

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE  
EMPRESAS**

**ANA LÚCIA DE MEDEIROS**

Cartografia simbólica da dignidade dos docentes de universidades brasileiras:  
uma reflexão à luz de Boaventura Sousa Santos

São Paulo  
2013

**ANA LÚCIA DE MEDEIROS**

**CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA DIGNIDADE DOS DOCENTES DE  
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA REFLEXÃO À LUZ DE  
BOAVENTURA SOUSA SANTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Administração de Empresas da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título  
de doutora em Administração de Empresas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Mendes Teixeira

São Paulo  
2013

Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação  
Prof. Dr. Moisés Ari Zilber

Coordenadora Geral da Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Profa. Dra. Angélica Aparecida Tanus Benatti Alvim

Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Prof. Dr. Sérgio Lex

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas  
Profa. Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

M488c Medeiros, Ana Lúcia de

A cartografia simbólica da dignidade do docente de universidades brasileiras: uma reflexão à luz de Boaventura Sousa Santos / Ana Lúcia de Medeiros - 2013.

156f. : 30 cm

Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luisa Mendes Teixeira

Bibliografia: f. 148-156

1. Dignidade. 2. Ausências. 3. Emergências. 4. Ecologia de saberes. 5. Minerva. 6. Sísifo. I. Título.

CDD 306.43

**ANA LÚCIA DE MEDEIROS**

**CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA DIGNIDADE DOS DOCENTES DE  
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA REFLEXÃO À LUZ DE  
BOAVENTURA SOUSA SANTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Administração de Empresas da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título  
de doutora em Administração de Empresas

Aprovada em 08 de Maio de 2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Luisa Mendes Teixeira - Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Ricardo Quadros Gouveia  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa Dra Sônia Calado Dias  
Faculdade Boa Viagem - FBV

---

Profa Dra Ana Cristina Limonge França  
Universidade de São Paulo - USP

---

Prof. Dr. Joel Souza Dutra  
Universidade de São Paulo - USP

Aos meus pais: Renato Quintino de Medeiros  
(*In memoriam*) e Tereza Figueirêdo de  
Medeiros, por tudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus;

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Luisa Mendes Teixeira, pelo carinho, paciência, apoio e dedicação. Ensinou-me a ver o mundo com outras lentes e me ajudou a superar limites;

Ao amado, amigo e companheiro de todas as horas, Claudomiro Moura Gomes André, pelo amor, dedicação, carinho, apoio e companhia em todos os momentos e, ainda, pela enorme compreensão em ter suportado a minha ausência por longos meses;

À minha maravilhosa família: minhas adoráveis irmãs e cunhados, meus queridos irmãos e cunhadas, meus sobrinhos e sobrinhas, e, de forma especial, à minha inesquecível sobrinha, Samantha Rocha (*in memoriam*,) que apesar de separada pela matéria se faz presente em minha vida;

À família Cruz, em especial a: Conceição Cruz (Ção) e as suas filhas Sandra Cruz e Fátima Cruz. De modo especial à sua linda netinha, Inês Pedro Cruz Espada. Agradeço pela acolhida, pelo carinho, pelo apoio e pela dedicação durante todo o tempo em que estive em Lisboa – PT;

À Profa. Dra. Sônia Calado e ao seu esposo Luiz Carlos, pelo apoio e por todo o carinho a mim dedicados nos dias em que estive em Recife, PB, BR;

Às amigas: Joanita Garibaldi, Vera Veruska, Aline Nasche, Edilane Amaral e Luciene Baptista, pela amizade, e ao amigo Paulo Fernando, pelo incentivo à carreira;

Aos colegas e amigos do doutorado e da Universidade Federal do Tocantins;

À Universidade Federal do Tocantins, por acreditar no meu trabalho;

Ao Prof. Dr. Julio Menezes, pelo apoio e pela enorme dedicação ao Dinter;

À Capes e à Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela oportunidade de realizar estágio doutoral em Lisboa – PT;

Aos professores que colaboraram com a minha pesquisa;

Por fim, aos meus leais amigos de todas as horas – Heitor Lutor Honda von Lexus, Java Ronny von Zytthho's, Dante Negro do Cerrado e Delfos Negro do Cerrado.

Respeitar a igualdade quando as diferenças os inferiorizam e reconhecer as diferenças quando a igualdade os diferenciam. As pessoas têm o direito a ter direitos.

Boaventura Santos



## RESUMO

Estudos relativos à dignidade humana vêm ganhando espaço no campo das ciências sociais, e, em especial, entre aqueles que pesquisam os assuntos orientados para as organizações. Por um lado, a oferta de ensino superior no Brasil apresentou um rápido crescimento por meio da criação de novos cursos e instituições de ensino e, por outro, a expansão da rede de ensino superior tem provocado a precarização das relações de trabalho, tanto pelo aumento da jornada de trabalho, quanto pelo aviltamento dos salários dos docentes. A gestão das universidades tem sido orientada pelas monoculturas do saber e do rigor científico, do tempo linear, da classificação social, da escala dominante e do produtivismo capitalista, isso na esteira da racionalidade ocidental, que é o paradigma científico dominante ou hegemônico. A grelha teórica do trabalho assentou-se nos estudos de Boaventura Sousa Santos, em especial na sociologia das ausências, na sociologia das emergências e nas ecologias de saberes. O pensamento desse autor procura encontrar alternativas para pensar um novo mundo a partir da visibilidade das ricas experiências que existem no presente, mas que foram descredibilizadas pelas razões indolente, arrogante, metonímica e proléptica. Sousa Santos se encarregou de elaborar um paradigma emergente e também contra-hegemônico para, a partir dele, encontrar alternativas concretas e, ao mesmo tempo, transformadoras da realidade social. À luz desse pensamento, este trabalho propôs-se a repensar o conceito de dignidade e dedicou-se ao estudo do seguinte problema de pesquisa: Como a dignidade dos docentes do ensino superior é projetada e simbolizada nos espaços de gestão em universidades brasileiras? O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar como a dignidade dos docentes é projetada e simbolizada nos espaços de gestão em universidades brasileiras. Os dados foram coletados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com quinze docentes de universidades brasileiras e foram tratados mediante cartografia simbólica. Os resultados evidenciaram que os docentes se atribuem, como finalidade, formar e desenvolver pessoas competentes e éticas para atuar no mercado de trabalho e na sociedade. A concretização dessa finalidade depende da filosofia e das práticas de gestão implantadas e adotadas pelas instituições de ensino superior. Os resultados da pesquisa revelaram que as universidades, como são organizações *produtivas*, produziram ausências e presenças de dignidade do docente a partir das relações de trabalho e de produção desenvolvidas em seu interior. A presença de dignidade dos docentes foi simbolizada pela deusa *Minerva*, que representa o conhecimento e a justiça no cenário cultural Greco-romano. A ausência de dignidade foi simbolizada pela figura da mitologia grega chamada de *Sísifo*, que foi condenado por *Zeus* a realizar um trabalho sem sentido e esvaziado de subjetividades. Os dados revelaram que *Minerva* se fez mais presente em universidades federais e em universidades orientadas para o longo prazo, enquanto *Sísifo* esteve mais presente em faculdades particulares orientadas para o curto prazo. Porém, o símbolo de *Minerva* não mais representa os anseios da sociedade, como também tampouco o faz o de *Sísifo*.

Palavras-chave: dignidade, ausências, emergências, ecologia de saberes, Minerva, Sísifo

## ABSTRACT

Studies on human dignity has gained importance in the social sciences, and in particular between those who research the issues-oriented organizations. The provision of higher education in Brazil showed a significant and fast growth through the creation of new courses and educational institutions. On the other hand, the expansion of higher education has led to precarization of faculty relations, both by the increase in working hours, and the devaluation of professor's salaries. The university management has been guided by monoculture of knowledge and scientific rigor, of linear time, the social classification, the dominant scale and the capitalist productivism, in the wake of Western rationality that is the dominant or hegemonic scientific paradigm. The grid of theoretical work was based on studies by Boaventura Sousa Santos, in particular, on the sociology of absences in the sociology of emergences and the ecologies of knowledge. This author seeks to find alternatives to think about a new world starting from the visibility of rich experiences that exist in the present, but for reasons that were discredited indolent, arrogant, and metonymic proleptic. Sousa Santos undertook to develop a new paradigm and also to counter-hegemonic, and from it, to find concrete alternatives while transforming social reality. In light of this thinking, this thesis intended to rethink the concept of dignity and devoted himself to the study of the following research problem: How the dignity of professors in higher education is designed and symbolized in management spaces in Brazilian universities? The aim of this study was to analyze how the dignities of professors is designed and symbolized in management spaces in universities. Data were collected by means of fifteen semistructured interviews with Brazilian universities professors and they were treated by symbolic cartography. The results showed that professors assign as their responsibility to train and develop competent and ethical people to work in the labor market and in society. Achieving this goal depends on the philosophy and management practices adopted and implemented by higher education institutions. The survey results revealed that universities, as organizations are *productive*, produced absences and presences of dignity from the professors labor relations and production developed in their interior. The presence of dignity of professors was symbolized by the goddess *Minerva* representing knowledge and righteousness in Greek-Roman culture context. The lack of dignity was symbolized by the figure of Greek mythology called *Sísifo*, who was condemned by *Zeus* to hold a meaningless work and emptied in its subjectivities. The data revealed that *Minerva* became more present in federal universities and universities aimed at the long term, while *Sísifo* was more present in private colleges geared towards the short term, but the symbol of *Minerva* no longer represents the aspirations of society. As well as the *Sísifo*'s.

Key-words: dignity, absences, emergencies, ecology of knowledge, Minerva, Sísifo.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Filosofia de gestão de universidades brasileiras.....	88
Quadro 2 Reação dos docentes às práticas de gestão e acadêmicas de universidades brasileiras .....	108
Quadro 3 Produção de ausências e presenças de dignidades nos micro e macro espaços de universidades brasileiras.....	130

## **LISTA DE MAPAS**

MAPA 1 Mapa da dignidade dos docentes em universidades brasileiras .....	122
--	-----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 INTRODUZINDO O PENSAMENTO DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS .....	19
1.1.1 Paradigma dominante e emergente.....	19
1.2 SOCIOLOGIAS DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS E TRABALHO DE TRADUÇÃO .....	22
1.3 ECOLOGIA DOS SABERES .....	27
1.4 ESPAÇOS ESTRUTURAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO .....	30
1.5 EMANCIPAÇÃO E DIGNIDADE: construindo um único significado .....	34
1.5.1 Concepção sociopolítica da dignidade .....	36
1.5.2 Dignidade: uma concepção a partir das ecologias.....	40
1.6 LIMITES DA DIGNIDADE NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES: da divisão do trabalho à gestão de pessoas e os caminhos que levam ao mesmo fim.....	44
1.6.1 Do Taylorismo ao fordismo.....	44
1.6.2 Toyotismo enquanto paradigma gerencial.....	47
1.6.3 Relações de trabalho e a concepção universal dos limites da dignidade no âmbito das organizações .....	49
1.6.4 Dignidade nas organizações na perspectiva das ecologias.....	53
1.7 ENCONTROS E DESENCONTROS: da universidade medieval a instituição moderna .....	54
1.7.1 A ideia de universidades: do medievo à modernidade .....	55
1.7.2 A Universidade na modernidade .....	58
1.7.3 A universidade e a sua organicidade .....	61
1.7.4 A universidade moderna: crises e desafios.....	64

2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
2.1 CARTOGRAFIA: origem e conceito .....	69
2.2 CARTOGRAFIA SIMBÓLICA.....	72
2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	75
2.4 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	76
2.5 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	79
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	82
3.1 FINALIDADE DOS DOCENTES EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....	82
3.2 A DIGNIDADE DOS DOCENTES E AS ESCALAS.....	84
3.2.1 Escala Grande .....	84
3.2.2 Escala Média.....	88
3.2.2.1 Filosofia de gestão de universidades brasileiras.....	88
3.2.2.1.1 Filosofia de gestão das faculdades particulares orientada para a sobrevivência .....	90
3.2.2.1.2 Filosofia de gestão orientada para o imediatismo .....	92
3.2.2.1.3 Filosofia de gestão das universidades federais.....	93
3.2.2.2 Práticas de gestão relativas ao espaço acadêmico .....	94
3.2.2.2.1 Em universidades federais .....	95
3.2.2.2.2 Em faculdades particulares.....	97
3.2.2.3 Práticas de gestão relativas ao espaço administrativo .....	100
3.2.2.3.1 Em universidades federais .....	100
3.2.2.3.2 Em faculdades particulares.....	103
3.3 (RE)AÇÕES DOS DOCENTES AO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS DE DIGNIDADE EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....	106
3.3.1 (Re) ações às demandas da organização no que se refere ao aluno.....	107
3.3.2 (Re)ações às práticas de gestão das organizações .....	109
3.4 A DIGNIDADE DO DOCENTE E A PROJEÇÃO.....	115
3.4.1 Projeção para o centro .....	115

3.4.2 Projeção para a periferia .....	118
3.5 A DIGNIDADE DO DOCENTE E A SIMBOLIZAÇÃO .....	120
3.6 AS FORMAS DE PRODUÇÃO DE AUSÊNCIA DE DIGNIDADE .....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....	148

## INTRODUÇÃO

Estudos relativos à dignidade humana vêm ganhando espaço no campo das Ciências Sociais, e, em especial, entre aqueles que pesquisam os assuntos orientados para as organizações. No Brasil, esse tema recebeu atenção especial dos pesquisadores da área do Direito, da Filosofia, e, por último, dos estudiosos da área de recursos humanos e teoria das organizações. Há uma grande quantidade de investigações direcionadas para o assédio moral e os direitos dos trabalhadores nas organizações (FREITAS 2001; HELOANI, 2004;) e para a dignidade organizacional (TEIXEIRA, 2008; MARGOLIS, 1997).

Boa parte dos estudos sobre dignidade nas organizações colocam como elemento central do debate a dignidade dos trabalhadores e de organizações bancárias, fábricas e empresas dos mais diversos ramos. Neste trabalho será analisada a dignidade do docente do ensino superior em universidades brasileiras, porque se percebeu que a exemplo de outros trabalhadores que atuam em diferentes empresas e do professor de ensino básico, esse profissional está enfrentando um processo de precarização nas relações de trabalho em universidades brasileiras (BOSSI, 2007).

Compreende-se que esse processo está associado à expansão do ensino superior no Brasil, principalmente de faculdades particulares e, nos últimos anos, de universidades públicas. Há um grande grupo de pessoas que ainda não teve acesso ao ensino superior e outro maior que pressionará o mercado de ensino superior no país em decorrência da universalização do ensino médio no Brasil.

Pode-se dizer que há uma grande demanda em potencial por serviços universitários, e a universidade, que já foi considerada mansão do saber, encontra-se hoje submetida a regras, normas e controle orientados para a regulação (CHAUI, 2003; LEDA, 2006). Esses mecanismos pressionam a força de trabalho dessas organizações, o que é sentido especialmente pelos docentes, que são submetidos a uma intensa jornada de trabalho, quer em sala de aula, quer associada à pressão para produção de artigos científicos, de orientação de monografias, de dissertações de mestrado, de teses de doutorado, de pareceres e de participação em comissões, além da participação na gestão universitária (BOSSI, 2007).



O Estado, por sua vez, contribui para que as relações de trabalho sejam cada vez mais precárias e intensas, por implantar mecanismos de avaliação das universidades e dos docentes a partir de uma lógica de natureza instrumental, ao invés de substantiva (CARAN et al., 2010). Entendemos que essas questões colocam os docentes de universidades brasileiras em situação de vulnerabilidade e de precarização nas relações de trabalho, que são orientadas pelas filosofias e práticas de gestão dessas organizações.

O espaço universitário, além de ser de produção e de troca de conhecimentos e de saberes, é também um ambiente organizacional regulado por normas e saberes pré-determinados a partir dos pressupostos da ciência moderna. É, portanto, um campo fértil para o estudo relativo ao direito, ao assédio moral e à dignidade do docente. Para este estudo foi utilizado o pensamento de Boaventura Sousa Santos, pelo fato de ele ter apresentado uma nova perspectiva epistêmica que pode ser usada para a compreensão da realidade social.

Sousa Santos propôs o paradigma emergente que está assentado em pressupostos contra-hegemônicos. O paradigma dominante, ou hegemônico, ao contrário da proposta de Sousa Santos, sustenta-se na racionalidade ocidental e em princípios universalistas e deterministas. A racionalidade ocidental vigente, subsidiadora do sistema capitalista de produção, apresenta-se como razão metonímica e proléptica. A primeira se reivindica como a única forma de racionalidade, e a segunda “não se aplica a pensar o futuro, porque julga saber tudo a respeito dele” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 96).

Como proposta alternativa a essa epistemologia, Sousa Santos se propôs a apresentar as sociologias das ausências e das emergências para dar voz ao que a razão metonímica traduz como não existente, para “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 102). No que tange à sociologia das emergências, o autor busca apontar alternativas que caibam no horizonte das possibilidades concretas, posto que com ela se “produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 38).

Sousa Santos (2007; 2010a; 2009) usa as expressões ausência e emergência para mostrar que a ciência moderna, ao se assentar sobre as monoculturas, desencadeou um processo de produção de não-existências e de ausências. Segundo ele (SOUSA SANTOS 2009; 2006; 2010; 2004), o mundo necessita de uma epistemologia que tenha como objetivo não apenas o fazer ciência com prudência, mas que também possa gerar uma vida decente.

Para tanto, deve-se levar em consideração a ética, o meio ambiente e reconhecer os diferentes saberes e direitos da coletividade. É necessário incorporar os saberes dos diferentes povos, o que requer dos pesquisadores incorporar diferentes métodos de investigação para que possam ter uma maior compreensão da realidade, uma vez que as relações sociais estabelecidas nos processos produtivos geralmente são pautadas por relações de trabalho regulatórias, ao invés de emancipatórias e dignas. Elas são, portanto, caracterizadas pela invisibilidade e ausências dos diferentes conhecimentos de gestão (SOUSA SANTOS, 2009; 2010).

No que se refere às relações de trabalho estabelecidas em universidades brasileiras, é possível inferir que as mesmas também são pautadas por critérios regulatórios, tendo em vista que a educação passou a ser concebida como mercadoria por uma grande parte de universidades e faculdades particulares que são geralmente orientadas para o lucro (DIAS SOBRINHO, 2005; SOUSA SANTOS, 2005b). Nesse sentido, defendemos a *tese* de que há produção de ausências, de presenças e emergências de dignidade dos docentes nos espaços acadêmicos e de gestão em universidades brasileiras.

A concepção de dignidade humana está embasada no princípio da igualdade e da diferença, quer dizer, as pessoas têm o direito a ter direitos (SOUSA SANTOS, 2010a). Considerando esse pressuposto, esta tese se propõe a investigar a seguinte *questão de pesquisa*: como a dignidade dos docentes do ensino superior é projetada e simbolizada nos espaços de gestão em universidades brasileiras? O *objetivo geral* da pesquisa é analisar como a dignidade dos docentes é projetada e simbolizada nos espaços de gestão em universidades brasileiras.

Subsidiariamente, pretendemos atingir os seguintes *objetivos específicos*:

- a) Analisar os saberes de gestão dos docentes de ensino superior em universidades brasileiras;
- b) Compreender as ausências de dignidade que são produzidas nos espaços de gestão no âmbito de universidades brasileiras;
- c) Compreender as emergências de dignidade que são produzidas nos espaços de gestão no âmbito de universidades brasileiras.

Entendemos que o pensamento de Sousa Santos poderá dar uma importante contribuição para o estudo dos fenômenos organizacionais, porque, hoje, geralmente eles são analisados a partir das relações que produzem o que está presente e visível nas relações

sociais. Esperamos, assim, que este trabalho contribua para que as universidades possam refletir sobre suas práticas de gestão, visando construir relações sociais dignas.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentada a revisão de literatura que dá sustentação teórica à pesquisa, conferindo especial ênfase ao pensamento de Sousa Santos.

### 1.1 INTRODUZINDO O PENSAMENTO DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS

O pensamento do sociólogo Sousa Santos ganhou notoriedade em boa parte do mundo por apresentar uma proposta orientada para uma nova compreensão da realidade social. Ao longo dos últimos anos, ele se dedicou a elaborar um conjunto de epistemologias que constitui o paradigma emergente, que se coloca não como oposição ao dominante e hegemônico, mas que sinaliza ser possível pensar o mundo a partir de uma epistemologia *mestiça* a partir das fronteiras em que está situado o pensamento moderno.

#### 1.1.1 Paradigma dominante e emergente

As crenças de Sousa Santos a respeito do que é ou de como deveria ser o mundo apresentam uma perspectiva diferenciada em relação ao que foi e ao que é preconizado pelos paradigmas científicos dominantes. Em sua vasta obra, o autor se propõe a fazer reflexões críticas acerca do pensamento científico hegemônico, que é reconhecido pela comunidade científica como paradigma dominante. Em seu livro: *Um discurso sobre a ciência*, Sousa Santos (2006; 2009b) faz referência ao século XVI, período em que ocorreu a revolução científica, para discorrer sobre os *superávits* e *déficits* promovidos pelo progresso da Ciência no decorrer dos séculos.

Pode-se dizer que Sousa Santos é um teórico crítico, contudo não é possível caracterizá-lo como um discípulo da teoria crítica e nem tão pouco um pós-moderno, porque suas proposições teóricas vão além do que propõem os pensadores dessas correntes. As ideias pós-modernas têm como principais características a crítica do universalismo e das grandes narrativas sobre a unilinearidade da história, traduzida em conceitos como progresso, desenvolvimento ou modernização, que funcionam como totalidades hierárquicas, renúncia a

projetos coletivos de transformação social, concepção da crítica como desconstrução, relativismo ou sincretismo cultural e celebração, por vezes triste, do fim da utopia (SOUSA SANTOS, 2010a).

Sousa Santos, ao propor um novo paradigma, defende, ao contrário do pós-modernismo celebratório, uma caracterização que o diferencia e que pode ser visualizada nos seguintes termos:

Em vez da renúncia a projectos coletivos, proponho a pluralidade de projectos coletivos articulados de modo não hierárquico por procedimentos de tradução que se substituem à formulação de uma teoria geral de transformação social. Em vez da celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez da melancolia, proponho o optimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez da desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente autorreflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda (SOUSA SANTOS, 2009a, p. 29).

Nesse sentido, o autor defende uma concepção “pós-moderna de oposição que se posiciona nas margens ou periferias mais extremas da modernidade ocidental para daí lançar um novo olhar crítico sobre esta” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 33). Sousa Santos (1997; 2004; 2007; 2009; 2009a) acredita que o paradigma epistemológico da modernidade está em crise e que “já apresenta sinais de exaustão, sinais tão evidentes que podíamos falar de uma crise paradigmática” (SANTOS, 2010a, p. 25).

O paradigma dominante – positivista e hegemônico - faz inferências universais por meio de métodos simplificados, logo se atém a enxergar os fenômenos à luz das aparências e da sua objetividade. Nesse contexto, quando se observa a realidade, considerando a relação de causa e efeito entre duas variáveis, entende-se, ao mesmo tempo, que a realidade pode ser conhecida por meio da simplificação, como atestam as seguintes palavras:

O positivismo em suas várias vertentes, assentava nas seguintes ideias fundamentais: distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das causas últimas, consideradas

metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 25).

As bases do paradigma positivista, que nasceu para dar respostas aos fenômenos naturais, foram transladadas para os estudos das Ciências Sociais e, por muitos anos, foram vistas como a principal alternativa para se compreender a realidade (SOUSA SANTOS, 2009b). Ocorre, todavia, que a sociedade passa por mudanças constantes, e vale destacar a que ocorreu no início da década de 1960, que celebrou, entre tantas coisas, a emancipação feminina, o anseio da juventude por liberdade de expressão e as críticas às instituições oficiais (SOUSA SANTOS, 1991; 2005a).

A partir dessa década, pode-se dizer que tais movimentos instauraram, mesmo que simbolicamente, uma política cultural alternativa que ensejou um novo olhar e uma nova forma de interpretar a realidade. Segundo Sousa Santos (2005a, p. 137), “o paradigma da modernidade é um projeto sociocultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social”. Ao que parece, esse equilíbrio tão almejado pelos iluministas pouco ou nada dele nunca foi alcançado. Os ideais da Revolução Francesa, um dos marcos da modernidade, de fato nunca foram totalmente postos em prática (TOURAINÉ, 2009).

Sousa Santos faz duras críticas às formas singulares de conhecimento e defende a tese de que a sociedade é envolvida por experiências ricas, bem como considera que para compreendê-las é válido se apropriar de outras formas de conhecimento. Em seus termos: “A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 94). Ainda de acordo com Sousa Santos (2007, p. 71), o pensamento ocidental é um pensamento abissal e “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social” em dois lados: o abaixo e o acima da linha do equador.

Para Sousa Santos (2007; 2010b), o que está abaixo da linha desaparece como realidade e é considerado inexistente, quer dizer, não existe sob qualquer modo que seja relevante ou compreensível, pois está suscetível à luz que vem do Norte, aos seus saberes e à subjugação do seu poder econômico. Em contraponto ao pensamento abissal, o autor entende que o Sul deve ter um pensamento contra-hegemônico e que esse seja pautado pelo

reconhecimento das diferenças, pelo respeito aos diferentes saberes e pelo entendimento de que a realidade é muito complexa para ser compreendida apenas sob a perspectiva de um paradigma. Em suas próprias palavras:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (SOUSA SANTOS, 2007, p. 84).

Sousa Santos defende uma concepção de ciência pós-moderna de oposição em que não se pretende acabar com a utopia, mas, ao contrário, advogar uma utopia realista, pois acredita na transformação social e na ideia de que ela seja concebida por meio de uma ciência capaz de ser tradutora e de promover a emancipação social. (SOUSA SANTOS, 2010a; 2010b; 2007). Ao pleitear a necessidade de um pensamento pós-abissal, o crítico deseja que a compreensão da realidade ocorra por meio da complementação dos diferentes saberes, e, nesse caso em particular, posiciona-se em favor da concepção de uma ciência contra-hegemônica gestada pelos saberes do Sul, a qual ele chama de epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010b, 2006).

Esse pensamento deve ser complementar aos saberes do Norte – pensamento abissal -, e está assentado na sociologia das ausências e das emergências e no trabalho de tradução. A sociologia das ausências procura expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis, e a sociologia das emergências, por seu turno, busca expandir o domínio das experiências possíveis (SOUSA SANTOS, 2010a).

