity has come to supplant the traditional liberal/Humboldtian idea of the University; rather, what we are witnessing is a competition between contrasting visions of the university, which are driving academic activity in different – and increasingly contradictory – directions. In the contemporary neoliberalised multiversity, it seems, conflicting institutional visions and managerial agendas are producing increasingly schizophrenic academic subjects".

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. **Notas de literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-45.

AGAMBEN, G. Estudantes. **Quodlibet**, maio 2017. Disponível em: www.ihu.unisinus.br.

AGUIAR, Vilma. **Ampliação e diversificação do acesso ao ensino superior**: a formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010). Tese (Ciências sociais) – UNICAMP, Campinas, 2013.

ALMEIDA, C. **O brasão e o logotipo**: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA, W. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2012.

ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.

ANTONELLO, C. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 146-167, jul./dez. 2007.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A profissão acadêmica no Brasil**: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior. Brasília: FUNADESP, 1999.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Universities: old, new and diferente. In: SMITH, A.; WEBSTER, F. (Orgs.). **The postmodern university?** Contested visions of higher education in society. Buckingham: Open University Press, 1997.

_____. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECHER, Tony; TROWLER, Paul. **Academics tribes and territories**: intelectual enquiry and the culture of disciplines. Bukingham: Open University Press, 2001.

BEHAR, Ruth. **The vulnerable observer**: anthropology that breaks your heart. Boston: Beacon, 1996.

BEAULIEU, Anne. From co-location to co-presence: shifts in the use of ethnography for the study of knowledge. **Social Studies of Science**, v. 40, n. 3, p. 45-470, 2010.

BESERRA, Bernadete. A performance da “produtividade acadêmica” ou as estratégias do “fazer científico” na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, XXXII, 2014, **Anais...** Chicago, 2014.

_____. **Dos riscos da diferença**: etnografia de um percurso acadêmico. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

BESERRA, Bernadete; OLIVEIRA, Leiry; SANTOS, Carolina. Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em Pedagogia. **Revista Dialectus**, v. 5, p. 51-66, 2014.

BESERRA, Bernadete; LAVERGNE, Rèmi. Heroína ou vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de Sociologia da Educação. In: CHAGAS, E.; RECH, H.; VASCONCELOS, R.; JOVINO, W. (Orgs.). **Indivíduo e Educação na Crise do Capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 462-481.

_____. Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **Revista Anthropologicas**, v. 20, p. 72-101, 2016

_____. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Editora da UFPE, 2018.

BEZERRA, Herlon. Para uma elaboração etnográfica dos desafios ético-metodológicos da pesquisa social da educação superior. Em: BESERRA, B.; GUSSI, A.; SALES, Y. (Orgs.). **Experimentações etnográficas em Antropologia da Educação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I.; PEREIRA, G. O **fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

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

BILENKY, M. Vergonha: sofrimento e dignidade. **Ide**, São Paulo, v. 37, n. 58, p. 133-145, jul. 2014.

BINGHAM, C. Settling no conflict in the public place: truth in education, and and rancieriàn scholarship. **Educational Philosophy and Theory**, v. 42, n. 5–6, p. 649-665, 2010.

BORGES-ANDRADE, J. Em busca do conceito de linha de pesquisa. **RAC**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 157-170, abr./jun. 2013.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Homo Academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011

BOURDIEU. P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGA M.; PAULA, M. O controle do trabalho docente na educação superior privada. In: PAULA, M. (Org.). **Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade**. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

BREW, A. **The nature of research**: inquiry in academic contexts. London: Routledge Falmer, 2001.

BRITTO, L.; SILVA, E.; CASTILHO, K.; ABREU, T. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

BÔAS, R. **The campus experience**: marketing para instituições de ensino. São Paulo: Summus/Hoper, 2008.

BODEI, R.; PIZZOLATO, L. **A política e a felicidade**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BOYER, E. **Scholarship reconsidered**: priorities of the professiorate. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BRUNNER, J. La idea de universidad: tendências y transformación. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014, p. 139-192.

BUSCH, Lawrence. **Knowledge for sale**: the neoliberal takeover of higher education. Cambridge: MIT press, 2017.

CABEARTES. Disponível em: < http://cabeartes.blogspot.com>. Acesso em 7 set. 2018.

CALDERÓN, A; MATIAS, R.; LOURENÇO, H. Rankings na educação superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 226-247, jan./abr. 2014.

CALEFFI, Paula; MATHIAS, A. **Universidade S.A**: as companhias de capital aberto da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CARVALHO, J. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 399-414, abr./jun. 2013

CARVALHO, M; TRAVASSOS, C.; COELI, C. Contra a cultura do corta e cola. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, maio 2014.