## **1.2 SOCIOLOGIAS DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS E TRABALHO DE TRADUÇÃO**

Com vistas a expandir as possibilidades de entendimento da realidade social a partir de um pensamento científico contra-hegemônico, Sousa Santos recorre à sociologia das ausências, das emergências e da tradução. A razão de ele apresentar esses pressupostos metassociológicos se dá por compreender que o pensamento ocidental – paradigma moderno –, tem contradições e se sustenta na razão indolente, que é, ao mesmo tempo, arrogante (SOUSA SANTOS, 2010a). O que fundamentou a crítica do crítico português ao paradigma

dominante – razão indolente – é o entendimento de que o mesmo se apoia nas razões impotente, arrogante, metonímica e proléptica. Em suas palavras:

A razão impotente é aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria. A razão arrogante, não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade. A razão metonímica que se reivindica como a única forma de racionalidade. A razão proléptica não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear do presente (SOUSA SANTOS, 2010a, p.95).

As razões que dão sustentação ao paradigma dominante se cristalizaram nas formas de determinismo/realismo, livre arbítrio/construtivismo, a parte tomada pelo todo e também pelo domínio da natureza (SOUSA SANTOS, 2006). Entendemos que a razão metonímica e a proléptica são as formas que melhor evidenciam as principais categorias da modernidade: a relação entre natureza e cultura, sujeito e objeto, o determinismo e a totalidade, pois ao raciocinar de forma dual não se abre espaço para pensar em outras possibilidades, isso porque há um esgotamento na capacidade de pensar à margem das fronteiras do conhecimento científico e, com isso, não se percebe os saberes alternativos, dado o entendimento de que não são necessários para se explicar a realidade, visto ser ela determinada e passível de ser conhecida pela aplicação dos métodos científicos e pelos pressupostos do pensamento moderno. Sousa Santos apresenta como alternativa às razões metonímica e proléptica, as sociologias das ausências e das emergências, respectivamente.

Com a primeira, busca-se apresentar novas possibilidades ou meios para se compreender a realidade social por meio da dilatação do presente (SOUSA SANTOS, 2010a), pretendendo-se, com isso, dá visibilidade às ausências produzidas pela razão indolente e expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis. A partir da segunda, a sociologia das emergências, procura-se encurtar o futuro e reduzir as expectativas geradas pela ideia de progresso, além de expandir o domínio das experiências sociais possíveis (SOUSA SANTOS, 2010a).

Ao propor a sociologia das ausências, o teórico crítico procura dá voz ao que a razão metonímica traduz como não existente, o que significa “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 102). Pode-se dizer que a sociologia das ausências é transgressora e insurgente, isso



porque tenta mostrar que a ciência moderna se encarregou de produzir não-existências, do que decorreu que muitas experiências possíveis foram desperdiçadas e se tornaram invisíveis ao longo do tempo.

A invisibilidade do que foi produzido para ser não-existente, ou sem credibilidade, surgiu como consequência de um paradigma científico que se apoia em pressupostos, que tem em sua base, uma concepção monocultural (SOUSA SANTOS, 2007), ou seja, que as formas de conhecimento e de produção são monoculturais ou delineadas por uma única direção concebida pelo saber hegemônico ocidental. Em sua compreensão sobre a necessidade de um novo jeito de pensar o mundo, o sociólogo português procurou fundamentar o seu pensamento em cinco ecologias, em contraposição às monoculturas do paradigma da modernidade (SOUSA SANTOS, 2010a, 2007).

Tais monoculturas são classificadas como: do saber e do rigor do saber, do tempo linear, da classificação social, da lógica da escala dominante e da lógica produtivista. A monocultura do saber e do rigor do saber ancoram-se na ideia de que apenas o saber científico é digno de credibilidade. Quaisquer formas de saber que não estejam alicerçadas no rigor científico não são reconhecidas enquanto ciência e são, assim, marginalizadas pelo pensamento ocidental (SOUSA SANTOS, 2007; 2010a). A monocultura do tempo linear, por seu turno, transmite a concepção de que a história tem um sentido e uma direção determinados pelas nações desenvolvidas (SOUSA SANTOS, 2007; 2010a).

A terceira monocultura é a da naturalização das diferenças que, por sua vez, oculta as hierarquias que são naturalizadas. Essa monocultura se encarregou de promover a classificação dos povos por meio da etnia, sexo e raça, e um exemplo disso, no Brasil, é o caso dos povos indígenas e, na Índia, observa-se a separação dos povos por meio de castas. A quarta monocultura é encarregada de produzir ausências da escala dominante e parte do princípio de que o pensamento ocidental entende que há apenas a escala universal ou global. Universalismo, segundo Sousa Santos (2007, p. 31), “é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre”, e está associado a um entendimento de que dada a existência de um conhecimento ou de uma prática hegemônica – universalista ou globalizada - tende a ser isomórfica, porque se levou em consideração o que acontece no macroespaço ou em pequena escala (SOUSA SANTOS, 2010a; 2007).

Na ausência de escalas locais, regionais e nacionais, o que for produzido nesses espaços não é crível e torna-se invisível e, nesse sentido, a escala global gera ausências e fomenta a padronização de práticas sociais e de produção de saberes. Por último, o paradigma

ocidental se arrima na monocultura do produtivismo capitalista, que se aplica ao trabalho e à natureza. Ela parte do pressuposto de que o crescimento da riqueza e a produtividade mensurada em um ciclo produtivo estão associados à produtividade do trabalho e da natureza (SOUSA SANTOS, 2007; 1978) e para além disso, há produção de ausências e de invisibilidades, o que possibilita dizer que as relações de trabalho que se estabelecem fora dessa prática produzem um ser invisível e rotulado de improdutivo. Partindo desse modo de pensar, infere-se que as relações sociais estabelecidas nas organizações produtivas devem ser pautadas pela lógica do produtivismo capitalista em que, por um lado, as empresas objetivam a maximização do lucro, e, por outro, os trabalhadores tentam melhorar a renda e garantir a manutenção do emprego.

Se, por um lado, as monoculturas se encarregaram de produzir ausências nas relações sociais reconhecidas pelo pensamento hegemônico, por outro, e, em oposição à ideia de universalismo ou globalismo, Sousa Santos propôs cinco ecologias. Ecologia, para o autor, é definida como “a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (SANTOS, 2010a, p. 105). As ecologias propostas pelo pensador se contrapõem às monoculturas e apresentam uma proposta de pensamento contra-hegemônico.

A primeira ecologia é a dos saberes e, com ela, Sousa Santos (2010a; 2007) leva a cabo a ideia de que a ciência não deve ser percebida como uma monocultura, mas como uma constelação de saberes, de modo que o científico possa dialogar com o laico e o popular. A segunda é a das temporalidades que, ao contrário da monocultura linear do tempo, torna clara a existência de outros tempos, não necessariamente linear, mas que estão em consonância com a cultura e sociabilidade dos grupos sociais.

A ecologia dos reconhecimentos propõe a descolonização das mentes com vistas a desconstruir a ideia de hierarquias e de classificação social. Com ela, o autor aponta a necessidade de que se garanta o princípio da igualdade e da diferença, posto que as pessoas têm o direito a ter direitos (SANTOS, 2010a; 2007). Quanto à ecologia das transescalas, ela constitui a possibilidade de articular nas ações sociais as escalas locais, nacionais, regionais e globais. Nesse sentido, o local deixará de ser invisível frente ao global, uma vez que há a possibilidade de convivência entre ambos, bastando para tanto os direitos e saberes serem reconhecidos (SOUSA SANTOS, 2010a; 2007).

Por último, a ecologia das produtividades, que se contrapõe à monocultura do produtivismo capitalista e apresenta alternativas ao modelo de produção pautado pela lógica

produtivista presente no sistema capitalista de produção. Essas ecologias, assim, apresentam-se como alternativas às monoculturas capazes de produzir ausências e invisibilidades nas relações sociais, cuja lógica de racionalidade é a instrumental. Elas buscam, portanto, promover as visibilidades e, ao mesmo tempo, lutam para que as possibilidades emergentes sejam viáveis.

Ao propor a sociologia das emergências, o autor busca apontar alternativas que caibam no horizonte das possibilidades concretas, tendo em vista que com ela se “produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 38). A sociologia das emergências se contrapõe à lógica da razão proléptica, que tem como base a monocultura do tempo linear, ou seja, unidirecional e de sentido único. Por causa disso, o teórico aponta a necessidade de substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (SOUSA SANTOS, 2010a). Segundo esse autor, há, portanto, a possibilidade de se superar o tudo ou o nada e criar um futuro de possibilidades plurais e concretas, sobretudo com a introdução do conceito do Ainda-Não proposto pelo sociólogo alemão Ernst Bloch, em que seja possível pensar não apenas a partir das extremidades, conforme preconiza a ciência ocidental. Segundo Sousa Santos (2010a, p. 116), “o Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata”.

A sociologia das ausências e das emergências pode se manifestar em diferentes campos sociais em que a diversidade de experiências possa ser revelada. No campo das experiências de conhecimentos, busca-se tratar de diálogos e lutas possíveis entre diferentes formas de saber, e no campo das experiências das relações de produção e de trabalho discutem-se os diálogos e conflitos possíveis entre formas e modos de produção diferentes. Já no das experiências de reconhecimento, “trata-se de diálogos e conflitos possíveis entre sistemas de classificação social” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 121).

Para criar inteligibilidade entre os diferentes discursos e saberes, Sousa Santos propõe o trabalho de tradução, que tem como objetivo gerar o interconhecimento (SOUSA SANTOS, 2009; 2010a) que se faz presente tanto sobre os saberes quanto sobre as práticas e seus agentes (SOUSA SANTOS, 2010a). No que se refere ao primeiro, este consiste na interpretação entre culturas diferentes com vistas à percepção de situações em que prevalece o isomorfismo entre elas, assim como as diferentes respostas para elas. Nos termos do próprio autor: “Tenho vindo a propor um exercício de hermenêutica diatópica a propósito da

preocupação isomórfica com a dignidade humana entre o conceito ocidental de direitos humanos e outros conceitos islâmicos” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 124).

A necessidade de propor o trabalho de tradução está associada à importância que Sousa Santos confere ao reconhecimento dos saberes e culturas dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que quando o autor se coloca na defesa de um projeto de tradução, apresenta de forma explícita alternativa aos procedimentos isomórficos tão comuns na prática de saberes, criando, desse modo,- possibilidades de novas interpretações da realidade social (SOUSA SANTOS, 2010a).

No que se refere ao segundo trabalho de tradução entre práticas sociais e seus agentes, o autor mostra a necessidade dessa proposição por acreditar que toda prática social é uma prática de saber. *In verbis*: “Quando incide sobre as práticas, contudo, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de acção” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 126). Essa proposta ganha relevante importância para o crítico porque as sociologias das ausências e das emergências possibilitam a criação de novas experiências em que se fazem presentes diferentes saberes e diferentes culturas (SOUSA SANTOS, 2010a; 2009; 2007).

### **1.3 ECOLOGIA DOS SABERES**

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que se contrapõe ao pensamento moderno ou hegemônico que, por seu turno, é norteado pelas monoculturas. Ao defender essa concepção, Sousa Santos não tenciona propor a superação ou a exclusão do paradigma da modernidade, porém segue em defesa do reconhecimento dos diferentes saberes existentes no mundo. Tal proposta se sustenta no princípio de que há múltiplas formas de conhecimento, e que as diferentes relações sociais implicam em mais de uma forma de saber. Segundo Sousa Santos (2010a; 2009b; 1989; 2007), do ponto de vista epistemológico a sociedade caracteriza-se por privilegiar em suas práticas sociais apenas as formas de conhecimento científico e, ao fazer isso, descredibiliza toda e qualquer forma de saber que não seja reconhecido pela comunidade científica.

Para evitar esse desperdício de experiências a ecologia dos saberes poderá ampliar as margens das fronteiras da ciência. Ecologia dos saberes é aqui entendida como um “conjunto de epistemologias que parte da possibilidade de diversidade e da globalização contra-

hegemônica e pretende contribuir para as credibilizar e fortalecê-las” (SANTOS, 2010a, p. 154). Trata-se, portanto, de uma epistemologia de luta contra a injustiça cognitiva, e a sua concepção pode ser resumida em diversas teses, tal como segue abaixo:

- a) A primeira é a de que a luta pela justiça cognitiva não terá êxito se tiver como fundamento exclusivamente a ideia da distribuição mais equitativa do saber científico. Existem outras formas de saberes e, nesse caso, esses devem ser democratizados por meio do processo de tradução. Pode-se dizer que se faz necessário que a compreensão do mundo ocorra por meio de um pensamento cosmopolita, multicultural e contra-hegemônico;
- b) A segunda parte do pressuposto de que as crises e as catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência são bem mais sérias do que a epistemologia científica dominante pretende. Essa questão remete-se aos *déficits* e *superávits* produzidos por um pensamento monocultural. Se, por um lado, foi possível desenvolver tecnologia de ponta que pode elevar a qualidade de vida de boa parte da população, por outro, esse mesmo processo geralmente conduziu à destruição do meio ambiente, produziu conflitos mundiais e crescimento econômico desordenado;
- c) A terceira defendida pelo autor acerca da ecologia dos saberes diz respeito à concepção de que todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos e que os conhecimentos têm limites internos e externos. Nesse sentido, não há conhecimento completo e, considerando a complexidade das experiências do mundo, é importante que se tenha uma constelação de saberes sempre pronta a ser usada para que ocorra uma compreensão plural da realidade social;
- d) As teses de que a ecologia dos saberes tem de ser produzida ecologicamente com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos, de que é uma epistemologia simultaneamente construtivista e realista, sustentam a defesa de que ela responde aos anseios daqueles que desejam compreender o mundo e as suas relações por meio de outras lentes e de diferentes saberes;
- e) Sousa Santos prossegue na defesa das teses e aponta que a ecologia de saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que geram entre eles; pauta-se pelo princípio da precaução, na centralidade das relações entre saberes, exerce-se pela busca de convergência entre conhecimentos múltiplos.

Ao analisar essas teses, é possível inferir que o autor deseja apresentar um paradigma científico que seja complementar aos saberes existentes e reconhecidos pela comunidade científica. Ele aposta na riqueza cultural do mundo, e entende que há muito a ser construído e a ser descoberto acerca das suas relações (SOUSA SANTOS, 2004; 2010a; 2002; 1978; 2007). Segundo Sousa Santos (2010a; 2007), é próprio dessa epistemologia não conceber os conhecimentos fora das práticas de saberes e das intervenções no real que elas permitem ou impedem. Pode-se deduzir que o processo se dá sem separação das partes que compõem o todo, ou, melhor dizendo, a prática do fazer é por si só a prática de saber. Além disso, é possível dizer que esse conjunto de epistemologias visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão (SANTOS, 2009a; 2010a).

As teses apresentadas, em resumo, mostram que a ecologia de saberes se sustenta sobre uma base epistemológica que se distancia da *episteme* moderna, isso porque se propõe a discutir as relações sociais a partir de uma perspectiva não determinista e universalista. Em adição, busca explorar os aspectos relacionados ao multiculturalismo e ao reconhecimento dos diferentes saberes como alternativas ao pensamento monocultural característico da ciência moderna.

Ao contrário da epistemologia moderna, ancora-se no reconhecimento plural de saberes heterogêneos e reconhece que “todas as práticas de relação entre seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber e, portanto, de ignorância” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 155). A complexidade do mundo deve ser desvelada, por ser ele formado por múltiplas culturas e por “pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo” (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 154). Ao considerar essa complexidade, pode-se dizer que o mundo exige que se tenha uma diversidade epistêmica e que ela seja infinita, pois os conhecimentos e os saberes devem ser compartilhados e utilizados em benefício da coletividade. Acredita-se que compreender a diversidade global pode ser um importante passo a ser dado pela sociedade em busca de uma compreensão não universal, mas, sobretudo, local.

## 1.4 ESPAÇOS ESTRUTURAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO

Sousa Santos quando discute os espaços estruturais e a sua inserção no sistema capitalista, advoga a tese de que as sociedades capitalistas são formações ou constelações políticas articuladas por modos de produção de poder e associadas a diferentes formas de direito e de conhecimento (SANTOS, 2009a; 2005a). A sociedade se organiza em espaços estruturais que são localizações sedimentadas de unidades de ação - estado, nação, sociedade de consumo, cidadania, etc-. Uma ação, portanto, enseja uma prática social que é “sempre uma constelação de algumas ou de todas as diferentes formas de ação” (SOUSA SANTOS, 2009a, p. 309).

Cada espaço estrutural se constitui em um senso comum específico e em uma hegemonia local (SOUSA SANTOS, 2009a; 2005). Enfatiza, o autor, que esses espaços são localizações epistemológicas privilegiadas, campos simbólicos partilhados e mapas de significação geralmente bem utilizados, nos quais ocorrem interações complexas que se ancoram nas dimensões de unidade de prática social, instituições, dinâmica interacional e de desenvolvimento, forma de poder, forma de direito e de epistemologia (SOUSA SANTOS, 2009a).

A instituição é uma dimensão dos espaços estruturais em que ocorrem as relações sociais e de saberes. Para Sousa Santos (2009a, p. 272), “espaços são os conjuntos mais elementares e mais sedimentados de relações sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas”. Nos espaços estruturais são gerados também seis formas de poder: a) no espaço doméstico a forma de poder é o patriarcado; b) no da produção a forma de poder é exploração; c) no do mercado a forma de poder é o fetichismo da mercadoria; d) no da comunidade a forma de poder é a diferenciação desigual entre quem pertence à comunidade e quem não pertence a ela; e) no da cidadania a forma de poder é a dominação, e f) no do mundo a forma de poder é o intercâmbio desigual (SOUSA SANTOS, 2005a; 2005c; 2007; 2009a).

Nas palavras do autor:

O espaço doméstico é o conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e do parentesco. O espaço da produção é o conjunto de relações sociais desenvolvidas em torno da produção de valores de troca econômicos e de processo de trabalho, de relações de produção em

sentido amplo e de relações na produção. O espaço de mercado é o conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca através das quais se produz e reproduz a mercadorização das necessidades e dos meios de as satisfazer. O espaço da comunidade é constituído pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e da reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações com referência a origens ou destinos comuns. O espaço da cidadania é o conjunto de produção da obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado. O espaço mundo é, por conseguinte, a matriz organizadora dos efeitos pertinentes das condições e das hierarquias mundiais sobre os demais espaços de uma determinada sociedade. (SOUSA SANTOS, 2009a, p. 278).

No espaço da produção, a dimensão institucional é representada pelas empresas que são movidas pela organização da produção e do trabalho. Assim, pode-se dizer, à luz de Sousa Santos, que as empresas são unidades de práticas sociais constituídas por relações reguladas pelo direito da produção, em que a forma de poder predominante é a exploração e a forma epistemológica é representada pela concepção produtivista, do tecnologismo, da formação profissional e da cultura empresarial (SOUSA SANTOS, 2009a; 2005).

No que se refere à produção do poder nesse espaço, o estudioso parte da premissa de que em qualquer relação social o exercício de poder se reflete na intensidade com que são desigualmente tratados os interessados que compartilham uma mesma relação, ou seja, é o grau em que um grupo afeta outro de maneira inversa aos interesses do último (SOUSA SANTOS, 2009a; 2005). As relações sociais e de trabalho nas organizações de natureza capitalista obedecem a uma hierarquia que é delimitada pela exploração do trabalho, pelo direito da produção e pela forma de conhecimento voltada para a gestão científica de natureza produtivista.

A forma de poder nessas organizações se encarrega da exploração do trabalho, a de conhecimento prioriza o saber hegemônico, presente na ciência moderna, que é o saber de gestão científica que se fundamenta em leis, regras e princípios claramente definidos (SANTOS, 2009a). À luz da concepção de Sousa Santos (2009a), a forma do direito de produção nesses espaços ou organizações se encarrega dos regulamentos e padrões normativos que organizam o quotidiano das relações do trabalho assalariado e dos seus códigos de conduta. Trata-se de um direito que pode ser imposto pelo patrão ou pela administração. Quando esse direito é unilateral, cabe aos trabalhadores se organizarem para lutar pela garantia dos mesmos e de suas dignidades. Segundo Sousa Santos (2009a, p. 295), “o direito da produção define as rotinas no interior da empresa e as sanções pela sua violação,



exerce um controle apertado e detalhado sobre a vida dos trabalhadores e dos gestores durante o dia de trabalho e, por vezes, mesmo para além dele”.

As regulamentações sobre a produção geralmente são impostas aos trabalhadores nesse espaço, mas podem ser imputadas sobre sua vida cotidiana por meio da restrição à liberdade de expressão, de fazer escolhas políticas e de ter maior interatividade pública (SOUSA SANTOS, 2009a). É possível inferir que as organizações quando submetidas às leis, regras e princípios bem definidos que são pressupostos do saber monocultural e hegemônico, ao produzirem mercadorias e serviços, podem produzir, ao mesmo tempo, ausências de dignidade e de emancipação. Pode-se perceber que esses espaços de trabalho e de produção são isomórficos, uma vez que os padrões e procedimentos adotados pelas empresas são unificados tanto no que se refere à forma epistêmica quanto à de direito. Nas organizações, o saber e o direito empregados nas relações de trabalho e produtivas seguem a concepção universal e hegemônica. Como diz Sousa Santos:

A dimensão institucional dos espaços estruturais refere-se à organização da repetição da sociedade, a formas, padrões, procedimentos, aparatos ou esquemas que organizam o constante fluxo das relações sociais em sequências repetitivas, rotinizadas e normalizadas, por meio das quais os padrões de interação são desenvolvidos e naturalizados como normais, necessários, insubstituíveis e de senso comum (SOUSA SANTOS, 2009a, p. 281-282).

Ao se produzirem a partir desse modelo padronizado, aumentam-se as possibilidades dessas organizações silenciarem os saberes e práticas sociais alternativos, porque foram concebidos por meio de saberes e práticas alicerçadas nas monoculturas, principalmente às relativas ao rigor científico, ao tempo linear, à classificação social e à produtividade mercantil e do trabalho (SOUSA SANTOS, 2007). Tais monoculturas se encarregaram de produzir ausências em todos os espaços estruturais, e foram capazes de tirar de cena ou despotencializar todos aqueles que não se adequavam às regulações dessas unidades de práticas sociais. Pode-se dizer que nesse processo ocorreu um desperdício de experiências sociais (SOUSA SANTOS, 2006; 2009a; 2010a).

Esse desperdício pode ser concebido como as não-existências ou ausências promovidas pelas monoculturas que ao longo do tempo se encarregaram de produzir várias formas de inexistências. A monocultura do saber e do rigor produziu a primeira forma de inexistência ou de ausência que foi a ignorância, ou, dito de outro modo, todos aqueles que

não foram socializados a partir da lógica do saber e do rigor científico é considerado pela sociedade como indivíduos ignorantes (SOUSA SANTOS, 2006; 2009a). Conforme Sousa Santos (2009a; 2005; 2006), sob a égide do paradigma da modernidade os saberes não reconhecidos pela ciência são chamados de saberes ignorantes, ou de senso-comum, isso por não estarem na base do racionalismo instrumental.

A segunda forma de inexistência ou de ausência foi promovida pela monocultura do tempo linear. Tudo que estivesse fora da concepção de progresso, desenvolvimento e modernização era chamado de primitivo, simples e selvagem (SOUSA SANTOS, 2006; 2009a). À sua maneira, a monocultura da naturalização das diferenças produziu uma ausência chamada de inferior, pois aqueles que não eram reconhecidos pelas suas diferenças eram concebidos como indivíduos inferiores e, para clarificar, no Brasil, serve como exemplo, o tratamento dado pelo Estado e pela sociedade à etnia indígena, aos homossexuais e aos grupos chamados de *minorias*.

A quarta forma de produção de não existência foi produzida pela monocultura da escala dominante e, aí, as ausências promovidas foram o particular e o local. Com o processo de universalização ou de globalização, os fenômenos locais foram descredibilizados e perderam a sua importância e, por fim, a monocultura do produtivismo capitalista, que produziu a forma de não existência ou uma ausência chamada de improdutivo ou preguiçoso. Todos aqueles que não estivessem aptos a ingressarem na lógica produtiva norteada pela racionalidade instrumental eram invisíveis frente a essa concepção.

Contra a produção dessas invisibilidades, surgem, em grande parte do mundo, vários movimentos emergentes que procuram dar voz a tudo aquilo que se produziu como inexistente ou invisível (SOUSA SANTOS, 2009a; 2010a; 2006). No domínio dessa lógica, a sociologia das emergências consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, a exemplo das cooperativas operárias, das organizações economias populares, das empresas autogestionadas, da economia solidária e de outros arranjos produtivos e de tudo o que a ortodoxia produtivista se encarregou de ocultar e deixar ausente (SOUSA SANTOS, 2006; 2009a).

Ao patrocinar a proposta de que é possível tornar presentes todas as invisibilidades, e, em especial aquela associado à monocultura produtivista, a teoria de Sousa Santos é capaz de propor um modelo alternativo para analisar as relações de trabalho nas organizações. O mesmo poderá ter como arrimo pressupostos contra-hegemônicos e, portanto, baseado nas ecologias que buscam criar inteligibilidades e credibilizar os diferentes saberes e práticas

sociais. Entendemos que isso não inviabiliza a existência das organizações do trabalho e da produção enquanto unidades que constituem o sistema capitalista de produção. A proposta do crítico português é apresentar um modelo que possa fazer emergir novos saberes e práticas a partir de uma nova relação entre a igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença, ou seja, respeitar a capacidade que os indivíduos têm de ter direitos (SANTOS, 2009a; 2010a).

Podemos dizer que, partindo dessa concepção, as organizações do trabalho e da produção poderão encontrar meios que garantam a dignidade humana, a inclusão social e a autodeterminação e que tenham o objetivo de potencializar a liberdade e emancipação nas suas relações de trabalho. Nesse sentido, a exploração enquanto forma de poder presente no espaço da produção poderá ceder lugar a outras formas de poder, assim como também o poderá a monocultura da produtividade do trabalho e mercantil em relação a uma ecologia produtivista centrada em outras formas de produção e em outros modelos de gestão.

Esses são alguns desafios que se colocam àqueles que desejam pesquisar os fenômenos organizacionais. Tal compreensão será feita não pela perspectiva de se analisar o que existe, pela produção do que é visível, do que é aparente, mas por uma lente que consiga captar a produção das não-existências, do invisível e das ausências. Acreditamos que ao tentar percorrer esse caminho será possível encontrar práticas de gestão alternativas e numa perspectiva contra-hegemônica, sem deixar de lado a função específica das organizações, que é a produção de mercadorias e serviços voltada para o atendimento das necessidades da sociedade e para a maximização do lucro.

Esperamos, assim, que o pensamento de Sousa Santos possa contribuir para mostrar que as organizações, enquanto um espaço de produção e de relação de trabalho, possam ser capazes não apenas de facultar visibilidade às ausências que são refletidas nas práticas sociais, mas também de fomentar as emergências que podem ser visualizadas nas mesmas práticas.

### **1.5 EMANCIPAÇÃO E DIGNIDADE: construindo um único significado**

No que se refere à concepção da palavra dignidade, pode-se dizer que existe uma grande controvérsia em torno de seu conteúdo. Geralmente, parte-se do pressuposto de que ela diz respeito à condição humana, guardando, pois, uma relação próxima com as complexas e imprevisíveis manifestações da personalidade humana (SARLET, 2009). Segundo Pereira (2006), existem duas concepções de dignidade, uma alicerçada nas características externas

que envolvem o ser humano, como a proposição social, a hierarquia, a herança familiar; e outra, em que aparece a dignidade como atribuída e inerente à espécie humana e, portanto, universal.

Ainda de acordo Pereira (2006), a dignidade humana na antiguidade clássica era determinada pelos atributos externos do indivíduo, sendo, assim, mais digno aquele que ocupava posições de destaque na sociedade. No período histórico seguinte, na época em que imperou a fé cristã, a construção de um entendimento do conceito da dignidade humana esteve assentada na valorização do homem na medida em que a salvação prometida por sua doutrina seria possível de ser alcançada por todos (PEREIRA, 2006).

Pode-se dizer que a distinção do homem e, por sua vez, o que o credenciava para ser percebido em sua dignidade humana, estava associado ao pressuposto de que o homem era feito à imagem e à semelhança de Deus e, por isso, deveria ser digno (MARGOLIS, 1997; DALLES, 1977). No período renascente, em conformidade com Margolis (1997), a questão central dos pensadores renascentistas foi encontrar formas de sintetizar a relação entre fé e razão. Entendemos que a necessidade da realização dessa síntese estava associada ao caráter de distinção e de classificação social.

Para Pereira (2006), a concepção de dignidade humana, no limiar da modernidade, começou a adquirir um perfil moderno e a abandonar progressivamente a noção de dignidade dependente das questões eclesiais, tal como ocorria na Idade Média. É razoável afirmar, então, que, à luz do pensamento renascentista, o valor de uma pessoa deve ser medido por sua capacidade para desenvolver as virtudes de sua condição humana, posto que “a virtude é a única nobreza verdadeira” (PEREIRA, 2006, p. 25).

A concepção de dignidade, enquanto distinção, tem origem na antiguidade, como algo inerente ao ser humano, e assumiu diferentes significados ao longo do tempo (PEREIRA, 2006). Na Idade Média, por ser o homem concebido à imagem de Deus, era digno e, posteriormente, no Iluminismo, particularmente com Kant, como inerente ao ser humano, porém por ele ser dotado de razão e capaz de escolhas morais (KANT, 2004). Essa concepção de dignidade, enquanto fundamento moral, é por natureza intrinsecamente ligada à pessoa humana e é a fonte e a razão dos direitos humanos na concepção universalista (SARLET, 2009).

Apesar de a dignidade humana estar associada ao direito moral e universal, ela foi e é violada por ações beligerantes que massacraram seres humanos inocentes. Tais atos são

concebidos por chefes de Estado que desejam alcançar o poder de controle sobre um território ou nação (PEREIRA, 2006) e a Segunda Guerra Mundial pode ser assinalada como o exemplo clássico acerca desta questão, e foi somente após esse evento que o Estado assumiu a responsabilidade de garantir a proteção da dignidade humana por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (PEREIRA, 2006; SARLET, 2009; SCHACHTER 1983).

No preâmbulo desse diploma consta que o reconhecimento da dignidade é inerente a todos os membros da família humana e que os seus direitos iguais e inalienáveis constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. No art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Essa concepção de dignidade tem um caráter político, tendo em vista que o Estado tem a função de proteger as pessoas com o fim de que as mesmas possam se sentir seguras e usufruir da sua humanidade (PEREIRA, 2006). A discussão em torno da concepção sociopolítica acerca da dignidade e emancipação recai sobre as bases daqueles que defendem que a dignidade não é inerente ao ser humano, mas que deve ser preservada e garantida pelo direito universal. (HABERMAS, 2010).

### **1.5.1 Concepção sociopolítica da dignidade**

O Estado, enquanto aparelho burocrático, procura preservar a dignidade humana enquanto direito universal. Porém, há quem defenda que a sua ação não é suficiente para assegurar essa garantia à pessoa humana e, mesmo, essa possibilidade. Segundo Adorno e Hockheimer (2006), a pessoa humana necessita de esclarecimento e de saber para emancipar-se, o que lhe permite senti-se mais autônoma e digna. Nos termos dos autores:

O esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HOCKHEIMER, 2006, p. 17).

Uma pessoa, se investida ou não da condição de trabalhador esclarecido, representa um sujeito ativo e autoconsciente capaz de emancipar-se e lutar para conquistar a sua

dignidade na condição de ser humano e trabalhador. O esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável. “A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem. Revela-se como a incapacidade de se conservar a si mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 72).

Se o homem não é capaz de conservar-se a si mesmo, pode-se afirmar que ele será incapaz de lutar para conquistar a sua emancipação e a sua dignidade, e para ele poder alcançar tal intento, deve, na condição de sujeito, ser capaz não apenas de transformar a natureza, mas de transformar a si mesmo, o que pode ser melhor evidenciado quando temos em vista que “o sistema visado pelo esclarecimento é a forma de conhecimento que lida melhor com os fatos e mais eficazmente apoia o sujeito na dominação da natureza. Seus princípios são o da autoconservação” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 72).

O pensamento de Adorno apontou que se a sociedade deseja mudança e emancipação, isso não ocorrerá por meio da educação moderna, porque ela foi moldada para ser utilizada como instrumento de dominação. Ao falar da necessidade de modificar o objeto no qual a formação social é constituída, ele mostra que a mesma é permeada pelo feitiço e pelo encantamento. O filósofo, assim, coloca-se como aquele que acredita que a emancipação só acontecerá quando a sociedade se emancipar dos seus fantasmas, da coisificação e do fetichismo.

Quando entra no mercado de trabalho, o homem, enquanto sujeito, passa a ser objeto e perde a liberdade de se colocar como sujeito dotado de capacidade de agir e pensar. Segundo Marcuse (1973, p. 24), a “liberdade de trabalhar sempre representou labutas e sacrifícios para a grande maioria da população. Com a imposição do trabalho nos moldes capitalistas, o homem se transformou num sujeito econômico livre”.

Essa liberdade se deu apenas no plano econômico e jurídico, uma vez que ao entrar no mercado de trabalho ele perde a sua subjetividade e a capacidade de emancipar-se e de se sentir livre. “O desaparecimento desse tipo de liberdade seria uma das maiores conquistas da civilização” (MARCUSE, 1973, p. 24). A emancipação da sociedade, portanto, depende do “progresso da civilização e do esclarecimento que é o eu fortalecido e a dominação consolidada e transforma o festival em simples farsa” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 88). Quando submetido à lógica do capital, o trabalhador se transforma em mercadoria, e passa a ser um sujeito alienado, estranho ao próprio processo de trabalho.

Para Mészáros (2006, p. 163), “o enriquecimento do sujeito físico, sozinho, é o enriquecimento da mercadoria humana, que é um ser desumanizado tanto espiritual quanto corporalmente”. A luta contra a alienação é, pois, à luz de Marx, segundo Mészáros (2006), uma luta para resgatar o homem de um estado no qual a expansão dos produtos produzidos por ele e das suas carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de desejos não humanos, requintados, não naturais e pretensiosos.

Esse estado alienado se caracteriza não só pelo refinamento artificial das carências, dos desejos de ter, mas também pela sua crueza artificialmente gerada. Isso reduz o desejo do homem de ampliar seus poderes a fim de alcançar a realização humana, porque esse aumento de poder que pode ser alcançado pela necessidade de ter equivale ao crescimento do império do ser, estranho ao qual o homem está submetido. Assim, o homem frustra o seu próprio objetivo (MARX, 2004). Por se manter alienado, o trabalhador não se reconhece enquanto sujeito nas relações sociais, e se torna enfeitiçado, estranho, criatura daquilo que ele próprio criou. Nesse direção, questionamos: o que aconteceu nesse processo de alienação com as necessidades e sentidos genuinamente humanos?

A resposta de Marx (2004) é que o lugar deles foi ocupado pelo simples estranhamento de todos os sentidos físicos e mentais – pelo sentido do ter. Um outro pensador diria:

Esse sentido alienado encontra sua materialização universal no dinheiro: essa capacidade exteriorizada da humanidade, o que significa que a natureza genérica do homem se manifesta de uma forma alienada: como a universalidade do dinheiro (MÉSZÁROS, 2006, p. 164).

O processo de alienação frustra as possibilidades de emancipação e o de se reconhecer digno. É possível dizer que a desalienação do sujeito passa por um processo de emancipação daquelas condições que faz da pessoa humana um sujeito orientado para o ter. A partir da concepção sociopolítica de dignidade, entende-se que ela deixa de ser imputada ou inerente ao ser humano e passa a ser compreendida como algo a ser conquistado por meio da luta e das interações sociais. Habermas, sociólogo alemão, desenvolveu a teoria da ação comunicativa que se pauta na ideia de que as relações interpessoais podem gerar entendimento por meio da linguagem com o propósito de revisar o saber cultural (REZENDE, 1995).

Segundo Sarlet (2009, p. 371),

a dignidade humana entendida em estrito sentido moral e jurídico, encontra-se ligada à simetria das relações. Ela não é propriedade que se pode possuir por natureza, como a inteligência ou os olhos azuis. Ela marca, antes, aquela intangibilidade que só pode ter um significado nas relações interpessoais de reconhecimento recíproco e no relacionamento igualitário entre as pessoas.

A partir do pensamento de Habermas, a garantia da dignidade humana deve ser feita por meio da sociedade civil e do processo democrático que deve ser fundamentado na ação comunicativa e da participação popular (HABERMAS, 2010). É bom evidenciar que o entendimento desse autor acerca da dignidade humana vai de encontro ao pensamento universal de que ela é inerente à pessoa humana. Nessa direção, procura-se mostrar que os direitos humanos se fundamentam na dignidade humana, porém tais direitos devem ser conquistados pela sociedade por meio do processo político e democrático (HABERMAS, 2010).

Para Habermas (2010), os direitos humanos surgem em decorrência das relações sociais estabelecidas entre as pessoas, e isso não significa, necessariamente, que o respeito entre as pessoas esteja associado apenas à condição de que o outro é humano e por isso deva ser respeitado em sua dignidade. Experiências de exclusão, sofrimento e discriminação ensinam que direitos civis clássicos adquirem valor igual para todos os cidadãos apenas quando são complementados por direitos sociais e culturais (HABERMAS, 2010).

Segundo Habermas (2010), os direitos humanos constituem uma utopia realista na medida em que já não desenham imagens enganosas de uma utopia social que garanta a felicidade coletiva, mas ancoram o ideal de uma sociedade justa, em instituições dos Estados constitucionais próprios (HABERMAS, 2010). Sousa Santos faz a crítica ao paradigma dominante, e defende uma concepção teórica que sinaliza uma visão de mundo alicerçada em um conjunto de epistemologias com pressupostos arrimados em um pensamento contra-hegemônico.

Esse autor faz menção à importância dos direitos humanos, porém defende que o assunto deve ser tratado à luz do respeito aos mesmos e à dignidade humana sob a perspectiva das diferentes culturas nos seus diferentes espaços. Para advogar essa proposta, faz uso das sociologias das ausências e das emergências e do trabalho de tradução para mostrar a



necessidade de se realizar transformações sociopolíticas nos diversos espaços estruturais que constituem a realidade social.

### **1.5.2 Dignidade: uma concepção a partir das ecologias**

O pensamento de Sousa Santos tem como sustentáculos os pressupostos do paradigma emergente, cujo propósito é compreender o mundo sobre uma concepção contra-hegemônica que se fundamenta num conjunto de epistemologias chamadas de ecologias de saberes (SOUSA SANTOS 2010a; 2007; 2009a). Além das ecologias, o sociólogo se utiliza das sociologias das ausências e das emergências e do trabalho de tradução para dar consistência teórica à defesa de suas teses acerca da necessidade de um novo paradigma que seja capaz de encontrar alternativas para a concepção de uma ciência prudente para uma vida decente e, principalmente, para fazer a crítica ao pensamento moderno que é constituído por uma razão indolente. Em seus termos: “Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social, mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 778).

É sob a luz dessa racionalidade que o pensamento de Sousa Santos dará base para que se compreenda as diferentes concepções de emancipação e dignidade. A contribuição desse pensador a essa temática está associada à forma como ele compreende o mundo, sob uma perspectiva contra-hegemônica e cosmopolita a partir do princípio da diferença e da igualdade. O reconhecimento dos direitos e dos saberes da coletividade abre espaço para que o conhecimento científico, assim como a lógica produtivista, se distancie da monocultura do saber e do rigor científico e do produtivismo capitalista, respectivamente.

Vários são os temas ligados às questões sociais e políticas analisados por Sousa Santos, tendo em vista que esse estudioso acredita na transformação social como uma forma de se construir uma nova realidade social (NUNES, 2006; SOUSA SANTOS, 2009a). Esse pensador se volta para analisar os aspectos sociopolíticos da sociedade e busca compreendê-la à luz do reconhecimento dos saberes e dos direitos da coletividade.

Segundo Sousa Santos (2010a, p.433), “a forma como os direitos humanos se transformaram, nas duas últimas décadas, na linguagem da política progressista e em quase sinônimo de emancipação social causa alguma perplexidade”. O conceito de direitos humanos se alicerça num conjunto de suposições, todas elas tipicamente ocidentais, em que se evidencia que a natureza humana universal pode ser conhecida racionalmente e que é superior

a de outros seres; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível e a sua autonomia exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma dos indivíduos livres (SANTOS, 2009a).

O sociólogo faz uma extensa crítica à concepção dos direitos humanos na perspectiva do pensamento ocidental, principalmente porque, no entendimento do autor, não é concebível tratar diferentes coletividades numa perspectiva universalista. Sousa Santos (2009a) compreende que a tarefa principal da política emancipatória deste tempo consiste em transformar a prática dos direitos humanos num projeto em que se reconheça os diferentes saberes e direitos dos grupos sociais.

Na sua compreensão, para que se possa entender o conceito de direitos humanos numa perspectiva que vai de encontro ao pensamento ocidental, faz-se necessário estabelecer as premissas de superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, ou seja, de que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas de que nem a concebem em termos de direitos humanos e, ainda, de que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana, de que nenhuma cultura é monolítica.

Todas as culturas comportam versões diferentes de dignidade humana e, por fim, de que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica, e essas premissas constituem um ponto de partida para que se tenha um entendimento acerca de como Sousa Santos concebe a dignidade. Ao afirmar que existem diferentes concepções de dignidade humana, que há incompletude da cultura, que é necessário superar o debate sobre universalismo e de que em algumas culturas a dignidade não é entendida como apêndice dos direitos humanos, esse autor lança luz sobre uma nova concepção de dignidade e emancipação que faz frente à concepção universal.

O crítico concebe a emancipação e a dignidade humana sob a perspectiva das ecologias, dos reconhecimentos dos saberes e dos direitos sob a ótica do multiculturalismo. É possível inferir que ele defende a necessidade de se estabelecer um diálogo intercultural sobre a dignidade humana e que, a partir dela, se tenha uma compreensão mestiça de direitos humanos (SOUSA SANTOS, 2009a). Na linha de pensamento de Sousa Santos (2010a), para uma nova concepção da emancipação necessita-se da criação de um novo senso comum político que esteja ancorado no pilar da solidariedade, no princípio da comunidade, na ideia de autonomia e de um nascimento de uma nova cidadania. Essa, por sua vez, constitui-se na obrigação vertical entre os cidadãos e o Estado, bem como na obrigação política entre

cidadãos (SOUSA SANTOS, 2007; 2002; 2005a). Pode-se perceber que o autor entende que há a necessidade do estabelecimento de uma cultura democrática de alta intensidade.

Ainda nas pisadas do pensador, esse processo democrático só ocorrerá por meio da sua radicalização, que se dá pela substituição das relações de poder por relações de autoridade compartilhada. Essa, por seu turno, para se concretizar necessita de ser respaldada pelo princípio do reconhecimento da diferença (SOUSA SANTOS, 2007; 2006; 2010a). Julgamos, contudo, que o pensamento de Sousa Santos aspira a um novo processo de organização social e a um novo modelo de convivência coletiva, que poderá exigir dos indivíduos novas alternativas para se viver a vida, para a organização do trabalho, da produção e para o fazer científico (SOUSA SANTOS, 2007).

Pode-se depreender que essa nova realidade social deveria se assentar no princípio da emancipação e das dignidades da coletividade. Discutir temas como emancipação e dignidade à luz do paradigma da modernidade é tratar do assunto de forma incompleta, isso porque esse singulariza e universaliza o debate. Entendemos que o conceito de emancipação e dignidade, por exemplo, seja traduzido nas diferentes culturas, e quando Sousa Santos discute o conceito de direitos humanos, discorda que o mesmo deva ser universalizado (SOUSA SANTOS, 2010a).

A epistemologia do Norte corresponde ao pensamento hegemônico que se encarregou não apenas de dá sustentação ao paradigma científico-cultural, como também de impor o domínio econômico sobre boa parte dos países, principalmente os que se situam no hemisfério sul do continente. A esse fenômeno pode-se chamar de globalização que, na orientação de Sousa Santos (2010a, p. 438), “é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

Considerando o conceito de globalização, Sousa Santos (2005b; 2010a) diz que os direitos humanos tenderão a operar como uma forma de globalização hegemônica, e tanto é assim que são considerados em nível mundial quatro regimes internacionais de direitos humanos: o europeu, o interamericano, o africano e o asiático (SOUSA SANTOS, 2010a). Assim, entende-se à luz do raciocínio desse autor que se uma sociedade deseja elaborar uma política emancipatória de direitos humanos, terá que fazer um movimento contra-hegemônico. Todavia, esse movimento só será considerado quando todas as nações compreenderem que o conhecimento não é universal e completo.

Além disso, será necessário que todos aprendam a respeitar e a reconhecer os diferentes saberes, as diferentes culturas, tanto do Norte quanto do Sul, pois,

Na medida em que o debate desencadeado pelos direitos humanos evoluir para um diálogo competitivo entre culturas diferentes sobre os princípios de dignidade humana, é imperioso que tal competição induza à formação de coligações transnacionais que lutem por valores ou exigências máximos, e não por valores ou exigências mínimos (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 445).

Outro ponto a ser discutido acerca da dignidade humana sob o prisma do pensamento de Sousa Santos (2010a, p. 446) “é que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas concebem em termos de direitos humanos”. Essa questão reforça a ideia de que não dá para tratar os direitos humanos de forma isomórfica, nem tão pouco a dignidade. Tendo em mente que as culturas são incompletas, é possível deduzir que a dignidade humana deve ser compreendida a partir de como cada cultura a percebe.

Segundo Sousa Santos (2010a, p. 446), “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural de direitos humanos”. Com isso, é forçoso compreender que os direitos humanos não devem ser entendidos como universais – concepção hegemônica -, porém em uma perspectiva do cosmopolitismo.

Podemos dizer que esse processo representa o inverso da globalização hegemônica, dado que, como afirma Sousa Santos (2004, p. 336), “trata-se de um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais (...)”. O teórico-crítico português segue a mesma linha de pensamento de Habermas, quando defende a ideia de que a dignidade enquanto fundamento do direito deve ser conquistada. Enquanto Habermas acredita que a conquista advém da ação comunicativa e no processo democrático, Sousa Santos procura explicar que esse processo não deve ser uma luta apenas pela igualdade, mas, sobretudo, pelo reconhecimento das diferenças e, para isso, é preciso pensar os direitos humanos numa perspectiva multicultural (SOUSA SANTOS, 2010a).

Ao exaltar o multiculturalismo, partimos do princípio que existem diferentes gramáticas e linguagens que são utilizadas para expressar diferentes significados. A partir do momento em que a sociedade compreender que as diferenças devem ser reconhecidas, será possível falar em respeito à dignidade, posto tratar-se de uma condição *sine qua non* para a

conquista da emancipação humana (SOUSA SANTOS, 2004). Por essas razões, parece acertado afirmar, na esteira de Sousa Santos, que: dignidade é um processo de emancipação mediante o respeito aos princípios da igualdade e da diferença, do reconhecimento dos diferentes saberes e direitos que são projetados nos espaços estruturais – doméstico, comunidade, produção, mercado, cidadania e mundo [grifo da autora].

## **1.6 LIMITES DA DIGNIDADE NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES: da divisão do trabalho à gestão de pessoas e os caminhos que levam ao mesmo fim**

A partir das diferentes concepções de dignidade, é possível sustentar que, quando se procura observá-la no âmbito das organizações, o que fica evidente são os limites que são impostos para falar em dignidade organizacional, do trabalho e do trabalhador. As diferentes visões dos paradigmas gerenciais não conseguem sinalizar que, apesar das mudanças de práticas e de filosofia de gestão que ocorreram ao longo dos anos, as organizações não apresentaram uma política que seja orientada para o reconhecimento dos saberes e direitos do trabalhador.

### **1.6.1 Do Taylorismo ao fordismo**

A revolução industrial foi responsável pelo crescimento das empresas e, em decorrência disso, surgiu a necessidade de criação de métodos e práticas de gestão que pudessem garantir a manutenção da produção de mercadorias e, em adição, promover o seu crescimento. “A revolução industrial representou um crescimento no tamanho das empresas, exigindo o envolvimento de pessoas especializadas em determinados aspectos da organização do trabalho” (WATSON, 2005, p. 16).

Tomando essa afirmação como ponto inicial, é crível dizer que a revolução industrial representou historicamente o início da organização instrumentalizada de um sistema econômico de produção. Foi nesse cenário que surgiu o modelo de gestão taylorista, com a implantação de técnicas racionalizadas e de uma gestão científica no interior das fábricas. Ainda nesse contexto, surgiu o fordismo, em 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele mesmo estabelecera (TENÓRIO, 2000; HARVEY, 2010).

Como um método de organização da produção e do trabalho complementar ao taylorismo, o fordismo se caracteriza pelo gerenciamento tecnoburocrático de uma mão-de-obra especializada sob técnicas repetitivas de produção de serviços ou de produtos padronizados (TENÓRIO, 2000). Como paradigma gerencial, surgiu no setor secundário da economia, mais especificamente na indústria automobilística, e se propagou para os demais setores. Apesar da simbólica data de “criação” ser o ano de 1914, o fordismo se afirmou enquanto modelo de organização da produção a partir da terceira década do século XX.

A economia mundial necessitava aumentar a sua escala de produção para também elevar a massa salarial da economia, condição necessária para erguer a demanda agregada dos países. Porém, como o cenário econômico não se apresentava satisfatório para os grandes investimentos privados, o Estado promoveu uma forte intervenção na economia por meio de política econômica expansionista. Com essa política, ocorreu um aumento nos gastos do governo por longos anos, o que foi suficiente para tirar os principais países do mundo da grande depressão econômica.

Tenório (2000, p. 149) argumenta que:

O fordismo, como paradigma técnico-econômico, foi implantado através do Estado do bem-estar, da regulamentação pelo Estado das relações entre capital e trabalho, da gestão keynesiana da demanda, do controle monetário e de outros mecanismos normatizadores da sociedade.

É possível considerar que o fordismo surgiu como importante instrumento para organizar a produção, uma vez que a base material da economia exigia uma nova dinâmica, porque, de fato, ela sofria com os efeitos da crise econômica e necessitava encontrar alternativas para superá-los, dada a rápida propagação no mundo. Tomando em conta o paradigma enquanto instrumento de organização da produção e seus princípios constitutivos, subjazem as categorias elaboradas por Ford: intensificação, economicidade e produtividade (TENÓRIO, 2000).

Todas essas são categorias modernas, que objetivam a aprofundar o processo de acumulação de capital, isso por meio da redução do tempo de produção com o emprego imediato dos equipamentos e da matéria-prima. Desse modo, aumentava-se a extração de mais valia – de mais trabalho – do trabalhador, com vistas a intensificar a produção de

mercadorias e colocá-las rapidamente no mercado. Em comparação com o taylorismo da prática dos tempos e movimentos individuais, agora com o processo fordista,

tal prática se dará de forma coletiva, o ritmo de produção deverá ser acompanhado pelo ritmo da esteira e não mais pela capacidade do trabalhador, o que implica, por um lado, disciplinamento do tempo do trabalhador e, por outro, impede a sua participação e/ou criatividade. (TENÓRIO, 2000, p. 143).

Ao usar a esteira mecânica, o ritmo do trabalho será determinado por ela, e isso é, de fato, uma forma idílica de extração de mais trabalho ou uma forma clássica de exploração do trabalhador. O uso da esteira além de aumentar a produção de mercadorias, aprofunda o processo de parcelamento do trabalho e da sua especialização, criando, na visão de Braverman (1987), o empobrecimento das tarefas e do próprio trabalhador.

É importante ressaltar também que nesse processo há a efetiva redução dos tempos mortos, e isso faz com que as organizações produzam mais com menos, ou seja, aumente a sua produtividade do trabalho. Numa clara distinção entre o paradigma taylorista e o fordista, pode-se dizer que, enquanto no primeiro a preocupação é com as normas de produção, que são incorporadas ao processo produtivo, “no fordismo, [a preocupação é direcionada] aos dispositivos automáticos das máquinas” (TENÓRIO, 2000, p.144).

A partir dessa lógica, o processo de trabalho se dá por meio da relação dos trabalhadores com as máquinas, e isso amplia o processo de controle sobre o trabalho e o processo de acumulação de capital – do crescimento da riqueza. Olhando pelas lentes de Marx (1994), o capitalista deve cuidar do trabalho para que se realize de maneira apropriada e que se apliquem adequadamente os meios de produção com vistas a não causar qualquer tipo de desperdício de matéria-prima.

Braverman (1987) reforça a crítica a esse pensamento ao dizer que cabe às organizações fazerem um controle rígido do fator *trabalho*, porque esse dá resultados incertos ao processo produtivo. Já o fator produção de capital - matérias-primas, ferramentas, maquinaria, imóveis -, também essencial ao processo produtivo, é de fácil controle. Daí a necessidade das organizações de estarem sempre em busca de novos modelos para gerir pessoas e suas relações (DAVEL; VERGARA, 2001).

A impossibilidade de mensurar o desempenho individual e de prescrever os meios e os procedimentos para chegar a um resultado conduz os dirigentes da empresa a recorrer à gestão por objetivos: eles fixam objetivos aos assalariados; cabendo a eles desdobrar-se para cumpri-los. É o retorno ao trabalho como prestação de serviços, o retorno do *servicium obsequium* devido à pessoa do suserano na sociedade tradicional (GORZ, 2009, p. 18).

Quanto mais importante o capital imobilizado e quanto mais tempo a sua rentabilização demanda, mais importante se torna para a empresa a previsibilidade e a fialibilidade das condutas de seus trabalhadores, do governo, e também das administrações e dos tribunais, posto que a conduta empresarial só pode adequar-se à “racionalidade econômica se todas as esferas da sociedade e a própria vida dos indivíduos forem conduzidas de maneira racional, previsível e calculável” (GORZ, 2007, p. 38).