CARVER, R**. Iniciantes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAVALCANTE JUNIOR, F. **Por uma escola do sujeito**: o Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. (Org.). **LER... Caminhos de trans-form-ação**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

_____. **Travessias de cigano**: feituras e feitiços. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2017.

CAVACANTE JUNIOR, F.; SOUSA, A.; SALES, Y.; PAIVA, T.; ALBUQUERQUE, A. **Carta de princípios e história da Casa do Ipê – Instituto Cearense da Pessoa**. Fortaleza: UNIFOR, 2007.

CAVALCANTE JUNIOR, F. et al. Vidas que se encontram e que trans-formam psicoterapeutas: contribuições heurísticas à aprendizagem experiencial no referencial da psicologia clínica humanista. In: SOUZA, E.; PASSEGI, M. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 127-145.

CAVALCANTE JUNIOR, F.; SOUSA, A. (Orgs.). **Humanismo de Funcionamento Pleno**: Tendência Formativa na Abordagem Centrada na Pessoa. Campinas: Editora Alínea, 2008.

CELEDÔNIO, D. Notas etnográficas sobre as culturas de sala de aula e de produção científica em programa de pós-graduação em Educação. In: BESERRA, B.; GUSSI, A.; SALES, Y (Orgs.). **Experimentações etnográficas em Antropologia da Educação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 23-53.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLARK, B. **Places of inquiry**: research and advanced education in modern universities. Berkeley: California University Press, 1995.

CLARK, W. On the dialectical origins of research seminar. **History of Science**, v. 27, n. 2, p. 111-154, 1989.

_____. **Academic charisma and the origins of research university**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

CLARKE, G.; LUNT, I. The concept of "originality" in Ph.D: how is it interpreted by examiners? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 39, n. 7, p. 803-820, 2014.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: Antropologia e Literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório de Grupos de Pesquisa**. < Disponível em: http://www.cnpq.br>. Acesso em: 13 set. 2018.

COMTE-SPONVILLE, A. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORBUCCI, P.; KUBOTA, L.; MEIRA, A. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, n. 46, ago. 2016.

COSTA, H. **Entre o lulismo e o ceticismo**: um estudo com bolsistas do PROUNI de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2018

COULSON, W.; ROGERS, C. **O homem e a ciência do homem**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, A.; PAULA. M. Capital e poder a serviço da globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação**, v. 23, n. 3, p. 848-868, nov. 2018.

CUNHA, L. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007c.

CUNHA, M. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez 2011.

DALAGASPARINA, P.; MONTEIRO, J. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 37-51, abr. 2016.

DALAI-LAMA, S. **A arte da felicidade**: um manual para a vida. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAL'IGNA, M. HENN FABRIS, E. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015, p. 77-87.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DASSOLER, O.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade, socialização: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação/ANEC**, Brasília, v. 40, n. 154, p. 142-156, jul./dez. 2017.

DÉGUY, M. O poder das palavras. In: NOVAES, A. (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DELAMONT, S.; ATKINSON, P. Doctoring uncertainty: mastering craft knowledge. **Social Studies of Science**, v. 31, n. 1, p. 87-107, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-édipo**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DENZIN, N. Interpretativa autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

DUARTE JUNIOR, J. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3º edição. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. Cadernos do NUPPS, documento 03, 2003.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

El FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, v. 2.

_____. Mozart: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, v. 1.

ELIAS, M. **Equilibristas na corda bamba**: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlância/MG. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, Ribeirão Preto, 2014.

ELLIS, Carolyn. **Final negotiations**: a story of love, loss and chronic illness. Philadelphia: Temple University Press, 1995.

_____. **The Ethnografic I**: a methodological novel about autoethnography. Walnut Creek: Altamira Press, 2004.

ERICKSON, F. School Literacy, reasoning and civility: an anthropologist´s perspective. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 4, p. 525-546, 1984.

ESSÉN, A.; VARLANDER, S. The mutual constitution of sensuous and discursive understanding in scientific practice: an autoethnographic lens of academic writing. **Management Learning**, v. 44, n. 4, p. 395-423, 2012.

ETZKOWITZ, H. Research groups as "quasi-firms": the invention of the entrepreneurial university. **Research Policy**, v. 32, p. 109-121, 2003.

FELDMAN, A.; DIVOLL, K; ROGAN-KLYVE, A. Becoming researchers: the participation of undergraduate and graduate students in scientific research groups. **Science Education**, v. 97, n. 2, p. 218-243, 2013.

FERRER, W.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do "horista" no ensino privado. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, p. 106-118, set./dez. 2016.

FIOREZE, C. Os tensionamentos no ensino sob o regime do capitalismo acadêmico na nova economia: o caso das universidades comunitárias regionais. **RBPAE**, v. 34, n. 3, p. 815-836, set./dez. 2018.

FITCHE, J. **Por uma universidade orgânica**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? In: _____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 178-182. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: < http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/pensar.pdf>. Acesso em: 8 de ago. 2019.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 67º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2013.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FUREDI, F. Introduction to the marketization of higher education and the student as consumer. In: MOLESWORTH, M.; SCULLION, R.; NIXON, E. (Orgs.). **The marketization of higher education and the student as consumer**. London: Routledge, 2001, p. 1-7.

GASFORTH, L. In/Visibilities of research: seeing and knowing in STS. **Science, Technology & Human Values**, v. 37, n. 2, p. 264-285, 2012.

GASPAR, R.; FERNANDES, T. Oligopolização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro: causas, conexões e consequências. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XIV, n. 168, p. 77-92, mai. 2015.

GIANETTI, E. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIANNOTTI, J. **A universidade em ritmo de barbárie**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GIAXA, R. **Aprendendo a ser cientistas-artista**: viagem etnográfica ao universo de Sérvulo Esmeraldo. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, UNIFOR, Fortaleza, 2006.

GIROUX, H. **Border crossings**: cultural workers and politics of education. New York: Routledge, 1992.

GOODY, J. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAEBER, D. The auto-ethnography that can never be and the activist's ethnography that might be. In: MENELEY, A.; YOUNG, D. **Auto-ethnographies**: the antropology of academic practices. Toronto: Broadview Press, 2005.

GROPPO, L. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação**, v. 16, n. 1, p. 37-55, 2011.

GUSTERSON, H. Homework: toward a critical ethnography of the university. **American Ethnologist**, v. 44, n. 3, p. 435-450, 2017

HANSEN, J. Escrita e pesquisa são autobiográficas. In: OLINDA, E.; CAVALCANTE JUNIOR, F. (Orgs.). **Artes do existir**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Editora UFC, 2008, p. 152-161.

HEY, A. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2008.

HILLMAN, J. **Ficções que curam**: psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler. Campinas: Verus, 2010.

HOCHMAN, G. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: PORTOCARRERO, V. (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I**: abordagens contemporâneas [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 272 p.

HOPKINS, R. **The transition handbook**: from oil dependency to local resiliency. Totnes: Green Books, 2008.

HORLACHER, Rebekka. **The educated subject and the german concept of Bildung**: a comparative cultural history. New York: Routledge, 2016.

JACOBS, S. The genesis of "scientific community". **Social Epistemology**, v. 16, n. 2, p. 157-168, 2002.

JAY, M. **Songs of experience**: modern American and European variations on a universal theme. Berkeley: University of California Press, 2005.

JILOU, V.; CECÍLIO, S. Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. **Germinal**: Marximos e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p. 233-241, dez. 2015.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT DE LIMA, R. **A antropologia da academia**: quando os índios somos nós. Petrópolis: Vozes, 1985.

KARDEC, A. **O livro dos espíritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2010.

KELLY, G.; CHEN, C.; PROTHERO, W. The epistemological frame of a discipline: writing Science in University Oceanography. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 37, n. 7, p. 691-718, 2000.

KERR, C. **Os usos da universidade**. 15º ed. Brasília: Editora UnB: 2005.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic Cultures**: How the Science make Knowledges. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

KRETSCHMER, J. Introdução. Em: FITCHE, J. **Por uma universidade orgânica**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 13 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KUZUYABU, Marina. Um novo ciclo para o ensino superior. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 226, 16 fev. 2018. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/novo-ciclo. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

_____. Operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 1994.

_____. **Investigação sobre os modos de existência**: antropologia dos modernos. Petrópolis: Vozes, 2019.

LAVE, J. **Learning and everyday life**: access, participation, and changing practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

LEE, S. **Rethinking the university**: structure, critique, vocation. Oxford: Counterpress, 2018.

LEITE, D. Mercado, rankings e estudantes consumidores: escolhas-escolhidas ou o que diriam os colegas de Córdoba. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. (Orgs.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, v. 2, p. 90-107.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

LIMA, J. A revolução gerenciada: a educação no Brasil, 1995-2002. **Análise**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 384-387, jul./dez. 2006.

LISPECTOR, C. **Panorama com Clarice Lispector** [vídeo]. Tv Cultura, fev. 1977. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LOURAU, R. Grupos e instituição. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2004.

MACÁRIO, E. O público e o privado na evolução do ensino superior brasileiro. Seminário CETROS: Crise e Mundo do Trabalho no Brasil, VI, 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-17367-18072018-213242.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

MAGALHÃES, A. A identidade do ensino superior: o ensino superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, p. 13-40, 2006.