Nesses termos, é defensável a ideia de que é necessário considerar, previamente, as mudanças no plano econômico, social e político para compreender como as teorias administrativas ajustaram-se para atender às demandas da reestruturação produtiva, que evidencia a necessidade do uso intensivo de tecnologias e novas formas de organização do trabalho (CASTELLS, 2005).

### **1.6.2 Toyotismo enquanto paradigma gerencial**

O toyotismo, ou modelo de produção flexível, também chamado de neofordismo humanizado, espalhou-se na segunda metade da década de 1970, na ocasião em que a economia passava por mais uma crise em decorrência da elevação dos preços do petróleo, dada a “cartelização” dos produtores de petróleo no Oriente Médio. Essa crise, assim como as outras, exigiu que o sistema passasse por novas regulamentações, a exemplo do que ocorreu no passado com a grande depressão e a necessidade de aumentar a produção de mercadorias.

Conforme Harvey (2010, p. 136),

O período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho.



Segundo Castells (2005, p. 204), “o toyotismo surgiu nas empresas automobilísticas do Japão como um novo método de gerenciamento e, apesar da sua origem, o método foi implantado também no complexo Kalmar da Volvo, na Suécia”. O enorme sucesso em produtividade e competitividade obtido pelas companhias automobilísticas japonesas foi, em grande medida, atribuído a essa revolução administrativa ao ponto de, na literatura empresarial, o toyotismo opor-se ao fordismo, sendo aquele tido como a nova fórmula de sucesso, e por isso mesmo adaptado à economia global e ao sistema produtivo flexível.

Para Castells (2005, p. 215), “a cultura japonesa pode ter contribuído para a geração do toyotismo, principalmente no que tange ao modelo de trabalho em equipe baseado na busca de consenso e na cooperação”. É consensual que o modelo não foi implantado apenas no Japão, mas também em fábricas americanas e alemãs. Porém, o modelo foi testado no Japão, pelo fato de o país ter uma formação cultural adequada aos propósitos do modelo, o que permitia um bom funcionamento.

O toyotismo foi inspirado inicialmente na experiência do ramo têxtil, no qual o trabalhador operava ao mesmo tempo várias máquinas e, depois, na importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao *kanban*. A partir do momento em que esse receituário se ampliava para o conjunto das empresas japonesas, seu resultado foi a retomada de um patamar de produção que levou o Japão, num curtíssimo período, a atingir padrões de produtividade e índices altíssimos de acumulação de capital (ANTUNES, 2000).

O toyotismo, ao ser implantado inicialmente no Japão, ganhou *status* e se transformou num padrão de acumulação flexível, incorporado ao modelo de acumulação de capital em nível internacional. Antunes (2000, p. 52) diz que:

O padrão de acumulação flexível se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da base informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho, dos grupos semiautônomos, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

Compreende-se, assim, que “o toyotismo aproveitou-se de um momento propício para criar uma rede cultural específica, influenciada pelos valores gerais da sociedade japonesa”. (FARIA; MANEGHETTI, 2007, p. 65). A organização aperfeiçoou uma armadura estrutural que se cristalizava numa determinada cultura que se tinha em mira, desta vez, aqui, em atribuições de postos, em expectativas de papéis a cumprir, em condutas mais ou menos estabilizadas, em hábitos de pensamento e de ação, que deviam facilitar a edificação de uma obra coletiva (ENRIQUEZ, 1997).

A estabilidade e complementaridade das relações entre a empresa principal e a rede de fornecedores são profundamente importantes para a implementação desse modelo: a Toyota mantém, no Japão, uma rede de três camadas de fornecedores que engloba milhares de empresas e é constituída de mercados cativos da Toyota, e pode-se dizer o mesmo das outras empresas de grande porte. É nesse cenário que se mostra o que é importante nesse modelo: a desintegração vertical da produção em uma rede de empresas. Esse processo substitui a integração vertical da produção de departamentos dentro da mesma estrutura empresarial (MASIERO, 1994).

### **1.6.3 Relações de trabalho e a concepção universal dos limites da dignidade no âmbito das organizações**

No que se refere à natureza dos paradigmas gerenciais e às suas consequências sobre as relações de trabalho e produtivas, pode-se aventar que, numa perspectiva do pensamento hegemônico, as organizações se encarregaram de encontrar alternativas e formas para manter sobre controle e domínio todo o processo de trabalho. Tal como mostra Hodson (1996), as melhores práticas de gestão são aquelas estabelecidas com base no respeito e na valorização das pessoas que estão dentro da organização.

O trabalho é inevitavelmente um ato social e, portanto, não deve ser visto como uma relação eminentemente econômica, posto tratar-se de uma ação humana, e boa parte dos trabalhadores passa a maior parte de suas vidas no trabalho, do que deriva a necessidade de receber tratamento humanitário na organização onde atua (HODSON, 1996). Philpott e Totton (2007) argumentam que o mundo econômico é complexo e movido pelo autointeresse, porém essa não deve ser a única motivação para se trabalhar e para se viver.

Existem outras variáveis que influenciam a vida dos trabalhadores e dos empresários que necessariamente não são as variáveis econômicas. As questões de ordem subjetiva, a

exemplo da solidariedade, dos fatores culturais e fraternais, como a aprovação dos amigos, reconhecimento, lealdade dos companheiros e satisfação pelas atividades desempenhadas são importantes e dão motivação ao trabalhador. Segundo Coats e Botton (2007), não são apenas as variáveis materiais e econômicas, porém outros mecanismos eficientes como liberdade de expressão e democracia econômica que são fundamentais para o desempenho de uma organização.

O homem tem necessidade de satisfazer infinitas necessidades e sabe que para atender os seus desejos é necessário trabalhar (FARIA, 2007). Nesse sentido, o trabalho passa a ser a arena em que o homem pode labutar em busca da satisfação de tais necessidades (COATS; BOTTON, 2007). Ainda invocando Philpott e Botton (2007), as pessoas não são recursos para serem usadas no processo produtivo, porém devem ter um trabalho digno para o cumprimento da sua humanidade. Muitas lutas dos trabalhadores estão relacionadas não apenas à obtenção de melhores salários e segurança no trabalho, mas também por reconhecimento e respeito, de modo que o assédio moral e a perseguição são dois fatores que condicionam a presença de dignidade na organização (SAYER e BOTTON, 2007).

Dignidade no trabalho não requer apenas a ausência de assédio moral e perseguição, mas respeito ao trabalhador e à sua autonomia e, além disso, deseja-se que o trabalhador seja tratado com responsabilidade e como fim em si mesmo (SAYER, 2007). Para ser digno, ou ser tratado com dignidade, o indivíduo deve estar no controle de si mesmo e ser devidamente competente no exercício das suas funções, tendo em vista que dignidade está relacionada à autonomia e autocomando. Respeitar não apenas o que há em comum, mas, principalmente, reconhecer as diferenças, pois a dignidade diz respeito não apenas ao comportamento do indivíduo, mas como a são tratados (SAYER; BOTTON, 2007), o que nos leva a crer que os conflitos ainda se fazem presentes no mundo do trabalho e que as relações de trabalho não são tão divertidas e harmoniosas como deseja a gestão de recursos humanos.

O mundo de trabalho ainda se caracteriza pelas disputas de poder nas organizações, pela violação da dignidade, pelo controle e por se fazer os sujeitos submeterem-se a tarefas que, naquele momento, mostram-se inapropriadas e incompatíveis com suas circunstâncias, formação, capacidades e oportunidades, sendo que, poderiam ser mais bem aproveitados em outras funções. O grande desafio que se coloca para os recursos humanos não é tornar o trabalhador mais produtivo, mas, sobretudo, transformar o local de trabalho em um ambiente no qual todos se sintam bem, logo respeitoso e digno.

Acreditamos que, partindo dessa lógica, as organizações poderão se transformar em ambientes mais harmônicos e, assim, conseguirão atingir os fins a que se destinam. Sabe-se que os modelos de gestão são implantados com vistas a aumentar o desempenho das organizações e, nesse caso, entendemos que as empresas devem ter um olhar estratégico para com a garantia da dignidade do trabalhador, tendo em vista que há, entre essa e os resultados a serem alcançados na produção de bens e serviços, uma relação direta (BOLTON; WIBBERLEY, 2007).

Se as organizações forem vistas sob esse prisma, abre-se a possibilidade de apontar para um novo horizonte em que os trabalhadores enquanto indivíduos se empenharão em trabalhar em prol de um objetivo comum. Como ensina Enriquez (1997, p. 12), “toda organização guarda em seu interior comunidades variadas, microculturas se constituindo como um lugar de vida e não como um simples lugar de trabalho”. Enquanto lugar de vida, os trabalhadores passam boa parte de seu tempo dentro das organizações, criando, desse modo, um ambiente propício para se fomentar relações de companheirismo, de fraternidade, de solidariedade, de dignidade e de bem-estar.

Essas influenciam a satisfação do trabalhador que se reverterá em benefícios econômicos para as organizações, e no caso em que essas relações não são estabelecidas, as organizações buscam implantar políticas para minimizar os conflitos e os abusos de gestão. (BOLTON, 2007; HODSON, 1996; HODSON; ROSCIGNO, 2004; KOEHN; LEUNG, 2008). Considerando a organização enquanto ator social, podemos afirmar que os trabalhadores que nela atuam são sujeitos e capazes de transformar a realidade pela capacidade que têm de pensar e agir, pois a partir desse momento eles não são mais considerados como recursos humanos, de forma reducionista e mecanicista, porém como um ser complexo, ou seja, uma pessoa que se define por pertencer a “espécie humana, pelas características que são sua consequência – bipedia, pensamento, linguagem -, e pelo fato de carregar consigo o formato da humanidade” (CHANLAT et al, 1996, p. 28).

Alguns estudos estão sendo desenvolvidos em todo o mundo com o objetivo de mostrar que as organizações estão buscando valorizar aspectos da dignidade do trabalhador, por compreenderem que isso contribui para aumentar seus ganhos econômicos. Autores como Margolis (1997), Hodson (2004) e Bolton (2007) fizeram uma discussão sobre dignidade organizacional e dignidade no ambiente de trabalho das organizações, e os textos pesquisados procuraram analisar a dignidade sob a perspectiva do mercado, numa lógica instrumental. Assim, questões tão importantes e que deveriam ser analisadas sob outras lentes passaram a

ser vistas como tantas outras, ou seja, percebidas enquanto uma mera relação de causa e efeito.

Desse modo, para uma situação em que a organização não está conseguindo um rendimento econômico e se isso for um problema relacionado à resistência do trabalhador a uma nova técnica, por exemplo, a organização se preocupará de imediato em adotar práticas de recursos humanos capazes de minimizar o problema. Ao assim fazer, artificializará a relação de trabalho no interior das organizações e não contribuirá para tornar o trabalhador emancipado e digno.

Margolis (1997) mostra que a dignidade enquanto valor inerente aos seres humanos, se reconhecida pelas organizações, pode ser um importante fator para aumentar o seu desempenho. Levando em conta essa perspectiva, parte-se do princípio de que se forem criadas condições para aumentar o bem-estar dos trabalhadores no interior das organizações, a convivência diária relativa às práticas gerenciais resultará em relações emancipatórias e dignas.

Segundo Hodson e Roscigno (2004), as organizações buscam implantar práticas inovadoras que contemplam a dignidade do trabalhador porque quando bem sucedidas, promovem o aumento da sua cidadania e a criação de um ambiente de trabalho mais cooperativo e menos conflituoso, pois os trabalhadores passam a ser mais cooperativos e mais orgulhosos do trabalho que fazem e se esforçam livremente para atender aos objetivos organizacionais em curso. Relações de trabalho pacíficas e colaborativas são essenciais para a eficácia organizacional.

Em nível organizacional, Teixeira (2008) faz uma discussão sobre dignidade e aprofunda o debate quando mostra que por meio da ação comunicativa entre os indivíduos é possível se estabelecer a dignidade organizacional. Em seus termos:

A dignidade organizacional [...] consiste na relação entre pessoas da organização e outras, denominadas aqui de stakeholders, pautadas pela ação comunicativa, onde o que se diz é o que se pensa, de forma inteligível, e onde se estabelecem acordos baseados no entendimento e, portanto, não há intenção de usar o outro para o alcance dos próprios fins (TEIXEIRA, 2008, p. 86).

Como enfatiza a ação comunicativa, enquanto estratégia para se alcançar fins, Teixeira (2008) apresenta uma visão habermasiana e apontou um caminho diferente do

sinalizado por Margolis (1997). Essa nova proposta pode ser desenhada a partir da concepção de Sousa Santos quando lança luz sobre a temática a partir da sociologia das ausências e das emergências circunstanciadas pela ecologia dos saberes.

#### **1.6.4 Dignidade nas organizações na perspectiva das ecologias**

O espaço da produção e do trabalho se desenvolve por meio das práticas sociais, e a forma de poder desses espaços é a exploração de natureza capitalista e o direito que os regulam é o da produção. O conhecimento que fundamenta os saberes e as práticas sociais aí presentes foram concebido para o produtivismo, tecnologismo, formação profissional e cultura empresarial.

Nessa direção, podemos dizer que o entendimento de Sousa Santos (2009) sobre organização é que ela é um espaço produtivo em que ocorrem práticas sociais e de saberes que são guiados para a produção, tecnologia, formação profissional e cultura empresarial. Tendo em vista essa compreensão do que ele entende por organização, é oportuno discutir as relações sociais e suas práticas de saberes estabelecidas nessas organizações. Nesse sentido, a tratativa que será dada a questão se refere à aplicabilidade do conceito de emancipação e dignidade nos espaços produtivos a partir das ecologias.

A discussão do conceito de dignidade no âmbito das organizações na concepção de Sousa Santos pode ser compreendida como um processo de emancipação mediante o respeito aos princípios da igualdade e da diferença, do reconhecimento dos saberes nesses espaços – produção e de trabalho -. O autor traz à baila as sociologias das ausências e das emergências e as ecologias para conferir um novo significado à concepção de dignidade. Ao relacionar o conceito de dignidade, partindo das ecologias com as práticas sociais e de saberes estabelecidos nas organizações, é possível identificar a plausibilidade da crítica do teórico ao pensamento hegemônico acerca da produção de ausências nesse espaço estrutural de produção e de trabalho.

É crível afirmar, no rastro de Sousa Santos, que a dignidade nas organizações concebida no âmbito da dimensão das ecologias exige o reconhecimento dos diferentes saberes de gestão. Não desejamos, contudo, mudar a unidade de prática social da organização – natureza capitalista -, porém é necessário entender que as relações e práticas sociais promovidas em seu interior deverão ser norteadas pelas ecologias de saberes, que ao invés de

produzir não-existências ou ausências de dignidades são capazes de produzir saberes que promovem a emergência de emancipação e dignidades.

Ao propor uma nova maneira de pensar o mundo, Sousa Santos apresenta alternativas para que se compreenda que é possível pensar uma nova realidade nas organizações e chama a atenção para a necessidade de se construir uma política emancipatória de dignidades no interior desses espaços. Essa compreensão será feita não pela perspectiva de analisar o que existe, pela produção do que é visível, do que é aparente, mas por uma lente que consiga captar a produção das não-existências, do invisível e das ausências para, a partir daí, promover a produção de práticas sociais emergentes.

Acreditamos que ao tentar percorrer esse caminho será possível encontrar meios alternativos para se fazer gestão numa perspectiva das ecologias de saberes, do reconhecimento, das escalas locais e de um novo modelo de gestão da produção e do trabalho, posto que:

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação (SOUSA SANTOS, 2009, p. 447).

Contudo, podemos aventar , tomando por inicial essa concepção pelas vias das ecologias de que seja possível a produção de emergências de emancipação e dignidade nos espaços produtivos de modo, que as relações de trabalho sejam gestadas pelo reconhecimento dos saberes e direitos. Por fim, é-nos facultável inferir sob a ótica dessa imagem de dignidade humana que é possível implantar um modelo de gestão do trabalho no âmbito das organizações norteado pela visão de vida digna.

## **1.7 ENCONTROS E DESENCONTROS: da universidade medieval a instituição moderna**

A universidade enquanto instituição social fundada na Idade Média teve a função de unificar a cultura europeia e a sua existência sempre esteve associada à criação e à difusão do conhecimento e dos saberes científicos. Atualmente, ainda é reconhecida como uma instituição conservadora e nobre. Ao se instituir a partir desses princípios, coloca-se como

uma instituição que, apesar das mudanças sociais e econômicas que ocorreram ao longo da história, não conseguiu ser repensada e reformada.

### **1.7.1 A ideia de universidades: do medievo à modernidade**

A universidade é uma instituição medieval e, ao longo de séculos, percorreu diferentes caminhos e se tornou mais uma importante peça na engrenagem de um novo mundo que surgia. Saiu da condição de instituição elitizada, cujo papel era disponibilizar uma formação universal aos indivíduos, para uma que passou a se preocupar em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho (SOUSA SANTOS, 2005a; 2005b; BUARQUE, 1994).

Como afirma Texeira (1998, p. 84):

A instituição universitária é realmente medieval. Foi na Idade Média que ela de fato realizou a verdadeira unificação da cultura chamada ocidental. A cultura da Europa foi unificada por essa universidade medieval que surgiu nas alturas dos séculos XI e XII, e que elaborou realmente um trabalho extraordinário de unificação intelectual do pensamento humano naquela época. Essa universidade, que chega em seu clímax, a seu ápice, no século XIV, entra depois num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que verdadeiramente se torna uma das grandes forças conservadoras do mundo. Ela não aceitou completamente nem o Renascimento nem a Reforma e, durante os séculos XV, XVI, XVII e XVIII, prosseguiu num extraordinário isolamento dentro da sociedade.

O renascimento da universidade aconteceu no início do século XIX em Berlim e foi recriada por Humboldt com uma face moderna para atender aos anseios daquela sociedade. Passou a ser o centro de busca da verdade, de investigação e de pesquisa; a sua função era criar conhecimento novo (TEIXEIRA, 1998). Em meio à efervescência cultural, econômica, política e social daquela época foi necessário (re)criar uma instituição para produzir conhecimento e legitimá-lo e, nesse sentido, a universidade passou a ter feição e corpo modernos.

Sob a perspectiva do projeto da modernidade, buscava-se um homem emancipado e livre. Nas palavras de Harvey (2010, p. 23), “somente por meio deste projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas”. Schwartzman (2006, p. 37) raciocina que:



As universidades modernas têm muito em comum com todos estes fenômenos de abrangência histórica tão universal. Dizem que universidades e igrejas são as instituições mais antigas que existem, e isto não pode ser simples coincidência. De fato, universidades e igrejas compartilham algumas características importantes: ambas proclamam ser o repositório das formas mais elevadas do conhecimento, cultivado zelosamente pelos iniciados, que são por isto admirados, respeitados e invejados pelos demais.

É possível justificar a existência da universidade, assim como da igreja, pela autopromoção de que buscavam ter acesso às verdades e às certezas mais fundamentais da existência humana num mundo incerto e inseguro “que só pode ser vislumbrado de longe pelos que estão de fora” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 39). Para dar cabo à sua função – criar conhecimento novo - no projeto da modernidade, a universidade, enquanto uma organização moderna e racional, acomodou os intelectuais para que eles assumissem a função de desmistificadores dos fatos que se apresentavam sob a forma de fantasmas e de mitos (SCHWARTZMAN, 2006).

Foi feito um chamamento àqueles que tinham as qualidades necessárias para tal empreitada, e é possível que isso tenha transformado a universidade num *castelo de marfim*, lugar acessível apenas aos detentores das verdades e das certezas tão necessárias para o projeto civilizatório da modernidade. É oportuno mostrar como ocorreu a disseminação das universidades pelo mundo para que se possa compreender qual seria o seu papel enquanto instituição moderna a partir do início do século XIX.

Nesse período, a sociedade clamava por respostas aos fenômenos que emergiam, de natureza sociológica, econômica, política e cultural, uma vez que existia a ideia de que a Ciência poderia corresponder a esses anseios através da “utilização da técnica das informações científicas e em seguida, mediante os processos de formação individual do estudo das ciências” (HABERMAS, 1968, p. 97). Enquanto a universidade medieval se preocupava com a formação humanista e espiritual dos homens, a universidade moderna, enquanto instituição social, passou a exprimir de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo (CHAUI, 2003).

A complexidade das relações sociais, econômicas e políticas, acopladas ao desenvolvimento econômico, exigiram a presença do Estado para regular as ações da sociedade que se formara. Nas elaborações de Sousa Santos (2005a), a universidade se colocou como um centro gerador de conhecimento por um lado, e, por outro, por ter a função

de especializar as pessoas que lá ingressavam para atuarem no mercado de trabalho, transformou-se em difusora de conhecimento.

Nesse norte, o conhecimento se potencializou no fator de produção trabalho, sendo esse um dos principais da economia, principalmente por ser capaz de criar valor. As universidades passaram a ser referência na produção do conhecimento, pela posição central que esse assumiu no processo de crescimento e desenvolvimento econômico das nações (MACHADO, 2001). Acreditamos que enquanto instituição social, o objetivo da universidade não deve ser apenas o de buscar a verdade abstrata e nem tão somente o de ensinar ou qualificar pessoas, ela deve ser criativa o suficiente para cultivar um ambiente no qual possam (co)existir os diferentes saberes.

No Brasil, a universidade se institucionalizou apenas no século XX, embora tenha havido esforços para fundar escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam, isso ainda no século XIX, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, “cria o primeiro curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia. A universidade temporã, na expressão de Luiz Antônio Cunha, somente se organiza tardiamente, a partir da década de 20 do século XX” (TRINDADE, 1999, p. 7).

A partir desse período, a universidade passou a ocupar uma posição central no Brasil, isso porque era vista como um importante instrumento a ser utilizado para promover e criar os fundamentos sobre os quais o capital se assentaria, cabendo a ela articular um amplo programa de pesquisa e de desenvolvimento que contemplasse os variados interesses sociais e econômicos do país (ALMEIDA, 2003). Apesar da importância da universidade no contexto econômico, a sua sobrevivência passou a ser ameaçada por questões econômicas e administrativas internas e externas a ela e o principal problema a ser enfrentado estava relacionado com as fontes de seu próprio financiamento, o que “ poderá lançá-la definitivamente na concorrência do mercado do conhecimento, tornando-a direcionada pelos interesses imediatos do mercado e pelos imperativos da demanda industrial” (ALMEIDA, 2003, p. 46).

Atualmente, as universidades brasileiras se deparam com problemas de financiamento, de gestão e de autoafirmação. Ocorre que os problemas são mais profundos do que aparentam e, por esse motivo, a universidade deve ser (re)pensada no que tange à sua finalidade, ao seu papel na sociedade, ao que ela pretende ser enquanto instituição social (BUARQUE, 1994). Segundo Davidovich (2006, p. 89), “a missão essencial da educação

superior é formar recursos humanos de qualidade e promover, por meio da pesquisa, o avanço do conhecimento e a formação crítica e criativa dos estudantes”.

### 1.7.2 A Universidade na modernidade

Há um debate na sociedade em torno do que é a universidade e do que ela não é. Alguns afirmam ser ela uma instituição social, outros a chamam de organização de ensino superior. Enquanto instituição é uma organização, porque ao exercer a função de prover a sociedade de conhecimento, utiliza-se de práticas de gestão que objetivam encontrar meios para os fins a que se destinam.

Enquanto instituição e organização tem como função oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável e de qualidade à sociedade, respeitando a igualdade e reconhecendo as diferenças culturais (SANTOS, 2005a). Segundo Chauí (2003, p. 6),

uma organização se diferencia de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe – ênfase no original.

Na perspectiva da modernidade, essas organizações são geridas sob a lógica do tecnicismo e do gerencialismo, ou seja, elas existem para fins práticos, para dar resultados com bases em relação de dominação. Nessa linha de raciocínio, Segundo Silva (2006, p. 199), “o procedimento pelo qual a universidade se redefine contemporaneamente coincide inteiramente com a sua adaptação às exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e produtivista”. A universidade enquanto organização está submetida à lógica de qualquer outra organização, cuja estrutura de funcionamento é feita com base na divisão de trabalho e de tarefas e, assim, como em qualquer outra, a divisão de tarefas ocorre tanto horizontal quanto verticalmente.

A disposição horizontal está dividida por seções e setores e a vertical por níveis e hierarquia, ou seja, a gestão acadêmica está estruturada por grandes áreas de conhecimento, departamentos e disciplinas. As relações de trabalho também estão dispostas em níveis que vão da graduação ao doutorado e os docentes são alocados nas suas funções segundo a área de formação e o nível de formação (CLARCK, 1991).

No que diz respeito à gestão administrativa, a universidade tem um desenho organizacional hierarquizado e burocrático, pois é constituída por espaços administrativamente gestados, de planejamento e de recursos humanos que formam, em conjunto, a área meio que geralmente é chamada de espaço administrativo. Os espaços de ensino, pesquisa e extensão constituem o espaço no qual se realizam as atividades fins e pode ser chamado de acadêmico. Por ter esse formato, ela incorpora também os princípios que caracterizam o paradigma fordista de produção, para o qual a sociedade se transformou numa fábrica (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005) e, na sociedade moderna, as relações ocorrem como na fábrica. Nas palavras da filósofa brasileira:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage del'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc (CHAUI, 2003, p. 7 – ênfase no original).

A universidade, ao longo das últimas décadas, submeteu-se, assim como qualquer outra organização, à lógica do mercado. Os mecanismos de controle capitaneados pelo Estado se evidenciam por meio de leis, decretos, instruções normativas e portarias interministeriais, e impõem métodos de avaliação da produção científica dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* por meio de indicadores que buscam ranquear essas instituições. Assim sendo, o Estado se tornou (co)responsável pelo desmonte e descaracterização dessa instituição, de modo que ela vem perdendo a sua importância ao

longo do tempo enquanto repositório de ideais de mudança social e de *sémen* do conhecimento transformador (CHAUI, 2003). Ainda nos termos da autora:

Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, p.7 – ênfase no original).

Acreditamos que a universidade não pode sujeitar-se aos desígnios do mercado, ela precisa (re)pensar a sua identidade e buscar um novo modelo que seja capaz de assimilar novos conhecimentos e que, de fato, possa se tornar importante para a sociedade, não por simplesmente criar ou transmitir conhecimento e formar especialistas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, por ser capaz de propiciar uma formação mais humanística e ética à sociedade. Ela precisa recuperar a sua importância perante a sociedade e, para isso, não necessita se apresentar como uma caixa de pandora, porém basta se abrir à sociedade, para os diferentes saberes, e, acima de tudo, que tenha disposição para a mudança.

Ocorre que apesar de apresentar um modelo de gestão que se julga esgotado, ela resiste à mudança. Isso pode ser comprovado quando se observa que foi em pleno regime militar, na década de 1960, que ocorreu a única reforma universitária no Brasil (BUARQUE, 2009). À época, a concepção de organização da produção fabril erigida em organização racional do trabalho aí se expressou em duas diretrizes principais que, no entendimento de Cunha (1999, p.92), pretendiam eliminar:

a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; e separar as atividades de concepção e de execução. Ambas as diretrizes estão profundamente interiorizadas na estrutura e no funcionamento das instituições universitárias brasileiras, especialmente na rede federal.

A reforma de 1968 provocou modificações na estrutura universitária nas esferas acadêmica e administrativa, com algumas especificidades, tal como segue:

A esse respeito, destacam-se: a abolição do regime de cátedras – que estimulou a progressão na carreira docente baseada na titulação e no mérito acadêmico; a instituição do departamento como unidade única de ensino e pesquisa; a institucionalização da pesquisa e a centralização da tomada de decisão, na esfera federal, dos órgãos de administração. A lei tornou, ainda, facultativa a existência de níveis estruturais entre os Departamentos e a Administração superior (TRIGUEIRO, 2003, p. 130).

### **1.7.3 A universidade e a sua organicidade**

O sistema universitário do Brasil compreende tanto o setor público quanto o privado. O processo decisório nas universidades federais ocorre no âmbito dos órgãos colegiados, tendo como base estatutos e regimentos. Trigueiro (2003, p. 131) argumenta que:

(...) a partir da legislação de 1968 as universidades federais passaram a ser estruturadas pelos seguintes órgãos: Órgãos supervisores - Conselho Universitário – CUN – órgão colegiado obrigatório vinculado à administração superior – composto pelo reitor, vice-reitor, ex-reitor, decano dos reitores, pró-reitores, representantes docentes e discentes, diretores das unidades de ensino e representantes da comunidade acadêmica e dos diferentes setores da sociedade. - Conselho de Curadores – órgão obrigatório nas universidades estruturadas sob a forma da Autarquia -, responsável pela fiscalização da execução econômica e financeira (função de auditoria), composto por representantes da comunidade acadêmica, do setor produtivo do Estado-sede da instituição e por um representante do MEC.

No que tange às instituições de ensino privado superior, a mantenedora deve garantir o patrimônio físico-financeiro e o orçamento da instituição. Como ainda informa o autor:

No caso das comunitárias ou confessionais, isso geralmente é verdade, entretanto, nas particulares de sentido estrito, essa função assume outra conotação; a mantenedora é, na verdade, a 'dona' da instituição. (TRIGUEIRO, 2003, p. 131 – ênfase no original).

Quanto ao formato dessas instituições, no que se refere à sua estrutura acadêmica, elas são organizadas em faculdades isoladas, integradas, centros universitários e universidades. Os últimos têm liberdade para abrir novos cursos e fixar o número de vagas

oferecidas sem a autorização do governo (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002). Já no que diz respeito à gestão dessas instituições, principalmente das faculdades isoladas e integradas, geralmente não é colegiada e, muitas vezes, os estatutos não preveem órgãos colegiados. “A autonomia acadêmica e pedagógica passa a ser secundarizada pela vontade da mantenedora ou do dono da escola ou faculdade” (TRIGUEIRO, 2003, p. 132).

Em que pese o fato de a maioria das instituições de ensino superior - públicas e privadas - praticamente usarem os mesmos procedimentos para tomarem decisões, no que tange às práticas gerenciais adotadas, é possível que existam algumas diferenças, notadamente entre públicas e privadas. Isso, por sua vez, não invalida o caráter isomórfico da gestão universitária (MOROSINI, 2009). Referindo-nos à gestão de universidades, de um modo geral, elas implantam práticas com o objetivo de aumentar o seu desempenho e Segundo Koprowski (1981), uma boa gestão é aquela que aumenta a produtividade, reduz o absenteísmo e eleva o volume de negócios. Gestão é uma prática que corresponde a algo mais do que apenas ciência ou técnica, pode-se dizer que fazer gestão é aliar a ciência à técnica.

A estrutura organizacional das universidades brasileiras foi desenhada para que as mesmas pudessem atingir as suas finalidades. A Constituição Brasileira, em seu artigo 207, diz que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão, ainda, ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, CF, 1988). Ao serem dotadas de autonomia, tanto no espaço pedagógico - didático-científica -, quanto no espaço administrativo - planejamento e recursos humanos -, as universidades deveriam, por meio dos procedimentos gerenciais, encontrar os melhores arranjos para cumprir com o seu papel frente à sociedade (CUNHA, 1998). Já no que diz respeito à função do ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9394/96-, fixa regras que regulamentam a educação no Brasil.

A referida Lei, em seu artigo 43, diz textualmente que a finalidade do ensino superior é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. A LDB também faz referência ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, também, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Objetiva, ainda, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem

patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

Outro ponto que é destacado no diploma legal para a educação está relacionado à necessidade de suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. Procura, em adição, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade. Por último, a LDB evidencia a importância da promoção da extensão, que deve ser aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Quanto ao sistema de ensino público, percebem-se algumas diferenças em relação ao privado. Nas universidades públicas ainda são oferecidos cursos com formação humanística, apesar da forte presença de cursos com formação tecnicista, porém, nos últimos anos, ocorreu um aumento na oferta de cursos noturnos nessas instituições com vistas à universalização do ensino superior, e, também, para aproveitar a capacidade ociosa aí existente, o que foi, evidentemente, uma dentre tantas alternativas que objetivaram tornar a gestão dessas organizações mais eficientes (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002).

Por fim, considerando tanto as universidades privadas quanto as públicas, é possível perceber que a sua gestão recebe críticas a partir de duas perspectivas: de um lado há aqueles que acreditam que nos últimos anos elas se voltaram especificamente para a gestão e, com isso, ganhou feições de organização, esquecendo o seu papel enquanto instituição social. Por outro, há os que acreditam que a universidade deve modernizar suas práticas de gestão para que possa atender com qualidade às necessidades da sociedade.

Chaui faz duras críticas ao primeiro grupo por acreditar que o problema da universidade passa por questões que vão além de sua organicidade, posto que, “tomada sob a perspectiva operacional, a universidade pública corre o risco de passar por uma modernização que a faça contemporânea do século XXI, sem que se toque nas causas que deram origem a esse modelo universitário” (CHAUI, 2003, p. 24). Por isso, a pensadora reforça a necessidade de se (re)pensar não apenas o lado operacional, administrativo, mas também o papel e o fim a que ela se destina.

Em conformidade com a crítica do segundo grupo, Buarque (200?, p. 6) entende que “a universidade brasileira passa a impressão de que desconhece as mudanças que estão



ocorrendo no mundo nos últimos 30 anos, e se contenta com uma estrutura criada por militares e pensada por norte-americanos”. Parece haver entre um grupo de pensadores a preocupação com a pouca possibilidade de mudança da estrutura universitária necessária para atender ao ensino, à pesquisa e à extensão com qualidade.

A universidade enquanto responsável pela criação e difusão de conhecimento deve aventurar-se em veredas abruptas em busca de novos modelos de aprendizagem, de novas práticas de gestão, novos saberes para, assim, criar uma nova universidade que tenha um ambiente aberto para debater ideias e não apenas reproduzir conhecimento (BUARQUE, 1994; SOUSA SANTOS, 2005a).

#### **1.7.4 A universidade moderna: crises e desafios**

A universidade, desde suas origens, vem cumprindo, de forma muito especial, distintos papéis na sociedade, seja por meio da geração e transferência de conhecimento, por meio do ensino, seja mediante ações de extensão e de pesquisa voltadas à sociedade (SOUSA SANTOS, 2005a). Hoje, esse papel não cabe mais tão somente às universidades, posto que as mesmas, enquanto instituição e organização, passam por um momento de crise e se apresentam, segundo Sousa Santos (2005a; 2005b), “em três formatos: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional”. A crise de hegemonia adveio quando os atores perceberam que a universidade não conseguia mais atingir os seus objetivos, de modo que outros organismos foram criados para suprir as lacunas percebidas.

A crise de legitimidade ocorreu quando houve falência dos objetivos coletivamente assumidos e, por último, a crise institucional, que se apresenta quando são impostos para a universidade modelos organizacionais que objetivam tão somente à racionalidade dos processos administrativos. Ainda que várias transformações substanciais tenham ocorrido no mundo, principalmente as capitaneadas pela revolução na microeletrônica, as universidades, porém, continuam presas ao modelo de gestão proclamado na década de 1960.

A revolução na microeletrônica ensejou mudanças nas práticas de gestão e no comportamento das pessoas, só para citar poucos exemplos. É importante dizer também que as universidades introduziram sofisticados sistemas de informação nas partes acadêmica, administrativa e de planejamento, e, no entanto, percebe-se que pouco se evoluiu quando o assunto é o conceito de universidade (SOUSA SANTOS, 2010c).

As mudanças de natureza operacional foram viabilizadas pelo avanço da tecnologia de informação tão usada nas organizações de pequeno, médio e grande porte em nível mundial, uma vez que “a universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal” (CASTELLS, 2005, p. 83). Ao olhar para a universidade, enxerga-se um sofisticado espaço de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de forma paradoxal, um espaço conservador de gestões acadêmica e operacional.

Em meio a esse dualismo, a universidade tem procurado sobreviver às crises que se configuram sobre o cumprimento do seu papel na sociedade e, principalmente, sobre o financiamento dos seus projetos (SOUSA SANTOS, 2010c). A sobrevivência da universidade, especialmente a pública, está associada à crise do financiamento da educação superior, que teve sua origem há décadas e é consequência de políticas públicas de anos anteriores, ocasiões em que as crises econômicas reduziram a capacidade do Estado em fazer investimento na área da educação (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002).

Segundo Amaral (2003), as imperfeições de mercado, como a ausência de mercado de crédito associada à crescente demanda por ensino superior, foram corresponsáveis pela escassez de recursos para fins de financiamento do ensino superior, que é de todo modo relativa, pois que a sociedade passou a exigir não apenas novos cursos e ampliação do número de vagas, mas também a reivindicar das universidades públicas a prestação de serviços médicos, de assistência técnica e social, sem a devida contrapartida financeira que deveria ser franqueada tanto pela sociedade como pelo Estado.

Diante desse cenário, há grandes desafios a serem superados pelo Estado no que importa ao financiamento da educação de nível superior. As instituições federais de ensino superior se deparam com várias crises que estão direta e indiretamente vinculadas ao volume insuficiente de recursos financeiros alocados nos seus orçamentos, como se pode constatar da seguinte citação:

As instituições federais de ensino superior enfrentam uma permanente crise de financiamento: primeiro, pela constante insuficiência dos recursos alocados e, depois, pela falta de definição do volume de recursos financeiros disponíveis para as instituições desenvolverem suas atividades no ano subsequente (AMARAL, 2003, p. 150).

Por outro lado, as instituições de ensino privado esbarram-se com uma situação que merece reflexões relacionadas ao seu financiamento, pois “existe uma grande parcela da população que se encontra fora do ensino superior que pertence às camadas mais pobres da população e que não consegue ingressar nas instituições federais de ensino superior” (SCHWARTZMAN, 200?). É crível deduzir que esse grupo procura as instituições de ensino privado por diversas razões, e uma delas está relacionada à facilidade de ingresso nos cursos, principalmente naqueles que nas universidades públicas apresentam elevada concorrência. Em decorrência da deficiência do ensino público da rede básica, os alunos oriundos desse sistema de ensino que pertencem às camadas mais pobres não conseguem concorrer em pé de igualdade com aqueles que estudaram em boas escolas no decorrer de sua formação básica.

Para Silva (2001, p. 286), “os alunos de menor renda têm menor probabilidade de acesso à universidade pública gratuita em virtude da diferença de qualidade entre ensino básico público e particular e essa diferença vem se agravando”. Schwartzman (200?) acredita que:

Os estabelecimentos privados têm sua principal e quase exclusiva fonte de receita nas mensalidades de cursos de graduação e secundariamente de cursos de extensão e outras fontes. A pós-graduação *stricto sensu* é muito limitada e isto se deve a que poucas são as instituições que conseguem manter em tempo integral, professores com elevada titulação.

Segundo Schwartzman e Schwartzman (2002), as instituições de ensino privado enfrentam, portanto, um duplo problema quanto à sua sustentabilidade financeira. O primeiro remete à capacidade de pagamento dos seus clientes, uma vez que boa parte deles advém de uma classe social cujo poder aquisitivo é baixo. O outro faz eco à concorrência que elas enfrentam com as universidades públicas, com as comunitárias, com os centros universitários, com as outras particulares e com as confessionais.

O acirramento da concorrência entre essas instituições se dá por meio de “agressivas campanhas publicitárias, rebaixamento do valor das mensalidades, localização das unidades de ensino perto do trabalho ou da residência dos alunos, facilidades de ingresso e algumas poucas instituições tentando atrair alunos pela qualidade do ensino” (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002, p. 20). É notório, assim, que o sistema de ensino superior no Brasil enfrenta dificuldades que, no entanto, poderiam ser minimizadas.

Para isso, acreditamos que a universidade necessita resgatar a sua importância junto à sociedade, mostrando-se como uma instituição comprometida com a criação de novos saberes, com uma formação que não privilegie apenas o tecnicismo, mas, sobretudo, o humanismo, uma vez que:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os separa, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 18).

Nosso entendimento é de que a universidade precisa:

ser contemplativa e crítica, manter distância para ver o todo e se aproximar à realidade imediata, formar o jovem e cultivar o passado, preservar tradições e quebrar paradigmas, tratar da técnica e pensar os limites éticos da tecnologia (CHAIMOVICH, p. 2, 2007).

Esses são grandes desafios que se apresentam para este novo século. É importante ter ciência que precisam ser encarados com a maior urgência, porque os problemas que se apresentam necessitam ser (re)interpretados para que a universidade esteja preparada para encontrar formas que busquem compreender esse novo processo civilizatório. Além disso, cremos ser necessário que a universidade supere os modelos de produção do conhecimento que é pautado pelo tratamento linear dos fenômenos sociais, do mundo e da vida, competição e individualismo que caracterizam os modelos de gestão de organizações (MOROSINI, 2009). Defendemos, portanto, a ideia de que a produção de conhecimento deve ser pautada por outros modelos de gestão e, para além disso, que tenham outros fins que apenas os do mercado.

A geração de conhecimento e de saberes deve transcender a lógica eminentemente capitalista ou economicista e avançar em direção a um projeto que promova a emancipação social e a dignidade dos grupos sociais (SOUSA SANTOS, 2005a; 2009a; 2010c). Assim,

compreendemos que a universidade deve se preocupar em arregimentar os diferentes saberes que constituem a vida humana e colocá-los à disposição da sociedade e que tais sejam capazes de ultrapassar o pensamento hegemônico e que façam parte de um projeto que se traduza em uma Ciência prudente para uma vida decente (SOUSA SANTOS, 2006).

É importante dizer que esse papel deve ser algo novo e que vá de encontro ao movimento global que está em curso e que é capitaneado pelo pensamento hegemônico.

A universidade, por ser um espaço privilegiado para a crítica, pode assumir uma posição de vanguarda e liderar um movimento contra-hegemônico e se estabelecer, de fato, como uma instituição social responsável pela formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade do planeta e não como uma organização que distribui ou vende credenciais.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O objetivo geral deste trabalho é analisar como as dignidades dos docentes são representadas nos espaços de gestão em universidades brasileiras. Para atender a este objetivo e ao problema de pesquisa foi usado o método da cartografia simbólica de Boaventura Santos.

### **2.1 CARTOGRAFIA: origem e conceito**

Antes de anunciar a origem e a história da cartografia, é importante evidenciar que a discussão sobre a definição desse termo constitui-se num campo fértil, ao qual não nos deteremos. Porém, aqui tomamos cartografia como um conjunto de estudos e espaços científicos, artísticos e técnicas que intervêm a partir dos resultados de observação diretas ou da exploração de uma documentação existente, tendo em vista a elaboração e a preparação de plantas, mapas e outras formas de expressão, assim como em utilização (ALMEIDA, 2006; SILVA, 1998). Mapas, por sua vez, são representações planas da realidade ou de parte dela, construídas para facilitar a visualização e a compreensão da mesma e orientar as ações humanas (GOMES, 2004).

Há centenas de anos que os povos passaram a representar os espaços geográficos, artísticos e culturais a partir da elaboração de mapas e cartas, o que nos permite afirmar que sua história precede a escrita, e isso “ pode ser concluído do fato comprovado, por muitos exploradores dos vários povos primitivos que, embora eles não houvessem alcançado a fase da escrita, desenvolveram a habilidade para traçar mapas” (RAISZ, 1969, p. 7). Segundo Raisz (1969), as primeiras cartas marítimas foram produzidas por nativos das Ilhas Marshall e foram usadas para a navegação e nelas estava representada a posição das ilhas em relação ao mar aberto.

Os mapas esquimós das Ilhas Belcher foram desenhados a lápis por um esquimó da Baía do Hudson e mostram com clareza a posição das montanhas e o curso dos rios em sua volta, o que evidencia uma preocupação desse grupo em representar a topografia das ilhas. Já os mapas Índios e Astecas têm como característica a representação dos feitos históricos, e o mapa babilônico, por seu turno, mais antigo, foi encontrado nas escavações das ruínas da

cidade de Ga-Sur a uns 300 km ao norte da Babilônia. Nele há a representação dos rios, montanhas e vales e inscrições que representavam os pontos cardeais: Norte, Leste e Oeste (RAISZ, 1969). Quanto aos egípcios, suas medições tinham como objetivo demarcar as terras para que pudessem cobrar os impostos sobre as mesmas sob a forma de cereal.

Na cartografia, destacam-se os mapas chineses que tiveram grande progresso enquanto a Europa ainda vivia sobre os ímpetus da Idade Média. Segundo Raisz,(1969), a China já havia sido mapeada com detalhes antes de qualquer europeu lá chegar. A cartografia grega tem algo de singular, é a base do sistema cartográfico que atingiram um cultura na antiguidade até o princípio do século XVI, pois foram os gregos que admitiram a forma esférica da terra, seus polos, Equador e trópicos e, além disso, desenvolveram os sistemas de latitude e longitude, que foram importantes instrumentos para calcular o tamanho do planeta (RAISZ, 1969).

Agora referindo-nos à cartografia romana, essa desenvolveu mapas com fins militares e administrativos, e os romanos, por motivos beligerantes, desprezaram as projeções tão evidentes nos mapas gregos e voltaram aos mapas em formato de disco que atendiam, que atendiam aos seus objetivos (RAISZ, 1969). À sua maneira e por razões próprias de seu tempo e espaço, o cartógrafo medieval não teve interesse em representar o mundo como ele é na realidade e, ao invés disso, concentrou seu pensamento numa expressão simbólica e artística.

A cartografia no Renascimento mostrou a evolução do homem a respeito da terra e o mundo, aí, passou a ter outras representações, pois no período anterior os mapas eram circulares e relativamente simplórios (RAISZ, 1969). Merece destaque também o fato de que invenção da imprensa e da arte de gravar foi um importante instrumento para o progresso da cartografia, e não pode passar a largo o fato de, quando o assunto em pauta é cartografia, a Holanda teve nesse respeito destaque, por meio do principal expoente que é considerado o pai da cartografia holandesa, Mercator. Este cartógrafo construiu globos terrestres, e, a partir desta época, começou a construir mapas (RAISZ, 1969), e o que o tornou famoso foi a criação do mapa da Europa, feito em 1554. Pode-se dizer que foi ele quem criou o sistema de projeção que apresenta os paralelos como retas horizontais e os meridianos como retas verticais (RAISZ, 1969).

Os mapas são representações da realidade, seja por meio da perspectiva da cartografia tradicional – representação do espaço geográfico – ou da cartografia temática, que constrói mapas analíticos em que se representam a extensão e as divisões de um fenômeno

cujos objetivos são realizar uma comunicação cartográfica (ALMEIDA, 2006). Enquanto representações, os mapas distorcem a realidade por meio dos mecanismos da escala, da projeção e dos símbolos, tendo em vista que não é possível representar no espaço todos os fenômenos, sejam eles sociais ou geográficos (RAISZ, 1969; SEEMANN, 2005; ALMEIDA, 2006).

No que se tange à escala, pode-se dizer que é a relação entre dois pontos quaisquer no mapa, ou, dito de outro modo, é a proporção que representa o objeto representado, e indica o grau de proximidade em que um observador se situa ao realizar a representação (GOMES, 2004). É possível dizer que a escala é uma medida que confere visibilidade ao fenômeno, e, por ter essa função, possibilita representá-lo em escalas pequena, média e grande (RAISZ, 1969; ALMEIDA, 2006; GOMES, 2004). A representação na escala grande permite a elaboração de um mapa com maior riqueza de detalhes, ao passo que nas médias e pequenas não é possível incluir tamanha riqueza de detalhes, do que resulta ser a observação do fenômeno relativamente limitada (TEIXEIRA, 2008).

Podemos dizer, a partir do que foi enunciado, que ao trabalhar com diferentes escalas o pesquisador tem a oportunidade de representar o fenômeno a partir de pelo menos três possibilidades. Ao mudar a escala, muda-se a representação do fenômeno estudado, tendo em vista que a natureza assim como a realidade social não se apresenta de forma homogênea (SANTOS, 2010). Segundo Gomes (2004), após a delimitação da escala é escolhido o ponto de vista que se deseja mapear, ou seja, os aspectos/atributos do objeto de pesquisa que deverão ser abordados com relevância, o que se faz por meio do mecanismo de projeção.

Na cartografia, a projeção é um sistema plano de meridianos e paralelas, sobre as quais pode ser desenhado um mapa (RAISZ, 1969). O mecanismo da projeção distorce a realidade representada dada a impossibilidade de projetar todos os elementos presentes em um espaço e, para exemplificar, tomemos a projeção das montanhas, dos rios e as superfícies curvilíneas da terra sobre um mapa plano (ALMEIDA, 2006). A virtualidade deste mecanismo consiste na possibilidade de analisar as formas do objeto em estudo, segundo o tipo de projeção da realidade social que adotam (TEIXEIRA, 2008).

O terceiro mecanismo da cartografia é a simbolização, que é utilizado para representar o que existe nos espaços cartografados. Os mapas enquanto representação da superfície da terra precisam apresentar símbolos do que está sendo representado - rios, florestas, vales, montanhas, mar, estradas, etc -. Segundo Raisz (1938 p.95), “um cartógrafo deve ser capaz de projetar bons símbolos”, pois os símbolos servem para traduzir as imagens cartográficas como representações culturais que geralmente são carregadas de mensagens



políticas, seja nos seus conteúdos explícitos, seja nas distorções e ausências, nos signos convencionais ou no claro simbolismo das decorações de suas margens (GOMES, 2004).

Por fim, a simbolização significa o enraizamento e é usado para dar sentido ao mapa que deve ser enraizado nas experiências, no conhecimento prévio daquilo a que é destinado. A cartografia que será usada neste trabalho se constitui na elaboração de mapas de representações simbólicas da emancipação e dignidades nos espaços de gestão em universidades brasileiras.

## **2.2 CARTOGRAFIA SIMBÓLICA**

A cartografia simbólica ou sociológica toma por base de referência a construção ou a representação dos espaços (SANTOS, 2009). Boaventura Santos argumenta a favor da aplicação de metáforas – os mapas são metáforas culturais mais comuns que representam uma dada realidade social - nas pesquisas humanas e transfere os princípios cartográficos para o estudo dos sistemas de direito de vários países, em especial aqueles situados na América do Sul - Brasil - e alguns escolhidos do continente africano (SANTOS, 2009; SEEMANN, 2005).

O recurso à cartografia se explica, segundo afirma Sousa Santos (2009, p.198), “pela virtuosidade dos seus instrumentos analíticos” e por ser essa uma ciência na qual “o fundacionalismo da ciência moderna e a sua correspondente teoria da verdade são particularmente inverossímeis” (SOUSA SANTOS, 2009, p, 198). A cartografia simbólica ou sociológica do direito, elaborada por Sousa Santos (2009), é norteada pelos pressupostos associadas ao pluralismo jurídico que diz respeito à aceitação da existência de diversas ordens de direito, da interlegalidade, que é a relação entre diferentes espaços jurídicos operando simultaneamente, e, por último, de patamares de regulação próprios de processos, que definem o que deve ser ou não julgado e o modo como executá-lo (SOUSA SANTOS, 2009; TEIXEIRA, 2008; SEVALHO e STOZ, 2012).

O autor fez uso de mapas para cartografar as representações sociais do direito a partir de representações de escala, projeção e simbolização, que são mecanismos usados na cartografia e que distorcem a realidade, pois, “para ser prático, o mapa não pode coincidir ponto por ponto com a realidade” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 200). Todas as representações levam a distorções da realidade, que devem ser consideradas na interpretação; é, portanto, a

capacidade de o mapa omitir dados que possibilita a redução da realidade à sua essência (SEVALHO; STOZ, 2012).

Sobre o primeiro mecanismo de representação da cartografia podemos afirmar que, quanto maior a escala, mais elevado é o grau de pormenorização. Os urbanistas, chefes militares, assim como os administradores, definem estratégias na pequena escala, e a ação em grande escala. Desse modo, “a representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder” (SANTOS, 2009, p.202). A escala é, então, a relação entre a distância real e aquela representada no mapa. Em um de seus trabalhos, Sousa Santos (2009) mostrou que o que distingue as representações sociais do direito é o tamanho da escala com que regulam a ação social. *In verbis*: “O direito local é uma legalidade de grande escala; o direito nacional estatal é uma legalidade de média escala; o direito mundial é uma legalidade de pequena escala” (SANTOS, 2009, p. 207).

O segundo mecanismo é a projeção de representação de uma realidade nos mapas, e pode-se dizer que diferentes projeções distorcem várias características do espaço (SANTOS, 2009). Existem tipos diferentes de projeção, o que, por sua vez, originam diferentes representações e, para aludir ao pensamento de Sousa Santos (2009), cada tipo de projeção da realidade produz um centro e uma periferia, numa perspectiva que tende a ser tanto mais distorcida quanto mais periférica, posto que as informações, as normas, os contratos e os direitos se concentram no centro do sistema.

No estudo desenvolvido por Sousa Santos (2009, p.213) sobre a cartografia das representações sociais do direito, o autor aponta que “tipos diferentes de projeções criam objetos jurídicos diferentes e cada objeto jurídico favorece uma certa formulação de interesses e uma concepção própria dos conflitos e dos modos de resolver”. Isso ocorre porque a distribuição do fenômeno a ser estudado não se distribui igualmente no espaço em que é representado. Há, de fato, uma tendência em se concentrar nas regiões centrais do mapa, pois, segundo Sousa Santos (2009, p. 213), “nessas regiões, o espaço é cartografado com mais detalhe e absorve mais recursos institucionais”. No caso do capital jurídico, assim como o capital financeiro, tende a concentrar-se nas regiões centrais onde existem mais recursos simbólicos e legais - segurança nos contratos -.