MAN, J. **A revolução de Gutenberg**: a história de um gênio e da invenção que mudaram o mundo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, C. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, M. A liberdade académica e os seus inimigos. **Comunicação e Sociedade**, v. 27, p. 405-420, 2015

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MCNELLY, I.; WOLVERTON, L. **Reinventing Knowledge**: from Alexandria to the internet. New York: W. W Norton & Company, 2014.

METZ, M. Intellectual border crossing in Graduate Education: a report from the field. **Educational Researcher**, v. 30, n. 5, p. 12-18, 2001.

MEYER, M.; MOLYNEUX-HODGSON, S. Introduction: the dynamics of epistemic communities. **Sociological Research Online**, v. 15, n. 2, 2010.

MITTELSTRASS, J. The future of university. **European Review**, v. 18, n. 1, p. 181–189, 2010.

_____. On the transdisciplinarity. **Trames**: Journal of the Humanities and Social Sciences, v. 15, n. 4, p. 329-338, 2011.

MOITA, F.; ANDRADE, F. ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

MORAIS, R. **Um Abominável mundo novo?** O ensino superior atual. São Paulo: Paulus, 2011.

MOUSTAKAS, C. **Heuristic research**: design, methodology and applications. London: Sage, 1990.

MUNCEY, T. **Creating autoethnography**. London: Sage, 2010.

NYBON, T. A ruled-governed community of scholars: the Humboldt vision in the history of european university. In: MAASEEN, P.; OLSEN, J. (Orgs.). **University Dynamics and European Integration**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 55-80.

O'BYRNE, D.; BOND, C. Back to the future: the idea of a university revisited. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 6, p. 571-584, 2014.

ODELIUS, C. *et al*. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento, armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. **Cadernos EBAPE**, v. 9, n. 1, p. 199-220, mar. 2011.

OLINDA, E.; CAVALCANTE JUNIOR, F. (Orgs.). **Artes do existir**: trajetória de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLINDA, E. (Org.). Artes do Fazer: Trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Editora UFC, 2010.

_____. Artes do Sentir: Trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Editora UFC, 2012.

OLIVEIRA, A. A Antropologia dos não antropólogos e outras questões etnocêntricas. **Revista AntHropologicas**, ano 15, v. 22, n. 2, p. 101-123, 2011.

OLIVEIRA, V.; SILVA, R. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 193-205, 2012.

OLIVEIRA, J.; CATANI, A. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEN, A. **A paroquialização do ensino superior**: classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

ORTIZ, E. **Esmeralda**: por que não dancei. 3º edição. São Paulo: Editora Sesc, 2001.

PAIVA, R. Marketing e comunicação: a inovação conceptual na gestão de serviços de saúde. **Revista Millenium**, n. 30, p. 223-233, out. 2004.

PARADISE, L.; DUFRENE, R. A research group model for graduate training in counselling. **British Journal of Guidance & Counselling**, v. 38, n. 1, p. 101-111, 2010.

PAULA, E. Um presente para Fortaleza. **Revista da Unifor**, n. 3, mar. 2018.

PAULA, M. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentzia universitária**: casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002.

PAULA, M.; SUETH, R. Políticas de controle do trabalho intelectual na pós-graduação. In: PAULA, M. (Org.). **Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade**. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

PAULA E SILVA, Maitá de. A educação superior na Alemanha: uma tentativa de descrição e interpretação. In: MORAES, R.; PAULA E SILVA, M; CASTRO, L. (Orgs.) **Modelos internacionais de educação superior**: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: UNESP, 2017.

PEREZ, K. "**Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali"**: clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

PIERRAKOS, E. **Caminhos da autotransformação**. São Paulo: Cultrix, 1993.

PINTO, Paulo Gabriel. **Práticas acadêmicas e ensino universitário**: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade. Niterói: EDUFF, 1999.

POLANYI, M. A lógica da liberdade. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

PRANDI, Reginaldo. **Os favoritos degradados**: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

RABINOW, P. **Essays on the Anthropology of Reason**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

READINGS, B. **The university in ruins**. Cambridge: Havard University Press, 1996.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. O Brasil tem mais de 2,4 mil instituições de ensino superior. **Revista Ensino Superior**, n. 223, nov. 2017. Disonível em: https://revistaensinosuperior.com.br/brasil-instituicoes/>. Acesso em: 21 maio 2017.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 5 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

ROBSON, S.; SHUMAR, W. Ethnographic evaluation of entrepreneurship education in higher education: A methodological conceptualization. The International Journal of Management Education**, v. 12, n. 3, p. 422-432, nov. 2014.**

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. A universidade rumo à Nova América: um simulacro pós-moderno e a mercantilização da educação superior. In: RODRIGUES, José (Org.). **A universidade brasileira rumo à Nova América**: pós-modernismo, shopping center e educação superior. Niterói: UFF, 2012.