A simbolização, terceiro mecanismo de distorção da representação cartográfica, diz respeito aos símbolos gráficos usados para marcar características da realidade do espaço (SEVALHO; STOZ, 2012). Assim, por exemplo, o desenho de árvores agrupadas representa uma floresta, linhas cheias azuis representam os rios, linhas pontilhadas representam estradas

de ferro, entre outros. A simbolização, por ser a representação gráfica nos mapas, se baseia numa espécie de *gramática cartográfica* - convenções e padronização dos símbolos -, mas, por outro lado, também deixa espaço para a interpretação do não-dito e da ambiguidade dos sentidos, uma vez que, “igual à linguagem verbal, a linguagem cartográfica reflete uma divisão entre o denotativo e o conotativo, entre o conceitual e o simbólico, entre a analogia e a metáfora” (SEEMANN, 2005, p. 13965).

No que concerne à simbolização, Sousa Santos (2009) faz uso da gramática cartográfica para caracterizar e representar o direito burguês moderno como um direito *homérico*, baseado em uma descrição totalmente exteriorizada, que atribui a todos os acontecimentos um significado sem perspectiva psicológica nem lastro histórico, e o direito da comunidade como um direito *bíblico*, que está associado à complexidade dos problemas humanos, caracterizado “pela ambiguidade dos sentidos e pela precariedade das interpretações à luz do devir histórico” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 217). Por fim, o crítico faz um alerta de que é possível usar a cartografia simbólica no estudo de outras representações sociais para além do direito, e afirma:

Penso que merecerá particularmente a pena o caso das representações sociais que têm um conteúdo normativo explícito cuja reprodução alargada é assegurada por organizações formais servidas por conhecimentos e práticas profissionalizados (SOUSA SANTOS, 2009, p 222).

O autor aponta três virtualidades que justificam o uso da cartografia simbólica ou o uso dos mecanismos das escala, das projeções e das simbolizações. A primeira diz respeito ao fato de que é um modo de pensar e analisar as práticas institucionais dominantes sem seguir os modelos de autoconhecimento produzidos pelas pessoas que as servem. A segunda está associada à materialidade das ações e à possibilidade que se tem em explicar o *como* e não somente o *que* do acontecer. Segundo Santos (2009, p. 223), “a abordagem cartográfica parte do postulado de que os interesses grupais ou de classe fazem acontecer tudo mas não explicam nada”.

Por fim, a terceira virtualidade da cartografia simbólica reside na combinação entre a análise de cunho estrutural e a de cunho fenomenológica. Sousa Santos finaliza o seu trabalho sobre a cartografia simbólica das representações do direito afirmando que “os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orienta” (SOUSA SANTOS, 2010).

### 2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise foram definidas a partir de leitura reflexiva das entrevistas, e a partir disso foram criadas as unidades de sentido. Foram construídos eixos que serviram para nortear a apresentação dos dados e a discussão dos resultados, e a finalidade do docente e os saberes de gestão dos docentes foram as grandes categorias de análise. Nos relatos relativos ao como é a gestão da organização foi possível identificar as reações dos docentes frente às práticas de gestão e, a partir daí, as analisamos à luz das categorias metassociológicas apresentadas por Sousa Santos, que são: ausências e emergências.

Optamos por esta abordagem porque acreditamos que poderá nos facultar enxergar as ausências e as emergências de emancipação e dignidade nos espaços de gestão em universidades brasileiras. Neste trabalho as ausências são compreendidas como aquelas práticas em que o paradigma hegemônico tratou de produzir como não-existências e, por outro lado, as emergências são aquelas que são colocadas em prática pelos sujeitos numa perspectiva da contra-hegemonia.

As categorias de análise deste estudo consistem nas não-existências e nas emergências, tendo como referência a sociologia das ausências e das emergências propostas por Sousa Santos (2007; 2009). O autor distingue cinco modos de produção da não-existência preconizada pela razão metonímica. Em seus termos:

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber, é o modo de produção de não-existência mais poderoso. (...) A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. A segunda lógica assenta na monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. (...) A não existência assume a forma de residualização que tem adotado varias designações – o primitivo, o selvagem, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido. A terceira é a lógica da classificação social que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças. (...) A não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. A quarta lógica da produção da inexistência é a lógica da escala dominante. (...) A não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. A quinta lógica de não-existência é a produtivista e assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. (...) A não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo, que aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional (SANTOS, 2010a, p. 102).

Segundo Santos (2010a; 2009a; 2007), os cinco modos de produção de não-existências legitimadas pela razão metonímica produziram cinco formas sociais de não-existências: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Em contraposição aos modos da produção de não-existências, Sousa Santos identifica cinco ecologias, nas quais se inserem as emergências:

*A ecologia de saberes.* Não se trata de desacreditizar as ciências nem de um fundamentalismo anticiência. (...) o que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. *A ecologia das temporalidades.* O importante é saber que, embora haja um tempo linear, também existem outros tempos. *A ecologia do reconhecimento.* O procedimento que proponho é descolonizar nossas mentes para produzir algo que distinga, o que é produto da hierarquia e o que não é. *A ecologia das transescala* (...) que constitui a possibilidade de articular em nossos projetos as escalas locais, nacionais e globais. *A ecologia das produtividades.* (...) consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou desacreditou.

## 2.4 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de natureza qualitativa parte da intencionalidade no recorte da população estudada, em especificação e nível. Esta intencionalidade manifesta-se no interesse em pesquisar, em especial, esta ou aquela instituição, este ou aquele grupo social, atendendo a critérios intrínsecos ao problema estudado (THIOLLENT, 1988). O campo para estudo – instituições de ensino superior – foi escolhido tendo em vista que percebemos, por meio de observações, de conversas informais e de vivência no ensino superior que tais organizações estão passando por um processo de descaracterização, seja no espaço acadêmico ou no espaço administrativo.

O crescimento da oferta de ensino superior no Brasil para atender a uma demanda crescente de pessoas que buscam o diploma para inserir-se no mercado de trabalho tem promovido mudanças nas relações de trabalho no âmbito destas organizações e alterações nos instrumentos regulatórios usados pelo Estado. As instituições privadas de ensino superior, como concorrem com outras instituições e sobrevivem à custa de receitas captadas por meio de cobrança de mensalidades dos seus alunos, buscam o equilíbrio entre manter a qualidade do ensino e a capacidade financeira para manter a organização.

Para manter a qualidade do ensino, é necessário contratar professores com titulação de mestres e doutores e remunerá-los bem para que possam, além de ministrar aulas, realizar pesquisa e extensão. As faculdades particulares não têm a obrigação de realizar pesquisa, porém, para redirecionar custos, contratam professores horistas e os submetem a uma extenuante rotina de trabalho. O Ministério da Educação e seus órgãos associados ao Ministério da Ciência e Tecnologia criam, a cada ano, mecanismos de avaliação do docente pesquisador, e pelo nível de exigências submetem esse profissional a condições que degradam a qualidade de viver uma vida digna.

Em suma, foi por esses motivos que resolvemos estudar a dignidade dos docentes de universidades brasileiras e, para esta pesquisa foram realizadas quinze entrevistas com quatorze docentes de *Faculdades Particulares* de Pernambuco, Paraíba e Tocantins, *Universidade confessional* em Palmas e *Universidades Federais* de Pernambuco, Paraíba e Tocantins e com um gestor de *Faculdade Particular* de Recife. Dos quatorze entrevistados, dez residem e trabalham em faculdades particulares e universidades federais localizadas nos Estados de Pernambuco e Paraíba. Os demais residem e trabalham em Faculdades Particulares e na Universidade Federal do Tocantins, porém tiveram experiências em outras instituições particulares localizadas em Brasília e Santa Catarina.

O único gestor entrevistado gerencia uma faculdade particular em Recife. É importante salientar que esta instituição tem como origem uma escola tradicional de 1º e 2º graus localizada em Recife –PE. A escolha das instituições de ensino superior localizadas em Recife está relacionada ao projeto Procad, que é desenvolvido em parceria entre o núcleo de gestão e dignidade/Mackenzie, coordenado pela Profa. Dra. Maria Luisa Mendes Teixeira e a Profa. Dra. Sônia Calado, da Faculdade de Boa viagem em Recife. Em julho de 2010 viajei até Recife para realizar as entrevistas com os professores que trabalhavam na referida instituição de ensino. É importante anotar que boa parte deles lecionava em outras faculdades particulares e também na Universidade Federal de Pernambuco.

Em decorrência da proximidade com Pernambuco, entrevistei alguns professores que residiam e trabalhavam na Paraíba. Todos eles lecionavam em faculdades particulares naquele Estado, no interior de Pernambuco e na Universidade Federal da Paraíba, em *campi* universitários dentro e fora da sede. Foram também entrevistados professores que residem em Palmas e lecionam em Universidade Confessional nesta cidade, em Faculdades Particulares e na Universidade Federal do Tocantins.

Os entrevistados foram ordenados em cinco grupos: o primeiro foi formado por quatro docentes de faculdades particulares do Estado de Pernambuco, todos do sexo masculino, e com as seguintes características: a) o primeiro é mestre e executivo de uma grande Empresa privada naquele Estado (P1); b) o segundo é mestre e funcionário do alto escalão de um banco público de Pernambuco (P2); c) o terceiro é mestre e professor de faculdades particulares (P3); d) e o quarto é aposentado do serviço público federal e professor de faculdades particulares (P4).

O segundo grupo foi formado por um gestor de faculdade particular de Pernambuco (G1), que é do sexo masculino e possui o título de mestre. O terceiro grupo foi formado por cinco docentes de universidades federais da Paraíba e do Tocantins. Desses, duas são mulheres e doutorandas e três são homens e mestres que, para melhor visualização, serão assim apresentados: a) a primeira é professora de universidade confessional e federal em Tocantins (P5); e b) a segunda foi professora de faculdade particular na Paraíba e no interior de Pernambuco e é, atualmente, professora da Universidade Federal da Paraíba (P6). Dentre os homens, c) dois foram professores de faculdades particulares na Paraíba e em Pernambuco e atualmente são professores da Universidade Federal da Paraíba e lecionam em cursos e *campi* diferentes (P7, P8); e d) o quinto participante deste grupo é mestre, professor de universidade federal e faculdade particular em Tocantins (P9).

O quarto grupo foi constituído por dois docentes, sendo um doutor e o outro mestre. Um é coordenador de curso de uma universidade confessional de Tocantins e professor da Universidade Federal do Tocantins (P10), e o outro foi diretor acadêmico de uma faculdade particular em Pernambuco e é professor de universidade federal nesse mesmo Estado (P14). O quinto grupo foi formado por três docentes, sendo: a) uma mulher, doutora aposentada, ex-gestora de uma universidade federal de Pernambuco e professora/gestora de faculdade particular de Pernambuco (P11); b) um doutor, professor/coordenador de curso de uma universidade federal de Pernambuco e ex-diretor acadêmico/professor de uma faculdade particular de Pernambuco (P12); e c) um mestre, ex-gestor e professor de uma faculdade particular em Brasília e, atualmente, é professor/gestor da Universidade Federal do Tocantins (P13).

Os grupos foram constituídos por nível de participação dos docentes nos espaços acadêmicos e de gestão das instituições de ensino superior. O primeiro grupo foi formado por professores que lecionam em faculdades particulares em Pernambuco e Paraíba, e o segundo por um gestor de faculdade particular. Já que o terceiro grupo foi formado por professores e

professoras que lecionam em universidades públicas e faculdades privadas em Pernambuco, Paraíba e Tocantins, ao passo que o quarto por professor gestor de faculdade privada e apenas professor de universidade pública em Pernambuco e Tocantins. Por último, o quinto grupo, que foi formado por professores que são ou foram gestores em universidades públicas e faculdades particulares em Pernambuco e Tocantins.

Acreditamos que ter realizado entrevistas com professores que têm experiências e vivência em faculdades particulares, universidades confessionais e federais em diferentes regiões do Brasil foi um fator importante para a pesquisa, pois apesar das diferentes realidades vividas por cada um deles, percebemos que houve uma convergência em suas respostas quando questionados sobre a finalidade do professor, sobre a gestão das instituições de ensino em que trabalhavam e sobre como deveria ser a gestão superior de uma instituição superior.

## **2.5 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a docente de universidades brasileiras - universidades públicas, faculdades particulares e em universidades confessionais -, cuja escolha foi motivada por se tratar de um método muito usado nos estudos organizacionais, isso por ser capaz de possibilitar a produção de informações relevantes e propiciar o fazer uso de questões abertas para uma melhor compreensão do fenômeno estudado. As entrevistas em média tiveram uma duração de 70 minutos e foram norteadas por dupla dimensão: uma subjetiva e outra objetiva.

Antes de iniciarmos cada entrevista sempre fazíamos a apresentação dos objetivos da pesquisa e obtínhamos a concordância do(a) professor(a) quanto a sua participação. A pergunta de nortee foi a seguinte: que papel você atribui a você mesmo(a) enquanto docente do ensino superior? Essa pergunta foi a que orientou todo o processo de construção da análise dos dados e que provocou reflexões acerca das ausências e presenças de dignidade do professor de universidades federais.

As demais perguntas tinham como objetivo compreender qual a concepção dos docentes sobre a gestão das instituições em que trabalhavam e sobre como deveria ser a gestão de uma instituição de ensino superior. Além disso, os respondentes foram questionados sobre o que seria, na sua concepção, uma universidade digna. Os dados obtidos a partir dessas



perguntas forneceram suporte à categorização a partir da finalidade do docente, ou seja, *como é* e *como deveria ser* a gestão dessas organizações.

As anotações realizadas em caderno de campo juntamente com o processo de leitura e de reflexão acompanhou todo o processo de análise. O que determinou o número de respondentes foi o fato de que as respostas se repetiam, promovendo o fenômeno de saturação das informações prestadas. Como os sujeitos participantes atuavam em faculdades particulares ou confessionais e federais ao mesmo tempo, naturalmente para cada pergunta buscavam mostrar as similaridades e as diferenças entre elas.

Ao ler e reler as entrevistas, todas as frases que faziam sentido foram separadas e escritas à mão em folhas brancas e, em seguida, digitadas em planilhas Excel. Depois de impressas, foram recortadas aquelas frases com a mesma unidade de sentido e separadas de acordo com os eixos: finalidade, o *como é* e *como deveria ser* a gestão de instituições de ensino superior. Feita a separação, as entrevistas foram relidas e novas reflexões surgiam acerca da concepção do docente sobre dignidade. A cada entrevista, surgiam novas reflexões que geravam proposições temporárias e reflexões recorrentes sobre as categorias simbólicas, sobre as projeções e sobre as escalas.

Após a categorização, foi iniciada a fase de elaboração da cartografia simbólica. O processo de cartografar ou de construir mapas ocorre quando o pesquisador faz uso dos três mecanismos da cartografia: escalas, projeção e simbolização. Como o pesquisador tem liberdade de escolher quais os tipos de escala que serão usadas para mapear o fenômeno, neste trabalho usamos apenas duas escalas: a grande e a média. Por meio da primeira foi possível observar se havia a produção de ausência e presença de dignidade no microespaço da organização - sala de aula - na relação docente-aluno. Com a segunda, procuramos compreender como as organizações, por meio da filosofia e de práticas de gestão, promoviam presença e ausência de dignidade dos docentes no seu mesoespaço a partir das relações de trabalho e de produção.

Em suma, por meio da escala grande foi possível mapear o que promovia a presença, ausência ou emergência de dignidade do docente no espaço acadêmico E, conforme já assinalado, toda a construção lógica da apresentação e discussão dos dados partiu da concepção do docente sobre a sua finalidade: formar e desenvolver pessoas competentes e éticas para atuar no mercado de trabalho. A finalidade do docente assumiu uma posição de centralidade no trabalho porque em todas as entrevistas os respondentes destacavam que essa era a sua finalidade enquanto docente do ensino superior.

Observado, a partir dos relatos, que os fatores que determinavam a produção de ausência e presença de dignidade do docente estavam associados ao atendimento dos pré-requisitos necessários para o professor se realizar em sua profissão com dignidade e, também, aos fatores relativos à gestão, que condicionavam a produção dessa dignidade. Ao mapear as presenças, ausências e emergências de dignidade dos docentes a partir das escalas, foi possível fazer a projeção dessa dignidade, pois quando as organizações atendiam aos pré-requisitos necessários para o docente atingir a sua finalidade, ele, por sua vez, projetava a sua dignidade para o centro do microespaço da organização, ou melhor dizendo, para o espaço em que ele se tornava visível. No momento em que as organizações restringiam a possibilidade do docente realizar-se enquanto educador e professor, ele, então, projetava a dignidade para a periferia daquele espaço em que se realizava enquanto profissional. Nesse espaço ele se torna invisível para ele próprio e para a organização.

Por último, o processo de simbolização ocorreu a partir de reflexões sobre a finalidade do docente, que foi o fato que norteou todo o processo da cartografia simbólica. A partir da produção das ausências e presenças de dignidades no centro e na periferia do espaço estrutural – organização -, foi possível, por meio da história da mitologia greco-romana, encontrar dois símbolos que pudessem representar a presença e a ausência de dignidade do docente em universidades brasileiras.

O símbolo usado para representar a presença de dignidade foi *Minerva*, que, segundo a mitologia romana, é a deusa da sabedoria e da justiça. A presença de ausência de dignidade do docente foi representada por *Sísifo*, que, por ter desobedecido às ordens de *Zeus*, foi condenado à morte, porém, como era astucioso e inteligente - foi o primeiro grego a dominar a escrita -, conseguiu enganar a morte e, como castigo, foi obrigado a viver eternamente a rolar uma pedra até o topo de uma montanha (BULFINCH, 2002).

### **3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo trata da apresentação e da discussão dos dados, e o ponto de partida para a realização da cartografia simbólica da dignidade foi a finalidade atribuída ao docente. Em seguida, foi usada a escala grande para verificar quais os pré-requisitos necessários para o docente alcançar a sua finalidade no microespaço da organização. Posteriormente, aplicamos a escala média para verificar quais as condições criadas pelas instituições de ensino superior com vistas a atender ou a restringir os pré-requisitos necessários para que o docente se realize em sua finalidade. Após verificar qual a filosofia e as práticas de gestão adotadas pelas instituições de ensino superior, foi possível identificar se elas produziram ausências, presenças e/ou emergências de dignidade, o que possibilitou mostrar a projeção e a simbolização da dignidade do docente em universidades brasileiras.

#### **3.1 FINALIDADE DOS DOCENTES EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

A finalidade que os docentes atribuem a si mesmos está associada ao compartilhamento de conhecimento, ao desenvolvimento de pessoas, à formação de alunos e de profissionais éticos para atuar no mercado de trabalho. Os docentes, no entanto, dependem de alguns pré-requisitos para alcançar as suas finalidades, os quais, em alguma medida, estão associados à sua relação com o aluno no espaço da sala de aula e, inclusive, há casos em que para obter êxito naquilo que se propôs a fazer, a sua finalidade estava condicionada pelas relações de trabalho e de produção com a organização.

Do ponto de vista dos entrevistados, podemos dizer que a existência de um espaço chamado de universidade ou faculdade é uma condição necessária para que o docente do ensino superior realize a sua finalidade. Neste sentido, quando o docente estabelece uma relação contratual com a organização, ele passa a ter uma vinculação formalizada e regida por regras e normas diretamente com a instituição de ensino superior e com o aluno e, indiretamente, com a sociedade/Estado.

Com o aluno, a relação é condicionada pelo reconhecimento ou não dos seus saberes no espaço acadêmico. Com a organização, as condições impostas pelas práticas de gestão no

processo de trabalho e de produção podem restringir o reconhecimento dos seus direitos e saberes nos âmbitos acadêmico e administrativo . No que se refere à finalidade a que se atribui, a entrevistada P6 acredita não somente transmitir conhecimento, mas também formar pessoas, pois: “[...] na minha concepção, o professor, além dessa possibilidade de estar passando informação, passando um conhecimento que, na verdade, esse aluno vai acabar utilizando esse conhecimento, como ele também está formando indivíduos, pessoas”.

O docente P1 destacou que: “[...] O professor, antes de qualquer coisa, é um educador[...] que educa a dor do outro, a dor do conhecimento incompleto, ou da ausência de experiências”. As falas de P6 e P1 demonstraram que a finalidade dos docentes foi condicionada à relação deles com o aluno por meio de práticas sociais e de saberes inerentes ao espaço do ensino. O entrevistado P2 também entendeu que o papel do professor está associado ao desenvolvimento dos alunos, o que fica bastante explícito no fragmento a seguir: “[...] mas creio que para o bom exercício do professor, de suas atividades, é preciso ele ter um nível de liberdade para poder criar e não só criar e se desenvolver, desenvolver os alunos”.

Do ponto de vista desse docente, a realização da sua finalidade tornou-se dependente da relação de trabalho estabelecida com a organização e, nesse sentido, cabe à organização criar condições favoráveis para que ele possa atingir a sua finalidade no espaço de sala de aula. O docente (P9) relatou que: “[...] formar profissionais, pesquisadores da área acadêmica, formar na área de trabalho propriamente dito, também, bem prático”. O professor P10, por seu turno, entende que: “[...] a finalidade do docente é transmitir o saber e formar um cidadão”.

Os relatos de P9 e P10, que trabalham em universidades federais e faculdades privadas, mostraram que a finalidade do professor destina-se a preparar um indivíduo prático para o mercado de trabalho e, também, constituí-lo em um sujeito que saiba reconhecer seus saberes e direitos e os da coletividade. Do ponto de vista dos entrevistados, eles desejam alcançar as suas finalidades no espaço da sala de aula para atender às necessidades da sociedade e do Estado.

O gestor G1 corroborou, em parte, com a fala dos docentes no que se refere à finalidade do professor. Ele espera que o aluno formado na sua organização seja: “[...] uma pessoa competente, necessária ao mercado de trabalho, sintonizada com as necessidades do mercado de trabalho”. O seu relato deixou implícito que a finalidade é a de formar profissionais competentes para o mercado de trabalho e, no que toca ao objetivo central desse tipo de organização é, também, atender à sociedade e ao Estado. Ao se referirem à universidade e à faculdade enquanto espaços de formação de pessoas, os entrevistados – de

universidades federais e de faculdades particulares – mostram que a finalidade a eles atribuída é a de formar pessoas para atender ao mercado de trabalho, à sociedade e ao Estado. Os docentes esperam realizar a sua finalidade a partir do reconhecimento dos seus saberes e direitos nos espaços acadêmico e administrativo tanto em universidades federais quanto em faculdades privadas.

### **3.2 A DIGNIDADE DOS DOCENTES E AS ESCALAS**

A dignidade do docente pode ser mapeada nos diferentes espaços – acadêmico e administrativo - de universidades brasileiras. Neste trabalho, a dignidade humana, considerada à luz de Sousa Santos, é um processo de emancipação mediante o respeito aos princípios da igualdade e da diferença e do reconhecimento dos diferentes saberes e direitos que são projetados nos espaços estruturais – doméstico, comunidade, produção, mercado, cidadania e mundo -.

No que tange à dignidade do docente no âmbito da universidade, entendemos que ela poderá estar presente ou ausente quando o respeito e o reconhecimento dos seus diferentes saberes e direitos estiver ausente ou presente nos já referidos espaços, uma vez que tal respeito é dependente das relações sociais de trabalho e de produção próprias de qualquer organização.

#### **3.2.1 Escala Grande**

Sob a perspectiva da escala grande, existem alguns pré-requisitos para o docente atingir a sua finalidade. É necessário que a educação seja voltada à constituição de um sujeito ético, à transmissão do conhecimento, à qualidade do ensino, à valorização do aluno, ao respeito para com o aluno e o professor e ao compromisso com a vocação para agir com comprometimento. No que se refere à constituição do sujeito ético, o docente P10 relatou que a condição para realizar a sua finalidade enquanto professor é: “[...] educar com ética, transmitindo conceitos e comportamentos de cidadania”.

À luz dos dados é possível inferir que o docente compreendeu que a educação voltada para constituição de um sujeito ético é importante para a formação do ser humano e do profissional que irá atuar no mercado de trabalho. Ao ter essa compreensão, entendeu que os seus saberes sobre a finalidade deveriam estar fundados em uma concepção de moralidade

e que devem estar a serviço da formação de um aluno que tenha essa característica, que é necessária para atender à sociedade e ao Estado.

O agir com o fim de constituir o aluno um sujeito ético é também uma condição importante para o docente sentir-se digno. Ele entende que os seus saberes foram reconhecidos e, nesse caso, a sua ação, que foi centralizada na relação com o aluno, o fez projetar a sua dignidade para o centro do espaço acadêmico, que é a sala de aula. A fala do docente P7 revelou que a sua finalidade pode ser alcançada quando há compartilhamento de conhecimento. Em suas palavras: “Partilhar esse conhecimento [...] trocar conhecimentos junto com os alunos”.

Percebemos, pelo relato, que o professor considera importante a ocorrência do reconhecimento dos diferentes saberes, tanto no que se refere aos saberes do docente quanto aos dos alunos. O entrevistado P9 relata que: “[...] transmitir o saber para esses discentes que vão ser os profissionais, voltando a dizer, que vão conduzir o nosso país no futuro”. Ao considerar as falas dos entrevistados, notamos que eles entendem que a transmissão do conhecimento e a qualidade do ensino são pré-requisitos necessários para que o docente atinja a finalidade a ele atribuída e que, nesse processo, seus saberes sejam reconhecidos no microespaço – acadêmico - da organização.

A entrevistada P5 relatou que deve: “[...] ter respeito pelo aluno e oferecer um ensino de qualidade, porque é isso que eles estão buscando em uma universidade federal”. Do ponto de vista do docente P9: “[...] nas públicas é diferente o aluno já, por si só, já é de um nível melhor. Então, já entra o ‘melhor’”. Por outro lado, o excerto de P6 mostrou que: “[...] E nós escutávamos, isso era o que me deixava muito revoltada, em alguns momentos: ‘- Eu estou pagando [...]’ O que é quando eu coloco, isso que está querendo da gente? Facilidade”. Fica evidente, assim, que quando a qualidade do ensino se faz presente na relação estabelecida entre aluno e professor no espaço acadêmico – sala de aula -, os docentes percebem aí a presença da dignidade humana, isso porque há reconhecimento dos seus saberes e direitos. Do ponto de vista do entrevistado P6, a relação estabelecida com o aluno no âmbito acadêmico da faculdade particular condicionou a ausência de sua dignidade no âmbito da sala de aula.

A valorização do aluno foi destacada pelo entrevistado P1, quando mencionou que: “[...] da valorização daquele indivíduo [...] principalmente quando você trabalha com aluno de faculdades particulares, noturnos, que trabalham, que são casados, que têm filhos”. No que tange a essa questão, o professor P1 se sentiu digno no exercício da sua função no espaço da sala de aula, posto que o aluno foi reconhecido por ser um trabalhador com atribuições,

responsabilidades e que necessita do reconhecimento de seus direitos. É no espaço acadêmico dessa faculdade particular que ele espera realizar-se enquanto profissional competente para atuar no mercado de trabalho. O compromisso com a vocação aparece nas falas dos docentes P13, P3 e P4. O relato de P13 sinalizou no sentido de que: “[...] é uma profissão muito bela e digna. E quem sabe realmente exercer com sabedoria. E digo mais, o professor é vocacional, é amor mesmo à profissão. E fazer aquilo que realmente gosta e que dá prazer”.

Podemos dizer que o entrevistado percebeu que o exercício da docência com vistas a atingir a sua finalidade está condicionado a aspectos subjetivos do indivíduo como, por exemplo, a vocação e o prazer para exercer a docência. O colaborador da pesquisa P13 entendeu que no exercício da profissão, a docência, ele deveria esperar outro tipo de reconhecimento, que não é apenas o financeiro. Em suas palavras: “[...] Sem retorno financeiro, sem um retorno material, mas sim com um retorno de alma, com retorno de prazer mesmo e retorno de reconhecimento”, e, mais: “[...] eu faço meu trabalho com muito prazer, mas nos limites da sala de aula. Eu consigo uma interação muito interessante com os alunos [...] dou aula por puro prazer. Quando perco a vontade de dar aula, paro de dar aula”.

O compromisso com a vocação, com o prazer em dar aula, quando presente no espaço do ensino proporciona presença de dignidade ao docente. O respeito ao aluno foi destacado pelo docente P14 quando ele disse que: “[...] mas as pessoas têm que ter respeito umas pelas outras em uma universidade, o respeito tem que ser maior, sobretudo ao aluno”. O entrevistado P5 corroborou com a ideia de que o aluno deve ser respeitado pela organização e pelos professores. Ele disse: “[...] só de entrar na sala de aula eu tenho que ter um respeito com eles de oferecer um ensino de qualidade”.

Ao apontar que as pessoas da universidade devem respeitar principalmente os alunos, o docente formula uma defesa, isso porque vê o espaço do ensino como o ponto central no qual a universidade também realiza a sua finalidade. É possível dizer que a dignidade do professor pode ser representada como presente nesse espaço, por ser na relação com o aluno que ele concebe a sua profissão como digna. No que concerne ao respeito pelo docente no espaço do ensino, o docente P4 destacou que:

[...] porque, hoje em dia, aquela indisciplina da sala de aula do colégio está se estendendo para a graduação e está chegando à pós-graduação. O comportamento indevido de alunos em sala de aula. [...] Principalmente dentro das faculdades privadas.

Do ponto de vista do docente, a indisciplina do aluno é um desrespeito à sua pessoa no espaço acadêmico. Depreende-se que o professor é aquele indivíduo que deve ser respeitado no exercício da sua profissão e que deve ser ele quem determina o comportamento e a forma de agir dos alunos em sala de aula. No ambiente do ensino, é o professor quem dita as regras de conduta, pois, afinal, em um ambiente no qual ocorre a formação e o desenvolvimento de pessoas por meio da transmissão do conhecimento, deve-se exigir respeito discente não apenas por aquele indivíduo que se coloca nessa condição, mas, sobretudo, pelo espaço em que todos estão, que é uma instituição de ensino superior.

O relato docente remonta à ideia de universidade do século XIX, período em que era considerada sagrada, tal qual a Igreja. As normas de conduta eram rígidas e entendia-se que a educação de nível superior não era para todos, uma vez que deveria ser facultada a um pequeno grupo, que compreendia a elite político-econômica do país. Quanto ao agir com comprometimento, os dados mostram que parte dos entrevistados entende que o professor deve ofertar o melhor de si em sala, e essa é uma condição necessária para que ele se sinta digno. É nessa direção que sinaliza o relato de P5, ao mencionar que: “[...] fazer o seu trabalho como professor; assim o melhor de si”. O entrevistado P7, por seu turno, completa: “[...] o que eu percebi tanto na universidade pública quanto na faculdade privada, é que alguns professores não têm compromisso nenhum com o que estão ensinando aos alunos”.

O colaborador P5 destacou que: “[...] eles não fazem o melhor de si na aula porque eles não vão perder o emprego, não atendem essas solicitações de alunos, por exemplo, de mudança de metodologia [contrariando determinações da gestão da universidade]”. O relato de P4 mostrou que: “[...] o professor sério que cobra, que exige é visto como o chato, como o careta, como ele tem que ser eliminado”. Segundo entende esse docente, quando esses elementos se fazem presentes nas práticas de saberes estabelecidas em sala de aula, elas promovem ausência de dignidade do docente.

Ao que parece, a profissão torna-se digna quando o professor sente-se vocacionado a exercer a sua finalidade e a exerce quando com ela está compromissado, derivando, assim, prazer na realização das suas atividades, o que pode não ocorrer devido a fatores relativos tanto ao aluno quanto à gestão da universidade. Quando ele não consegue realizar-se vocacionalmente, ministrando aula, projeta a sua dignidade para a periferia do espaço da sala de aula ou para o centro de outros espaços, acadêmico e administrativo, no âmbito das universidades ou para fora delas.



### 3.2.2 Escala Média

Na escala média, o olhar se volta para a organização e para os meios usados que podem produzir ausências, presenças ou emergências de dignidade do docente no exercício da sua profissão. A partir dos relatos de nossos colaboradores será possível identificar qual a filosofia e práticas de gestão das instituições de ensino superior por eles apontadas. À luz dos dados será possível dizer se essas organizações usaram seus saberes de gestão para reconhecer os diferentes saberes e direitos dos docentes.

#### 3.2.2.1 Filosofia de gestão de universidades brasileiras

As universidades federais, confessionais e faculdades privadas são organizações de ensino com filosofias, processos e práticas de gestão que orientam e viabilizam a oferta dos serviços educacionais aos alunos e à sociedade. Os processos de produção e de trabalho que são norteados pela filosofia de gestão podem promover ausências e presenças de dignidade dos docentes nos espaços acadêmico e administrativo.

Do ponto de vista dos dados apresentados, os entrevistados, em sua grande maioria, destacaram que a filosofia de gestão de faculdades particulares está voltada para questões de ordens financeira e mercadológica. Algumas com orientação para o imediatismo, ou curto prazo, e outras para a sobrevivência a longo prazo. Ainda no que se refere à filosofia de gestão de universidades públicas, foi apontado que ela é orientada para a qualidade do ensino no espaço acadêmico e para questões de ordem política no espaço administrativo. Para uma melhor visualização do que está sendo dito aqui, as ideias estão esquematicamente apresentadas no quadro a seguir:

<b>Tipo de Organização</b>	<b>Filosofia de gestão</b>
Universidades federais	Orientada para a qualidade
Faculdades particulares orientadas para o curto prazo	Orientada para o mercado
Faculdades particulares orientadas para o longo prazo	Orientada para a qualidade e para o mercado

Quadro 1 – Filosofia de Gestão de universidades brasileiras  
Fonte: Elaboração própria

Os aspectos políticos estão presentes tanto no âmbito dos espaços das organizações públicas quanto nas particulares, porém com uma diferença, que deve ser evidenciada. Nas primeiras, o poder de decisão é diluído entre os diversos colegiados e conselhos e, nas segundas, geralmente é centralizado em um grupo gestor ou em uma única pessoa – o reitor ou o diretor -. É importante salientar que os aspectos práticos relativos à gestão administrativa são todos pensados para assegurar sustentação às atividades fins dessas organizações, que é oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão à sociedade.

Portanto, julgamos importante evidenciar que as decisões tomadas no âmbito do espaço administrativo podem ser pré-requisitos ou condicionantes para o docente atingir a sua finalidade com presença, ausência ou emergência de dignidade no âmbito do ambiente acadêmico. A partir do ponto de vista dos entrevistados, percebemos que o mercado no qual se situam as instituições públicas e privadas de ensino superior, apesar de ser submetido a regulamentações do Estado, ainda apresenta imperfeições quanto à qualidade do serviço oferecido.

Existem faculdades particulares imediatistas que se voltam para a oferta do ensino superior com o fim de vender matrículas nesse mercado. O somatório das matrículas oferecidas permitirá que o aluno obtenha, ao final do curso, o diploma de nível superior que fará dele um indivíduo, muito embora ainda que aparentemente, potencializado para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, para melhorar o salário ou simplesmente para ser reconhecido socialmente.

Depreendemos que essas organizações poderão mesmo sobreviver no mercado de curto prazo enquanto existirem pessoas dispostas a pagar por seu produto. As faculdades particulares orientadas para o longo prazo se preocupam com a sua sobrevivência em um mercado em que existe um grande número de organizações ofertando matrículas nos mais variados cursos, tanto na modalidade de ensino presencial, quanto à distância. De acordo com alguns relatos, elas têm dificuldade de estabelecer o equilíbrio entre manter a qualidade do ensino no espaço acadêmico e garantir recursos financeiros para manter a funcionalidade da organização.

Ainda em conformidade com os relatos, foi possível identificar que as universidades federais têm uma filosofia de gestão orientada para o ensino de qualidade. Esse caso é justificado porque essa instituição é pública e financiada com recursos da sociedade. A garantia da sobrevivência financeira desse tipo de organização é de total responsabilidade do Estado brasileiro, logo os gestores e professores, via de regra, não se preocupam com a

manutenção dessas organizações. Em que pese o fato de que os recursos estão cada vez mais escassos e os salários pagos não serem tão atrativos, tais instituições ainda conseguem atrair alguns professores e pesquisadores comprometidos com a finalidade atribuída ao docente.

Considerando que o ensino superior potencializa o indivíduo para ter uma melhor atuação tanto no mercado de trabalho quanto na sociedade, essa instituição pública deve oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Ao fazer isso, está devolvendo à sociedade um indivíduo bem formado, produtos de qualidade oriundos de pesquisas que podem ser aplicados com vistas a transformar a realidade social.

Não é desarrazoado dizer que a filosofia de gestão das instituições públicas e privadas de ensino superior podem promover ausências, presenças e/ou emergências de dignidade do docente. Aquelas orientadas para o imediatismo, que valorizam principalmente o lucro, independentemente do reconhecimento dos saberes dos professores no seu microespaço, produzem ausências de dignidade do docente. As voltadas para a sobrevivência de longo prazo produzem ausências por não oferecer todas as condições necessárias para o docente atingir a sua finalidade, contudo produzem presença de dignidade quando os docentes assinalam que elas se preocupam com a qualidade do ensino.

Por último, as universidades federais produzem presença de dignidade por reconhecer os saberes e direitos dos docentes no espaço acadêmico, porém produzem ausência de dignidade quando o processo decisório de natureza compartilhada não é orientado para o bem da coletividade, mas para grupos que disputam o poder no interior da organização.

#### 3.2.2.1.1 Filosofia de gestão das faculdades particulares orientada para a sobrevivência

As faculdades particulares, enquanto organizações, integram parte de um mercado competitivo no qual concorrem as universidades confessionais, os centros de ensino, as universidades públicas – federais, estaduais, municipais e comunitárias – e, finalmente, os institutos tecnológicos, estes mais voltados para o ensino de natureza tecnológica. No que tange à modalidade de ensino presencial de graduação e pós-graduação, competem com todas as organizações públicas e privadas que oferecem esse mesmo ensino na modalidade à distância.

Comentando sobre esse assunto, o entrevistado P1 diz: “[...] acredito que as faculdades visam à lucratividade. A gestão tem essa obrigação ali, de não só olhar a educação, mas olhar, para a sobrevivência daquela corporação, os aspectos econômicos”. A entrevistada

P11 também destacou que a faculdade privada precisa atrair alunos para poder sobreviver no mercado, o que fica evidente no fragmento a seguir:

[...] sendo uma instituição privada que precisa sobreviver e precisa atrair estudantes que se veem como clientes, apesar da gente não os considerar como clientes – mas que se veem como clientes [...] os seus valores primeiros são valores de seriedade [valores de seriedade da instituição].

Apesar de considerar que essa organização é orientada para valores de seriedade, evidenciou a sua preocupação com a possibilidade de mudança desses valores, ao relatar que: “[...] então, eu temo que, ao longo do caminho, haja uma certa flexibilização desses valores. Eu temo”. Porém, os docentes P2 e P12, que trabalham nessas faculdades particulares, apontaram que a filosofia de gestão da organização é voltada para a democracia e para o comprometimento com a formação do aluno e contribuição à sociedade. No entanto, a pressão competitiva do mercado e, possivelmente, o fato de nesse mercado outras instituições privadas não atuarem com o mesmo comprometimento, gera uma certa tensão para os professores que receiam que a instituição não consiga sobreviver, mantendo o nível de seriedade e, daí, a sociedade e, ele mesmo, perca o espaço em que a dignidade ocupa o centro.

Esse entendimento arrima-se no excerto de P2, que transcrevemos a seguir: “[...] uma gestão moderna, ativa, democrática, participante, comprometida, envolvida com os alunos e com os próprios professores”. Já o entrevistado P12 relatou que a organização na qual trabalha é de natureza familiar e orientada para o empreendimento e o trabalho. Em suas palavras: “[...] foi uma experiência profissional muito rica por várias características, o grupo é extremamente empreendedor, um pessoal que dá duro, trabalha sério, não tem, a família não é na moleza, é trabalho mesmo”.

Outro aspecto a ser assinalado pelos docentes P1 e P3 diz respeito ao fato de que essas organizações deveriam aperfeiçoar os meios de acompanhamento dos seus alunos, com vistas a implantar práticas de gestão que oriente o processo de formação do aluno. *In verbis*:

P1: [...] como trabalhar tudo isso para que o aluno cresça, para que o aluno se desenvolva, não só como um cliente para a universidade, mas principalmente como um educando, que está andando nesse processo de formação e você guiando.

P3: [...] tem que ter a metodologia, a maneira de produzir, a avaliação de resultados, a avaliação de nível de satisfação dos meus clientes. Acho que isso falta, mas falta tremendamente.

Esses relatos evidenciam, assim, que as organizações com a filosofia de gestão orientada para a sobrevivência vivenciam dilemas no seu dia-a-dia associados à fiança da qualidade do ensino, que enseja custos elevados, e à garantia da sobrevivência financeira e econômica, como bem destaca a fala de P12: “[...] o dilema maior é esse balanceamento financeiro e acadêmico”.

#### 3.2.2.1.2 Filosofia de gestão orientada para o imediatismo

Quando a filosofia de gestão é orientada para o imediatismo, as organizações particulares buscam alcançar retornos financeiros no curto-prazo. Por agirem desse modo, essas organizações estão voltadas para a filosofia de gestão, principalmente de natureza financeira e mercadológica, como bem atestam os trechos abaixo:

P8: [...] Na minha experiência na privada, vi a gestão como, não poderia ser diferente, uma gestão empresarial, com objetivos bem específicos da necessidade do mercado. [...] Há uma concorrência entre as instituições de ensino de natureza privada e acredita-se que isso faz com que a faculdade privada procure se adaptar as necessidades do mercado. [...] Então, aluno é cliente, professor é um instrumento de trabalho da instituição. Mas como empresa privada, ela está preocupada com o lucro e isso é muito complicado.

P7: [...] Na instituição privada, a gestão eu vejo de uma maneira apenas para obtenção de lucro. Os gestores não estão preocupados com a questão propriamente da educação e sim, com o lucro.

P3: [...] uma máquina, onde entra aluno, sai aluno e fica dinheiro.

P14: [...] na iniciativa privada, há uma... O que é natural, não deixa de ser natural, uma busca incessante pela diminuição dos custos dentro da instituição. E chega ao ponto de prejudicar a qualidade.

É possível dizer que, com essa filosofia de gestão, o professor poderá ter dificuldade em atingir a sua finalidade, que é formar pessoas e profissionais competentes para atuarem no mercado de trabalho. Preocupação latente, porém observável nos seguintes trechos das entrevistas:

P13: [...] Então, qualquer empresa que for é o lucro, é o rendimento. E em uma universidade privada, o nosso foco, o nosso cliente é o aluno.

P14: [...] E tal, não fazem pesquisa, e por aí também não vão receber nada, acabam tendo que abaixar todos os custos, diminuir todo o tipo de custo, inclusive o custo com o pessoal, com os professores.

Ao buscar reduzir os custos para garantir a margem de lucro, a gestão da faculdade gerou uma ausência de reconhecimento dos saberes e dos direitos do professor no âmbito do espaço acadêmico. À luz dos dados, é possível depreender que nessas circunstâncias essa filosofia produziu ausência de dignidade do professor no espaço acadêmico, o que é reafirmado neste fragmento da entrevista com P5: “[...] fica muito presa na questão comercial, mercadológica. E, aí, ela perde um pouco o seu foco de ensino de qualidade”.

É interessante assinalar que alguns professores - P14 e P8 - entendem como natural que uma empresa, no caso a faculdade privada, seja orientada exclusivamente para o lucro, descuidando-se, porém, da qualidade do serviço prestado, uma vez que, no mundo empresarial, em diferentes ramos, a qualidade do produto é considerada essencial para a sobrevivência da organização (PARASURAMAN, 1985). No entanto, do ponto de vista dos relatos, o que percebemos é que há entendimentos de que esse tipo de organização, pelas práticas utilizadas, deve mesmo se ater ao lucro ou, melhor dizendo, priorizar o lucro em detrimento da qualidade.

### 3.2.2.1.3 Filosofia de gestão das universidades federais

A filosofia de gestão das universidades federais é orientada para o ensino de qualidade e para o processo político de natureza compartilhada, afirmação cuja ancoragem encontra ressonância nos relatos dos entrevistados, dos quais os recortes a seguir são bem ilustrativos:

P5: [...] na universidade pública eu acho que o objetivo, assim, principal é o ensino de qualidade.

P12: [...] a universidade federal tem o compromisso em oferecer ensino de qualidade, pesquisas com metodologias bem fundamentadas e oferecer produtos de qualidade lá gerados à sociedade.

P11: [...] uma das coisas com as quais eu estava um pouco chateada era a dificuldade de se fazer qualquer coisa: tudo que tinha passar por não sei

quantos colegiados e tal. E a política, que é muito boa, e a politicagem, que é muito ruim, estavam presentes.

Quando a filosofia de gestão da organização é orientada para os aspectos políticos, existem duas possibilidades, que são: podem promover ausências ou emergências de dignidade do docente no espaço do ensino – microespaço-. A primeira pode estar associada a um pré-requisito necessário para que o docente atinja a finalidade a que se atribui, e, a segunda, é uma condição que pode restringir a finalidade do professor com ou sem reconhecimento dos saberes e direitos dos docentes. Acreditamos que quando se associa o termo *política* à ideia de participação de professores, técnicos e alunos em colegiados e conselhos cujas decisões são orientadas para o bem da coletividade da universidade, isso pode ser um pré-requisito para a produção de presença de dignidade do docente.

Em contrapartida, entendemos que se as práticas de gestão forem permeadas pela disputa de poder entre os atores daquela organização, elas promovem a produção de ausência de dignidade docente nos espaços acadêmico e administrativo. Quando a filosofia de gestão está orientada para qualidade do ensino, a organização geralmente atende ao pré-requisito apontado pelos docentes para atingir a finalidade a que se atribui.

### 3.2.2.2 Práticas de gestão relativas ao espaço acadêmico

As práticas de gestão ou práticas de saberes são unidades de ação social que ocorrem nos espaços das instituições de ensino superior, e é por meio das práticas que essas instituições conseguem criar organicidade para oferecer os serviços de ensino, pesquisa e extensão à sociedade, tal como salienta um dos entrevistados, P9, no excerto transcrito a seguir: “[...] Mas acredito que na concepção da gestão é isso que ele espera fazer, é isso o que ele quer fazer, colocar as condições para os professores poderem, então, transmitirem de uma forma bastante eficiente esse conhecimento para o aluno”.

A partir do ponto de vista do entrevistado, notamos que para alguns as instituições procuram atender aos pré-requisitos para que o docente possa cumprir com a sua finalidade no espaço do ensino com dignidade, independentemente da origem de recursos e estratégias de sobrevivência no mercado. Via de regra, as organizações condicionam os fins a que se destina o docente por meio de questões de ordem financeira, de infraestrutura, de natureza política, de

ausência de soberania do professor para agir em sala de aula e, ainda, da ausência de comprometimento de alunos e professores.

#### 3.2.2.2.1 Em universidades federais

No que concerne às práticas de gestão orientadas para o ensino, percebemos, a partir dos relatos, que essas organizações se preocupam com a qualidade do ensino e com a realização da pesquisa e da extensão, como deixam claro os trechos abaixo:

P7: [...] na universidade federal existe uma preocupação maior com a questão da qualidade de ensino, com a questão da pesquisa, da extensão, então eu vejo uma responsabilidade maior por parte dos gestores, dos professores que lá atuam.

P11: [...] uma das coisas mais lindas da instituição federal é a segurança de que se você quiser fazer um bom trabalho.

P13: Eu vejo que a universidade pública, de certa maneira, oferece essas condições de emancipação, de você ser, de certa forma, autônomo no seu projeto de pesquisa, na sua liberdade de fala, de conduzir um bom trabalho.

P5: [...] eu tenho mais liberdade de atuar em uma sala de aula do que em uma privada que tem alguns aspectos mercadológicos nesse tratamento do aluno como cliente [...] eu me sinto muito mais, assim, dona das minhas ações em uma universidade federal.

P6: [...] a gente tem muito mais autonomia em uma instituição pública [...] à medida que ele entra em uma sala de aula e que ele tem... E não é autonomia no sentido ruim, não. É autonomia no sentido bom.

No que tange às práticas de gestão cujo foco é o aluno, notamos que, a despeito do ponto de vista do docente P14, a universidade federal não fez discussões, de maneira especial, para atender ao seu público alvo, que é o aluno. Atentemos à fala do referido colaborador:

[...] A gente percebe pouco, discussão em termos do aluno em si [...] Se discute muita coisa sobre professor, sobre pesquisa, sobre a distribuição de carga horária, sobre horas, sobre condições de trabalho e etc. E tal. E acho que o aluno fica relegado, um pouco, a segundo plano.

No que se refere às práticas relativas ao ensino, foi apontado pelo professor P14 que a universidade federal deveria se atentar a tais, conferindo-lhe, inclusive, centralidade na gestão, ao invés de à meritocracia e, também, que elas fossem orientadoras do espaço



acadêmico. Nas palavras do entrevistado: “[...] O mérito, onde as pessoas são profissionais. E acho que quero bater muito nisso ainda, essa questão do mérito em relação a questões políticas”.

Em alguns relatos deste trabalho verificamos algumas questões relativas à universidade federal que merecem reflexões. Primeiro, parece estranho um docente assinalar que o *aluno* fica relegado a segundo plano nesse tipo de instituição e, aí, é importante destacar que, quando a universidade não faz uso de práticas que dê visibilidade ao aluno, perguntamos, então, se os gestores, os professores e a sociedade compreendem bem o papel a que ela se destina.

Os relatos apontaram que a finalidade a que o docente se atribui é formar um sujeito ético, competente para atuar no mercado de trabalho e na sociedade. Como realizar tal empreendimento se o aluno não ocupa o espaço central nessa organização? Ao analisarmos as falas, o que vimos ficar evidente é que o docente coloca a sua finalidade como ponto central nas discussões na universidade, e é possível que ele se perceba ainda como aquele professor típico da universidade medieval, que era reconhecido pela sapiência e por deter o conhecimento científico e por possuir os instrumentos para criar e difundir o saber.

Assim, podemos dizer que, na *condição de artesão*, deveria gozar de toda a autonomia e soberania para fazer a sua obra, para formar o aluno ao seu modo, a partir da separação entre sujeito e objeto, ou numa relação tipicamente taylorista, em que de um lado tem o sujeito pensante e, do outro, aquele que trabalha seguindo as determinações do primeiro. Depreende-se que quando a organização e o professor não dão a devida importância ao aluno, talvez esteja aí, implícito, o modelo taylorista de gestão científica, ou seja, o professor que pensa e orienta e o aluno que deve seguir as suas orientações.

Se, por um lado, a universidade federal cria condições adequadas para promover a dignidade do docente, por atender aos pré-requisitos necessários para atingir a finalidade a que se atribui, por outro, essa mesma organização pode produzir um sujeito invisível quanto aos seus saberes e direitos, que é o *aluno*. No que toca à ausência de práticas de gestão orientadas para a meritocracia, entendemos que esse é um ponto que merece também uma reflexão, pois a universidade federal é uma instituição pública, e deveria, por obrigação, ser guiada pela impessoalidade, que é um princípio da administração pública, conforme princípio constitucional contido no art. 37 da Constituição Federal de 1988.

Se as práticas aí desenvolvidas não são orientadas por esse princípio, há evidências de violação de um código de conduta da gestão pública. Além disso, atentando agora para o efeito desse tipo de prática sobre o docente, podemos afirmar que essa é uma condição que restringe o professor de atingir a sua finalidade com dignidade.

#### 3.2.2.2.2 Em faculdades particulares

No que toca às práticas de gestão relativas ao ensino, os entrevistados apontaram que essas organizações se utilizam de práticas de soberania, de autonomia, de liberdade e de respeito ao docente no espaço acadêmico. Quanto à autonomia, os docentes assinalaram que no exercício de sua função boa parte dessas organizações não implantaram práticas orientadas para a avaliação numa perspectiva de reconhecimento dos saberes e direitos dos docentes. Nesse sentido, vejamos os recortes selecionados:

P3: [...] Mas, no fundo, o que é o principal, que é o processo de ensino de aprendizagem, isso é muito falho. É muito falho. [...] eu posso lhe assegurar que eu jamais fui indagado sobre o meu plano de ensino, sobre aproveitamento de aluno, sobre necessidade de modificações na ementa, sobre metodologia, sobre o que achamos de lidar com nada, em momento algum.

P7: O professor necessita de autonomia para reprovar os alunos.

P8: [...] a liberdade do professor de poder reprovar [...] é um instrumento que pode ser muito didático [...] porque o professor precisa na questão ética, saber quem realmente tem condições de ir para frente, continuar no curso. Não há nada pior para a sociedade do que receber profissionais desqualificados.

P9: [...] Alunos eram reprovados por falta e os coordenadores do curso chegavam para mim e pediam para eu dar um jeito na situação desse aluno porque a instituição não podia ficar com esse aluno reprovado, que ele ia sair da instituição, coisas desse tipo.

P6: [...] eu tenho o direito de exigir desse meu aluno que, pelo menos, ele acompanhe o mínimo necessário para poder terminar a disciplina.

P7: [...] eles diziam que tinha autonomia, mas na verdade, não tinha autonomia, porque quando você reprovava, o coordenador do curso chegava pedindo a você que desse um jeito na situação desse aluno.

Da ótica dos entrevistados P5, P9 e P10, podemos inferir que a ausência de práticas de gestão orientadas para a autonomia, que confere ao professor o poder de reprovar o aluno,

produziu ausência do reconhecimento dos saberes e direitos dos professores no âmbito do espaço da sala de aula, conforme se pode observar dos trechos transcritos abaixo:

P5: Em uma particular eles não têm nenhum, assim, receio de ir na coordenação ou ir em uma gestão superior reclamar ou acabar com o professor porque ele deu nota ruim para a sala toda.