RODRIGUES, L. **Rituais na universidade**: Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

ROGERS, C. Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.**

_____. Tornar-se pessoa**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.**

ROLFE, G. **The university in dissent**: the scholarship in the corporate university. London: Routledge, 2013.

ROWE, D.; BASTOS, A. Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando IES públicas e privadas. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 1011-1030, nov./dez. 2010.

SACRISTÁN, J et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SALES; Y.; SOUSA, A. Nas enseadas do silêncio, a presença. In: CAVALCANTE JUNIOR, F.; SOUSA, A. **Humanismo de Funcionamento Pleno**: Tendência Formativa na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP. Campinas: Alínea, 2008, p. 345-375.

SALES, Y.; CAVALCANTE JUNIOR, F.; SOUSA, A. A relação entre psicoterapia e saúde: um debate sobre as raízes humanísticas do processo psicoterapêutico. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 244-257, jul./dez. 2011.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Faspesp, 2000.

SAMPAIO, H.; SANCHEZ, I. Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em Educação: USP e UNICAMP. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1268-1291, out./dez. 2017.

SANTOS, B. Um discurso sobre a Ciência na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

_____. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, L.; MOTA, A.; SILVA, M. A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social brasileira. **Psicologia Ciência & Profissão**, v. 33, n. 3, p. 700-715, 2013.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, Universidade e Ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. Educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014a, p. 15-45.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **O artífice**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SETTON, M. **Rotary Club**: habitus, estilo de vida e sociabilidade. São Paulo: Annablume, 2004.

SHORE, C. Beyond the multiversity: neoliberalismo and the rise of the schizofrenic university. **Social Anthropology**, v. 18, n. 1, p. 15-29, 2010.

SHUMAR, W. **College for sale**: a critique of the commodification of higher education. London, Washington, D.C: The Falmer Press, 1997.

_____. Making strangers at home: anthropologists studying higher education. **The Journal of higher education**, v. 75, n. 1, p. 23-41, 2004.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMONS, M. "Education through research" at European Universities: Notes on the orientation of academic research. **Journal of Philosophy of Education**, v. 40, n. 1, p. 31-50, 2006.

SNOW, C. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: EDUSP, 1995.

SIQUEIRA, T. Ensino superior privado: nota sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. **Revista de Ciências Sociais**, v. 40, n. 2, p. 62-71, 2009.

SOUSA, A.; CAVALCANTE JUNIOR, F.; ABUD, F. Grupos de Florescimento Humano: olhares acerca de um programa de pesquisa-intervenção em promoção de saúde mental integral no Sistema Único de Saúde. In: CAVALCANTE JUNIOR, F.; SOUSA, A. **Humanismo de Funcionamento Pleno**: Tendência Formativa na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP. Campinas: Alínea, 2008, p. 345-375.

_____. **Felicidade pública genuína**: cidade como concepção de Organismo Coletivo na Tendência Formativa de Carl Rogers. 2009. Dissertação (Mestrado em Relação de Ajuda e Intervenção Terapêutica) – Departamento de Psicologia e Sociologia, Universidade Autônoma de Lisboa, Lisboa, 2009.

SOUZA, R. Notas sobre trabalhadores que voltam a estudar em curso superior privado. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 2, p. 7-19, maio/jul. 2017.

SPARKES, A. Embodiment, academics and audit culture: a story seeking consideration. **Qualitative Research**, v. 7, n. 4, p. 521-550, 2007.

STICHWEH, R. The sociology of scientific disciplines: on the genesis and stability of disciplinary structure of the modern Science. **Science in Context**, v. 5, n. 1, p. 3-15, 1992.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**: Revista de Filosofia, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

TOURAINE, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

TROWLER, P. Depcting and researching disciplines: Strong and moderate essentialist approaches. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 10, p. 1720-1731, 2014.

VALE, A. **"As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora"**: a trajetória da Estácio de Sá da Filantropia ao mercado financeiro. 2 Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VALÉRY, P. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país – Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. Brasília: Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, v. 2.

VIGOTSKI, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, F. **O consolador**. 28. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2008.

WAIZBORT, L. Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário. **ARS**, v. 9. n. 17, p. 138-145, 2011.

_____. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo Social** – Revista de Sociologia da USP, v, 27, n. 2, p. 45-74, nov. 2015.

WATERS, L. **Enemies of promise**: publishing, perishing and the eclipse of scholarship. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2004.

WEBER, M. **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEBER, S. Psicologia: mestres e doutores titulados entre 1990 e 1990. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país – Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. Brasília: Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, v. 2, p. 221-244.

WELLMON, C. **Organizing enlightenment**: information overload and the invention of modern research university. Baltimore: John Hopkins University Press, 2015.

WENGER, E. **Comunidades de práctica**: aprendizage, significado e identidad. Barcelona: Paídos, 2001.

_____. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Org.). **Social Learning Systems and communities of practice**. London: Springer, 2010.

WOLCOTT, H. The ethnographic autobiography. **Auto/Biography**, v. 12, p, 93-106, 2004.

ANEXOS

Anexo I

Prezado colaborador(a),

Como parte de uma pesquisa autoetnográfica que desenvolvo no meu doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação/UFC, pretendo compreender os processos formativos vividos no VagaMundos/RELUS e as consequências que tiveram para a minha prática atual como docente e como pesquisador. Entretanto, uma vez que as experiências vividas por outros no mesmo contexto podem iluminar facetas da realidade ainda não percebidas pelo pesquisador da sua própria história de vida, gostaria de solicitar a sua contribuição a esta pesquisa ao responder as questões apresentadas neste questionário. A identidade de cada colaborador(a) será mantida em sigilo e as informações coletadas por este instrumento ficarão restritas ao uso limitado a esta pesquisa, que se encerrará em 2020. Desde já agradeço a sua disponibilidade e me coloco à disposição para responder a qualquer dúvida.

1. Por quantos anos você esteve vinculada(o) ao grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS?

2. Qual o seu tempo de experiência como docente no ensino superior?

3. Em quais instituições de ensino superior você já lecionou? Em que cursos de graduação?

4. Você considera que o seu período no grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS foi importante para a sua formação como pesquisador(a)? De que maneira?

5. Você considera que o seu período no grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS foi importante para a sua formação como docente? De que maneira?

6. Quais as atividades e/ou características presentes no grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS que você considera terem contribuído mais para a sua formação como pesquisador(a)? Se possível, discorrer sobre o motivo da sua resposta.

7. Quais as atividades e/ou características presentes no grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS que você considera terem contribuído mais para a sua formação como docente? Se possível, discorrer sobre o motivo da sua resposta.

8. Você identifica na sua maneira atual de conceber e realizar pesquisas a influência do grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS? Se sim, em quais aspectos?

9. Você identifica na didática e nas atividades que caracterizam as suas práticas docentes atuais a influência do grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS? Se sim, em quais aspectos?

10. Você considera que a sua formação como pesquisador(a) e/ou docente no grupo de pesquisa VagaMundos/RELUS gerou alguma dificuldade, conflito ou inadaptação nas instituições de ensino superior no qual você trabalhou? Se sim, em que aspectos?

Anexo II

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÂO COMO PESQUISADOR/ESTUDIOSO A PARTIR DA MINHA FILIAÇÃO À DISTINTOS GRUPOS DE PESQUISA/ESTUDOS

- **2004.2 - 2005.2**: Criação do VagaMundos
    - Pesquisa: "Educação Holotrópica: uma leitura antropológica de terapias integradoras das múltiplas dimensões do ser humano".
- **2005.2 – 2006.2**: Transformação do VagaMundos em RELUS – Rede Lusófona de Estudos da Felicidade
    - Pesquisa "Práticas Psicoeducativas Integradoras: um olhar crítico-cultural"; subprojeto de pesquisa: "Eudemonologia: etnografia da aprendizagem de uma vida feliz em comunidade": aplicação de questionários sobre as práticas e concepções relativas a felicidade em diferentes públicos/comunidades (artistas, espiritualistas, educadores, empresários e outros.
    - Início do Curso de Formação na Abordagem Centrada na Pessoa: orientado e ministrado pelo professor Cavalcante, e desvinculado da Unifor, era um curso de formação em Abordagem Centrada na Pessoa, proposta elaborada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers.
    - Criação do Grupo de Florescimento Humano – GFH: modalidade de intervenção psicoeducativa baseada na promoção da felicidade (eudaimonia) e vivência comunitária.
- **2006.2 – 2007.2** – RELUS
    - Pesquisa "Práticas Psicoeducativas Integradoras: um olhar crítico-cultural"; segunda parte do subprojeto de pesquisa: "Eudemonologia: etnografia da aprendizagem de uma vida feliz em comunidade": Etnografia da felicidade em três comunidades: (1) artistas; (2) espiritualistas; (3) educadores.
    - Criação da Casa do Ipê – Instituto Cearense da Pessoa: formulado para se tornar uma ONG, a Casa do Ipê desenvolvia projetos em torno da promoção de saúde numa perspectiva psicológica, envolvendo grupos de intervenção, eventos científicos e grupos de estudo.
    - Criação do Projeto Florescer: braço institucional do VagaMundos, o projeto florescer destinava a ofertar um conjunto de práticas clínicas e psicoeducativas,

orientadas pela perspectiva da Psicologia Humanista, no NAMI – Núcleo de Atendimento Médico Integrado da Unifor. O grupo era composto, em sua grande maioria, por estudantes de Psicologia cursando o estágio curricular em Psicologia Clínica.

- Oferta da disciplina "Estudos Avançados em Psicologia Cultural e Educação", no mestrado em Psicologia/Unifor, ministrada pelo professor Cavalcante Junior.

- **2007.2 - 2008.2** – RELUS
  - Não há mais uma pesquisa desenvolvida por todos os integrantes. Os Grupos de Trabalhos coordenam seus próprios estudos, orbitando, em maior ou menor grau, na temática da felicidade.
  - Criação da CEARAcp – Confraria de Estudos Avançados de Rogers e da Abordagem Centrada na Pessoa: Grupo restrito a seus membros e não institucionalizado destinado a reunir estudantes e profissionais com certo percurso na Psicologia Humanista. O intuito era promover o avanço de ideias na Abordagem Centrada na Pessoa.
  - Minha aprovação e entrada no mestrado em Psicologia/Unifor.

- **2008.2 - 2009.2:** RELUS
  - Enfraquecimento das reuniões de pesquisa em detrimento das outras atividades desenvolvidas pelo grupo, listadas anteriormente
- **2009.2 – 2010.2**: Encerramento do VagaMundos/RELUS
  - Mudança do professor Cavalcante Junior para a Universidade Federal do Ceará/UFC
  - Período de cinco meses de estudos na Universidade de Toronto, com bolsa ofertada pelo governo canadense.
  - Defesa da dissertação de mestrado.
- **2010.2 – 2011.2:** Grupo de pesquisa "Vozes de Transição"/UFC
  - Participação como pesquisador voluntário do projeto de pesquisa coordenador pelo professor Cavalcante Junior, na Universidade Federal do Ceará: "Construindo resiliência comunitária na transição para uma sociedade pós-carbono: mapeando o terreno e aprimorando a prática"
- **2011.2 – 2012.2:** Grupo de Pesquisa "Por uma erótica da cidade"/UFC

- Participação como pesquisador voluntário do projeto de pesquisa coordenador pelo professor Cavalcante Junior, na Universidade Federal do Ceará: “Por uma erótica da cidade e suas implicações na formatividade/deformatividade do corporganismo do citadino”/UFC.

- **2015.2 – 2020.1:** Grupo de Pesquisa “Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escolar”/UFC
    - Participação como doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC do grupo de pesquisa “Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escolar”/UFC, coordenado pela professora Bernadete Beserra e pelo professor Alcides Gussi.

Anexo III

SÍNTESE – 06/09/06

Cronograma de atividades realizadas:

1 – Palestra de Paulo Coelho
2 – Discussão acerca do artigo
3 – Intervalo
4 – Reunião dos GTs

Desenvolvimento:

A reunião foi iniciada com a palestra de José Cabral sobre etnografia e a vida de José Lins do Rego através de recortes de sua obra, principalmente o romance *Doidinho*, o trabalho que ele apresentará no II CIPA (Congresso Internacional (Auto)biográfico. Congresso este para o qual iremos – Prof. Cavalcante, Adão, José, Yuri, Dalila, Jamille, Felipe, Horácio, Pedro e eu (Mariana) – e que terá início dia 10 e findará dia 14.

Num segundo momento, houve a discussão acerca do artigo *O olhar etnográfico e a voz subalterna.* Tal artigo acabou nos conduzindo à discussão que envolvia o que seria e qual o sentido do Conto de Campo que estamos nos dedicando a fazer na pesquisa. Essa mesma temática permeou todo o momento reservado após o intervalo para a reunião dos Grupos de Trabalho.

Foram feitas algumas correções acerca do modo com que estamos escrevendo, posto que a maioria está transcrevendo as descrições densas referentes a visita, e não contos. Desse modo, ficou esclarecido que o conto de campo segue o estilo e formato de um conto literário, com a ressalva de que deve ser embasado no que é visto realmente nas visitas ao campo, podendo, a partir daí, o pesquisador se implicar emocionalmente. Lembrando sempre qual a temática de seu Grupo de Trabalho e tendo-a como norteadora. Há também a necessidade de que todos observem mais atentamente a escrita, fazendo a revisão e as devidas correções, antes de enviarem seus contos.

Tivemos como excelente exemplo, a leitura do conto de Amorim. Além da leitura do conto de André, que serviu para observarmos como muitas das descrições podem acabar gerando mais de um conto, mas que devem ser enviados separadamente. Concordamos também que é necessário um cabeçalho para cada conto, para que facilite sua catalogação. Deve seguir o seguinte:

GT 1
Conto de Campo 3
Visita em 06/09/06
Mariana

Avisos importantes:

- A viagem de muitos membros ao II CIPA faz com que não tenhamos a reunião da próxima semana (13/09).
- Na semana seguinte, na reunião do dia 20, contaremos com a presença do monge Rinchen, que fará uma palestra acerca da *Visão Correta da Meditação,* exclusivamente para a Relus e seus convidados (ou seja, podemos levar amigos interessados). Assim, o primeiro momento de nossa reunião do dia 20, ocorrerá no auditório A-04 e depois retornaremos a nossa sala habitual, B-02.
- Quanto ao Curso Intensivo de Meditação – módulo II, os membros da RELUS que não fizeram a inscrição ainda (R$ 30,00) devem fazer até, no máximo, sábado (09/9), às 11 horas no SPA com o Átila ou entrar em contato com ele por telefone até esse horário.
- Para a próxima reunião deve ser lido o artigo *A riqueza do tempo perdido.*

Participaram do encontro:

Miriam, Abelardo, Naira, Salomão, Guedes, José, Jonas, Horácio, Carol, Felipe, Jamille, Yuri, Mariana, Liz, Cavalcante Jr., Socorro, Maria, Adão, Pedro, Teresa.

Anexo IV

FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
Ensinando e Aprendendo

Rede Lusófona de Estudos da Felicidade - RELUS

Coordenação: Prof. Francisco Silva Cavalcante Junior, Ph.D.

PROJETO DE PESQUISA:

Práticas Psicoeducativas Integradoras: um olhar crítico-cultural (VRPPG 0443)

SUB-PROJETOS:

1) Eudemonologia: etnografia da aprendizagem de uma vida feliz em comunidade

2) Projeto Florescer – Grupo de Florescimento Humano: uma comunidade de aprendizagem da vida boa

Cronograma de atividades de 2006

Quartas-feiras, semanalmente, das 17:30 às 21:30 horas

DATA	ATIVIDADE
01/02/06	GT1: Organicidade e experiência estética
08/02/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
15/02/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
22/02/06	Reflexão coletiva
01/03/06	FERIADO
08/03/06	GT1: Organicidade e experiência estética
15/03/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
22/03/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
29/03/06	Apresentação pública do GT1
05/04/06	Apresentação pública do GT2
12/04/06	Apresentação pública do GT3
19/04/06	GT1: Organicidade e experiência estética
26/04/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
03/05/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
10/05/06	GT1: Organicidade e experiência estética

17/05/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
24/05/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
31/05/06	Apresentação pública do GT1
07/06/06	Apresentação pública do GT2
14/06/06	Apresentação pública do GT3
21/06/06	Encerramento do semestre
	FÉRIAS
02/08/06	GT1: Organicidade e experiência estética
09/08/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
16/08/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
23/08/06	GT1: Organicidade e experiência estética
30/08/06	Planejamento das apresentações do congresso
06/09/06	II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão (SP)
13/09/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
20/09/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
27/09/06	GT1: Organicidade e experiência estética
04/10/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
11/10/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
18/10/06	II Mundo UNIFOR
25/10/06	Apresentação pública do GT1
01/11/06	Apresentação pública do GT2
08/11/06	Apresentação pública do GT3
15/11/06	FERIADO
22/11/06	GT1: Organicidade e experiência estética
29/11/06	GT2: Liberdade de ser e aprender
06/12/06	GT3: Espiritualidade e florescimento humano
13/12/06	Encerramento do ano letivo

Grupo de Trabalho 1: Organicidade e experiência estética

Coordenadora: Profa. Ms. Thais Campelo

Integrantes (8): Abelardo, Adão, Felipe, Mariana, José, Talitha, Jamille e Eloisa.

→ Bibliografia básica:

DUARTE JR., J-F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUARTE JR., J-F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (caps. 5, 6 e 7).

Grupo de Trabalho 2: Liberdade de ser e aprender

Coordenadora: Profa. Ms. Socorro Meira

Integrantes (5): Carol, Luana, Pedro, Luiza e Brenda.

→ Bibliografia básica:

ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Grupo de Trabalho 3: Espiritualidade e florescimento humano

Coordenador: Prof. Cavalcante Junior, Ph.D.

Integrantes (9): Salomão, Felix, Horácio, Teresa, Eduarda, Fernando, Lindalva, Dalila e Yuri.

→ Bibliografia básica:

BOAINAIN JR., E. **Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers**. São Paulo: Summus, 1999.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U., 1983.