P9: Porque o aluno da universidade particular já sabe que ele não precisa se esforçar tanto, que no final da história o professor, às vezes, acaba flexibilizando a sua aprovação.

P10: [...] aí você vai lá e apaga a falta. Porque dá um trabalho danado você reprovar um aluno, por uma falta, em uma particular.

Segundo deixam entrever os relatos, as práticas de gestão voltadas para o espaço acadêmico em faculdades particulares promoveram a invisibilidade da finalidade que o docente se atribui. Podemos dizer que isso foi resultante da ausência de reconhecimento dos saberes e direitos dos professores no âmbito desse espaço. Essa assertiva pode ser visualizada nos seguintes recortes:

P9: [...] o professor é livre, soberano [em universidades federais]. [...] olha, nas universidades particulares não há, isso é muito teórico, na prática não muito não.

P6: [...] um professor que afrontou uma coordenação, porque ele não fez o que a coordenação estava se propondo, em relação à aprovação de um aluno em uma banca de monografia. Ele também dançou.

P10: [...] Professor muito rígido, que gosta de reprovação, que faz, não fica.

Do ângulo de visão do entrevistado P4, a gestão dessas instituições é voltada para o aluno cliente. Em seus termos, “[...] hoje, é comum que você veja a administração voltada para o atendimento do aluno. [...] Os direitos do aluno são muito maiores do que as responsabilidades que lhe são cobradas”. Por outro lado, nem todas as organizações estão orientadas apenas para o lucro, mas também para a qualidade do ensino. Podemos dizer que elas enfrentam o dilema entre reprovar um aluno porque não tem os pré-requisitos necessários para fazer a disciplina ou simplesmente aprovar o aluno porque ele é um cliente da instituição, situação contemplada neste comentário: “[...] um deles é o baixo nível do ensino básico e o outro é que são empresas: eles têm que viver. Vivem do que arrecadam, vivem de receita”.

Concluimos- que o baixo nível do ensino básico, associado à forte concorrência no mercado de ensino superior, tende a pressionar as organizações a não adotar práticas de gestão cuja principal finalidade seja o ensino de qualidade. No entanto, algumas resistem a essa pressão, como podemos verificar nos relatos seguintes. O entrevistado P12 acredita que na organização em que trabalha se preza pela qualidade do ensino, quando relata: “[...] Nunca naquela instituição, pelo menos no tempo em que estive lá, a gente chegou para professor e: maneira a. [...] Cobrava-se os programas, inventário, a bibliografia [...] tinha semanas de prova”.

O relato do gestor G1 assinala que a organização prima por práticas voltadas para o rigor do ensino: “[...] rigor necessário para que o jovem saia bem preparado para o mercado de trabalho”. Acrescenta ainda que a absorção de conhecimento requer esforço, pois: “[...] Educação, o estudo, absorver conhecimento é um trabalho árduo. Então o conhecimento só é adquirido através de muito sacrifício”.

Outra questão importante a ser tratada está relacionada à fala de P2. Ele entendeu que a organização não deve abrir mão da qualidade e que o crescimento da organização só faz sentido se tiver associado àquela. Em suas palavras:

[...] Que ela quer crescer, mas não abre mão da qualidade, a qualidade está em primeiro lugar, não pode haver crescimento sem qualidade. [...] Mas também é importante a ser considerado a qualidade das instalações físicas da faculdade, universidade, isso é fundamental.

Tendo em perspectiva os depoimentos sobre as práticas de gestão em faculdades particulares que se preocupam em contemplar a qualidade do ensino, inferimos que a pressão sobre os professores para não reprovarem os alunos está mais associada àquelas cujo foco é a gestão imediatista e orientada para o lucro a qualquer preço, ainda que esse seja a qualidade do ensino. Deduz-se, portanto, que a soberania do professor sobre a aprovação do aluno, condição essencial para sentir-se digno, pode estar mais ausente ou mais presente dependendo da finalidade a que a organização se atribui e o tipo de gestão aplicada: imediatista ou orientada para a sobrevivência no longo prazo.

### 3.2.2.3 Práticas de gestão relativas ao espaço administrativo

As práticas de gestão orientadas para o espaço administrativo em universidades federais e faculdades particulares são implantadas para dá concretude à filosofia de gestão dessas organizações. Nessas instituições, as práticas estão orientadas em maior ou menor grau para a autonomia, a liberdade e a soberania do docente e, ainda, para o processo decisório, a transparência, a infraestrutura, o desenvolvimento, o treinamento, o controle do docente e, por fim, para a estabilidade no emprego.

#### 3.2.2.3.1 Em universidades federais

Considerando que a filosofia de gestão dessas instituições é orientada para a qualidade do ensino e para o lento processo decisório, os entrevistados relataram que as práticas de gestão geralmente atendem aos pré-requisitos que o docente entende ser necessário para sentir-se digno em sua profissão. Os entrevistados P6 e P10 informaram que nessa organização a autonomia é contemplada nas práticas de gestão orientadas para a administração. *In verbis:*

P6: Eu não tenho receio de colocar as minhas ideias em uma reunião de departamento, de colegiado ou de centro.

P10: [...] Porque eu acredito que na pública eu não tenho como [...] Tem a liberdade de expressão, que é institucional, que defende o ponto de vista: de ir e vir, liberdade de expressão.

Em relação ao processo decisório, foi posto que as práticas de gestão das universidades federais não promovem celeridade nos processos administrativos e que são de natureza burocrática e política.

P6: [...] gestão para implantação de qualquer projeto público é lento. [...] E, em alguns momentos, onde você discute, vamos dizer, em uma hierarquia um pouco inferior, ela não consegue chegar com o mesmo formato lá e, quando chega, as reivindicações acabam não acontecendo.

Acrescenta, ainda, que em alguns momentos as ações não são conduzidas com responsabilidade e comprometimento por parte dos gestores, tal como segue:

P6: [...] O grande problema é que, mesmo tendo o espaço da fala, em alguns momentos, essas falas não são, de fato, ouvidas. Assim como em qualquer outro ambiente de trabalho, você tem hierarquias etc e tal.

P14: [...] A questão de conchavos, antes de ir para uma reunião, para você passar uma ideia boa, você tem que tentar, ainda, convencer várias pessoas antes da reunião.

P11: [...] uma instituição federal você sabe que se você passar pelos colegiados e, enfim, tiver paciência e disposição de cooptar os colegas, de apresentar, de convencer etc.

P8: [...] É uma coisa muito complicada da forma como ela está sendo feita hoje. Para tudo tem eleição, todo mundo é igual e essa democracia eu não vejo isso com bons olhos [...] é que os próprios docentes não têm espírito de corpo [...] E se introduziu na política, na gestão, é uma politicagem muito medíocre. [...] Então, eleição para reitor, eleição para diretor de centro, eleição para chefe de departamento e eleição para o vereador do interior é a mesma coisa.

P8: [...] Na administração pública você tem um aparato de colegiados, que leva, não tenho a menor dúvida, leva à ineficiência, a uma abordagem de natureza absolutamente política que apequena os colegiados.

No que toca a essa questão, P11 corroborou com a posição de boa parte dos docentes e relatou que a presença de politicagem na gestão da universidade federal torna o processo cansativo e lento, o que pode gerar ineficiência nos processos administrativos. Em suas palavras:

P11: [...] uma das coisas com as quais eu estava um pouco chateada era a dificuldade de se fazer qualquer coisa: tudo que tinha passar por não sei quantos colegiados e tal. E a política, que é muito boa, e a politicagem, que é muito ruim, estavam presentes.

Tomando em conta o ponto de vista da entrevistada P6, ficou evidenciado que as práticas de gestão de universidades federais não são orientadas para a transparência. Nos termos da colaboradora: “[...] primeiro um pouco mais de transparência, que eu acho que falta ali”. Em seguida, a entrevistada coloca em evidência que a dimensão da gestão se faz necessária em uma prática transparente, pois “[...] A gente sabe os recursos que foram, a gente

sabe até onde está indo, sabe que parte desses recursos voltaram, mas não sabe onde eles estão sendo aplicados. Mas a transparência nessa gestão, eu acho que seria muito interessante”.

Em relação à melhoria da infraestrutura, percebemos, no relato de P6, que a universidade federal deveria implantar práticas de gestão orientadas para esse fim, tendo em vista que é possível que com uma infraestrutura adequada os professores possam se realizar em sua finalidade e em sua dignidade. Textualmente: “[...] de quem está querendo pelo menos uma melhor estrutura para poder trabalhar, o mínimo básico”. O desenvolvimento e o treinamento enquanto práticas de gestão orientadas para o espaço acadêmico também foram considerados importantes pelos docentes, o que pode ser observado nos excertos a seguir:

P5 [...]. Porque você sempre vê novidades, investimentos, novos Dinters - Doutorados interinstitucionais - novos Minters - Mestrados interinstitucionais-, notação de doutorados.

P6: [...] Espaço para o professor, em termos de pesquisa, em termos de qualificação.

P11: [...] Então, a gente ganhava mal, sempre ganhou mal. E tinham outras benesses. Como fazer um mestrado em tempo integral, com salário integral mais uma bolsa; doutorado, a mesma coisa. Então, isso tem valor.

De acordo com o entendimento de P13, o controle do docente é uma prática de gestão que não se faz presente nessa organização, como se pode ver neste recorte: “[...] Aqui na nossa pública, você falta, você não justifica, você mal avisa a turma, você viaja. Também tem esse lado da desorganização, que eu vejo nesse sentido”. Percebe-se que o docente compreende que a ausência dessa prática torna o aluno um indivíduo invisível no espaço acadêmico, uma vez que ele parece não ocupar uma posição central na gestão.

No que se refere à estabilidade no emprego, o relato de P8 mostrou que essa questão foi mal trabalhada nas organizações em consideração, porém, é importante dizer que a universidade federal não tem autonomia para implantar tal prática, tendo em vista que isso faz parte da política do Estado, tendo em vista o que dispõe o art.47 da Constituição Federal de 1988. Considere-se as seguintes falas:

P8: [...] Então, estabilidade quer dizer que você chega, passa no concurso, dá um tempo no estágio probatório e depois você dá aula se quiser.

P12: [...] Nas universidades públicas você tem um grupo com boa formação e é no Brasil todo. Por quê? Porque os salários atraem, a questão da estabilidade atrai.

Em suma, olhando a partir da ótica dos entrevistados, em universidades federais, embora os professores tenham liberdade de expressão, nem sempre suas vozes e reivindicações são ouvidas. O que se entende é que se, por um lado, eles têm voz para expressar seus saberes, por outro, podem tornar-se invisíveis, ou não serem ouvidos. A falta de transparência em relação aos gastos públicos é outro ponto que contribui para afastar o professor da gestão e, da mesma forma, os movimentos necessários para constituir coalizões para que ideias sejam aceitas no âmbito dos colegiados.

Se, por um lado, aparentemente o professor pode ser visível devido ao poder expressar-se e participar dos processos de decisão, por outro, existem mecanismos que tornam sua voz inaudível à aceitação das suas ideias, que são filtradas por arranjos de poder que obstaculizam o reconhecimento de seus saberes.

Outro ponto que merece reflexão relaciona-se ao fato de que, embora os professores apontem que no âmbito da universidade federal têm possibilidade de desempenhar um bom trabalho, há liberdade para faltar ao compromisso com os alunos em sala de aula, dado que o aluno não aparece na discussão central da finalidade desse tipo de instituição, o que gera reflexões sobre a que bom trabalho os professores estavam se referindo por ocasião das entrevistas.

#### 3.2.2.3.2 Em faculdades particulares

Em faculdades particulares, as práticas de gestão são orientadas para questões relativas ao respeito ao professor e para questões de natureza afinada com a gestão dos docentes. O respeito ao professor apareceu em relatos de docentes que atuam em faculdades particulares orientadas para o longo prazo, ao passo que, nas falas dos docentes que trabalham em faculdades particulares imediatistas, foram evidenciadas questões mais voltadas para as relações de trabalho e de produção. O respeito foi evidenciado como um aspecto orientador das práticas de gestão dessas organizações, como se pode ser abaixo:

G1: [...] Aqui há respeito, lealdade e compreensão [...] Há um nível de respeito muito grande. Todos aqui estão no mesmo nível de discussão, no mesmo nível de conhecimento.



P2: [...] também percebo que a gestão da faculdade tem buscado sempre adotar uma gestão, digamos assim, respeitosa para com os professores.

As práticas de gestão relativas ao processo decisório dessas organizações estão voltadas para a rápida tomada de decisão, o que fica evidente nas seguintes assertivas:

P11: [...] você vai ao dono da faculdade e diz: '- Olha, isso aqui é interessante. Preciso do seu apoio'. [...] Se ele concordar, beleza; ele diz: 'Faça'. 'Acabou'.

P4: [...] as faculdades estão transformando o professor em operário do ensino, em professores desmotivados, sem brilho nos olhos, cumprindo horários.

P1: [...] você vê professores desmotivados, seja por conta da carga horária extensiva, seja por conta da remuneração, seja por conta do volume de alunos que têm na sala de aula.

P11: [...] a ideia de que a gente é totalmente descartável.

P4: [...] há colegas que se sentem proletárias do ensino, ela tem que bater ponto, ralar muito, levar centenas de provas para casa para corrigir. [...] Então, você é contratado para dar algumas turmas. Se no semestre seguinte não tiver turma, você está fora. Não importa: 'Você tem que comer? Azar o seu. Você já devia ter aprendido a não comer'.

P6: [...] Então, o professor que se propõe a trabalhar sete disciplinas completamente diferentes vira uma máquina unicamente voltada para a sala de aula.

Partindo dos relatos apresentados, podemos inferir que nessas organizações as práticas de gestão são orientadas para a precarização do trabalho do docente e para a geração de sua invisibilidade no espaço acadêmico e ausências de reconhecimentos dos seus saberes e direitos. Deprendemos que as relações de trabalho aí estabelecidas são voltadas para a exploração do trabalho e para a precariedade dos vínculos funcionais da organização.

A respeito do controle do docente, essas instituições fazem uso de práticas de gestão orientadas para o controle do seu horário no espaço de sala de aula, o que fica claro nos relatos a seguir:

P10: [...] Muitas vezes, eu tenho vontade de falar, e eu sei que eu tenho que segurar, para que não sofra retaliação tanto do meu supervisor imediato, quanto dos meus pares.

P14: [...] Na faculdade particular é muito grande. Então, algumas implantaram um esquema, realmente, de controle de ponto, que desconta até no salário etc. Porque acaba gerando até um descomprometimento do professor.

[...] E de segundo a sexta-feira o meu horário das 19 horas às 22h40min. E outra, quando é falta, você era descontado.

P11: [...] Professor é safado, então controla ele. Ele está saindo cedo. Olha, ele está chegando tarde [...] vai haver uma reunião à noite em que eles vão apresentar o novo sistema todo automatizado, com computadores em todas as salas, em que a aula só é contabilizada no momento em que o professor abre o notebook, netbook e faz a chamada.

Quando atentamos ao trecho seguinte, da entrevista concedida por P10, percebemos que a prática de gestão orientada para a seleção está associada ao alinhamento do professor à natureza da instituição e à sua política institucional. Em seus próprios termos: “[...] no processo de admissão observa-se o comportamento do professor, se está de acordo com a natureza da instituição [...] A seleção de professores se dá de acordo com a política da instituição”.

Quanto à prática de gestão voltada para o reconhecimento financeiro do docente, podemos inferir, a partir de relatos dos entrevistados, que não existe na organização um plano de cargos e salários bem definido com vistas a esse fim. Além disso, também não há o compromisso de algumas organizações em estabelecer uma prática de remuneração justa, segundo testemunham os seguintes extratos:

P1: [...] eu tive a chance de interagir no mundo acadêmico, na graduação, mas também de enxergar a similaridade com o mundo corporativo. [Apesar das similaridades há diferenças e diz que:] [...] Na perspectiva de meta, na perspectiva de competitividade, na perspectiva de ausência [...] Com uma grande desvantagem, o reconhecimento ou a recompensa salarial.

P10: [...] Então, a folha de pagamento ‘dos prestadores de serviços’, que são os professores, é um dos gargalos que a universidade tem. Por isso que hoje existem muitas universidades particulares que pagam salário de miséria para os seus professores. [...] Porque elas não possuem uma estrutura eficiente e nem uma administração eficiente e acham que se enxugar o salário dos professores, elas têm mais rendimento.

P5: [...] Eu vejo problemas gerais de uma classe de professores que quer salários mais dignos, salários que ele consiga, realmente, ficar por conta daquela universidade sem ter preocupações nesse sentido.

P7: [...] nas instituições privadas, a gente passava dois, três meses para receber salário, esse salário era atrasado [...] sem falar nos baixos salários que eram pagos por essas instituições.

Percebemos, assim, que as práticas de gestão administrativa apontam para a existência de heterogeneidades entre as organizações. Enquanto algumas respeitaram os professores, outras orientaram a gestão no sentido do desrespeito, ou melhor, pelo aviltamento das condições e recompensa pelo trabalho. Nessas organizações, notamos um antagonismo entre capital e trabalho, em que o professor além de não ter a sua finalidade reconhecida, por não poder reprovar e/ou exigir aprendizado dos alunos, ainda tem-na transmutada pela gestão, que o reduz a um trabalhador mecânico, esvaziado em seu saber e dignidade.

### **3.3 (RE)AÇÕES DOS DOCENTES AO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS DE DIGNIDADE EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Os docentes, enquanto indivíduos, podem reagir às condições que são criadas pelas organizações a partir do momento em que as relações de trabalho e de produção são estabelecidas, posto que é no interior de tais, por meio de ações aí desenvolvidas, que a produção de ausência e de presença de dignidade do professor se dá. Em nossa pesquisa, em relação aos participantes, as reações ocorreram quando havia insatisfação ou discordância entre as decisões de gestão e os saberes de gestão dos docentes que foram historicamente constituídos.

As organizações podem criar condições favoráveis ou desfavoráveis à ocorrência do reconhecimento de saberes e direitos dos docentes, isso quando eles estão atuando no microespaço da organização. Geralmente os saberes de gestão das organizações são do tipo hegemônico e pré-determinados pela lógica da monocultura do saber científico. Os saberes dos professores também é um saber cujo pressuposto está assentado no rigor e na cientificidade, contudo não é reconhecido pelas organizações, porque a lógica de produção das organizações modernas é de natureza produtivista e voltada para a mercantilização e lucratividade, ou seja, o saber do docente só é reconhecido no espaço acadêmico.

As instituições de ensino superior são organizações modernas, e, independente da sua natureza, se pública ou particular, seguem a lógica produtivista que busca obter resultados concretos. Enquanto as faculdades particulares procuram oferecer serviços educacionais que se traduzem em lucro, as públicas, embora também visem lucros, ofertam esses serviços que são revertidos para a sociedade sem a contrapartida direta na forma de pagamento.

Os processos de trabalho e de produção são responsáveis por dá vida às organizações, que são gerenciadas a partir de um saber de gestão que é por natureza isomórfica. Depreende-se que os trabalhadores, no caso os docentes, quando submetidos aos saberes da organização deveriam assumir duas posições: uma orientada para a reação, quando as organizações restringem a finalidade do professor por meio de suas práticas de gestão, e outra apenas para a ação. Poderiam, entanto, ocorrer alternativas se a gestão usasse como princípio orientador o reconhecimento dos saberes ou a ecologia dos saberes.

Se os saberes de gestão das organizações estivessem arrimados nas dimensões das ecologias de saberes, ao invés da produção de ausência de dignidades, produziriam presenças e emergências de dignidade dos docentes. A emergência surgiria a partir da luta e do movimento dessa coletividade por melhores condições e relações de trabalho mais dignas, e seria uma luta contra os fatores que condicionam ou regulam o reconhecimento dos diferentes saberes e direitos dos docentes nas organizações.

### **3.3.1 (Re) ações às demandas da organização no que se refere ao aluno**

As instituições de ensino públicas e privadas implantam práticas de gestão que são orientadas para o espaço acadêmico e procuram atender às demandas dos alunos, e como o trabalho do docente está diretamente ligado ao desenvolvimento de atividades de ensino, eles recebem, quer negativa quer positivamente, o impacto do resultado dessas práticas. As organizações, presentes neste trabalho por meio dos relatos de nossos participantes, acolheram práticas nas quais se exigia do docente uma atenção especial aos alunos no que tange à aprovação nas disciplinas e ao bom tratamento ao aluno – cliente.

A partir dos relatos, abaixo, foi possível identificar como os docentes reagiram a essas orientações. Vejamos:

P8: [...] Bom, já que aluno é cliente e a gestão procura lucro, então há uma harmonia muito forte nisso. Eu pago e você me dá o que eu estou

precisando, o acordo é esse. [...] A arte do bom professor na privada é colocar na cabeça do aluno que ele aprendeu alguma coisa, mesmo sendo que o que ele aprendeu e nada seja a mesma coisa. Aí ele se mantém no emprego.

P4: [...] Eu tive que me justificar por ter dado zero a quem merecia menos que zero: merecia não estar na faculdade.

P9: [...] E, muitas vezes, você tem que parar o processo, rever, diminuir a exigência, porque se não algumas sanções serão colocadas a você.

P7: [...] Agora, se o diretor viesse até mim e pedisse para que eu mudasse a nota dele, como eu era empregado dele, eu mudaria a nota.

P13: [...] E a gente simplesmente teve que rever certas notas. E, assim, em prova, também.

P8: [...] Eu já refiz caderneta em uma privada. Isso é extremamente constrangedor e que só eu fiz pensando na feira.

P10: [...] Então, eu não posso tratar esses alunos de qualquer forma, porque se não esses alunos vão embora. [...] Professor se adéqua para manter o aluno na faculdade.

As conclusões a que podemos chegar, a partir das análises dos excertos acima, podem ser melhor visualizadas no esquema elaborado no quadro abaixo:

<b>Tipos de Organização</b>	<b>Tipo de reação dos docentes</b>	
	Práticas acadêmicas	Práticas de gabaestão
Universidades federais	Autonomia para reprovar o aluno	Liberdade para ação
Faculdades particulares orientadas para o curto prazo	Aprovação do aluno	Submissão
Faculdades particulares orientadas para o longo prazo	Adaptação às exigências	Luta pelos direitos

Quadro 2 – Reação dos docentes às práticas de gestão e acadêmicas de universidades brasileiras

Fonte: Elaboração própria

Ao nos reportar à ação dos docentes, quanto às demandas da organização, percebemos que os professores simplesmente se adaptaram às exigências das instituições

particulares de ensino - Quadro 2 -. Podemos dizer que a gestão desse tipo de organização está assentada na monocultura produtivista, de natureza mercantilista, logo a voz do docente será inaudível nesse processo. Entendemos que nesse espaço estrutural, em que predomina o direito de produção e o saber de gestão hegemônico, não há espaço para o compartilhamento de saberes, e, nessas circunstâncias, tal organização ao não respeitar os saberes e direitos dos docentes promove ausência de dignidade.

A ação dos docentes às questões postas ensejam algumas reflexões. Em primeiro lugar, é possível afirmar que não houve reconhecimento dos saberes e direitos dos professores, isso porque, ao que aparenta, a alternativa do professor frente àquela situação era demitir-se da organização. Em segundo lugar, há que se questionar o porquê de o docente se submeter a tal situação, sabendo que a organização, por meio de suas práticas, estava produzindo ausência de dignidade. Terceiro, por que não foi sinalizada qualquer tentativa de luta com vistas a produzir emergência de dignidade?

Em suma, infere-se, a partir dos fatos que, aparentemente, os docentes, em sua coletividade, nada fizeram para sair da aludida situação, marcada pela ausência de reconhecimento de dignidade do professor. Compreendemos que a não reação às orientações das faculdades particulares está associada ao seu modelo de gestão e, ainda, ao fato de os docentes não se mobilizarem por meio dos sindicatos. Nesse caso, a ação do professor em adaptarem-se às regras da instituição não poderá produzir emergência de dignidade, como bem atesta o recorte a seguir: “[...] hoje, a coisa mudou drasticamente. Mas, eu acho que uma das principais consequências disso, ou motivações para isso, é que os próprios docentes não têm espírito de corpo”.

### **3.3.2 (Re)ações às práticas de gestão das organizações**

No que toca à (re)ação dos professores frente às práticas de gestão da organização orientadas para a redução salarial, participação em reuniões, controle do docente, exploração do trabalho, respeito à hierarquia e para a manutenção do emprego, percebemos que não houve reação coletiva . Alguns não ensaiaram qualquer reação, enquanto outros buscaram individualmente fazer face às regras impostas pela organização. Os relatos abaixo mostram que, frente às regras impostas pelas instituições de ensino superior, os docentes agiram se adequando à realidade imposta pela organização.

P9: [...] Para manter o seu emprego, para manter o seu trabalho, o seu salário, ele precisa, às vezes, se submeter. Você acaba revendo a sua posição. Tem, para manter o emprego, manter a relação institucional. [...] O que conta mais é o emprego e o salário, do que a [...] A dignidade, lógico, é em primeiro lugar. Mas quem tem família para sustentar, quem tem filho, tem isso e aquilo, ele vai pensar, em primeiro lugar, em seu salário e a dignidade ele engole. Já vi muita gente fazer assim.

P14: [...] Porque você percebe que algumas pessoas facilmente se adaptam. É aquele negócio, jogam entram no jogo político de se adaptar.

P4: [...] Mantenho o emprego? O que é que deve ser mantido, hoje em dia?.

P8: [...] Então, ou você se adéqua, ou você se adapta, ou você tem instrumentos para conviver com aquilo, ou você cai fora e não faz feira, é muito simples.

P6: [...] Se você não lê a cartilha de uma instituição privada, você sai. Aí, a questão da sobrevivência, em alguns momentos, te leva a se submeter a uma realidade como aquela. Acabava me submetendo

P6: [...] Que você sabe que o ser humano vai acabar pegando o tempo dele e dividindo, lazer e trabalho. E ter um salário que me dá a possibilidade de alocar esses dois recursos, qual é a minha opção? Então, é óbvio, isso aí.

P14: [...] Ah, a pessoa é obrigada a ir para a reunião para aquilo, para aquilo outro, tudo só é decidido na reunião e etc. Então, eu vou me comportar de acordo com o que o regime está colocando.

P11: [...] É manter bola baixa principalmente em relação à direção e em relação aos colegas, também, porque todo mundo sabe que ninguém manda nada. Ou então, vai embora.

O que se compreende de tais relatos é que os docentes não apresentaram qualquer tentativa de reação aos procedimentos administrativos adotados pelas faculdades particulares - Quadro 2 -. Como foi assinalado, essas organizações, apesar de oferecerem um serviço diferenciado e ter em seus quadros profissionais cuja finalidade a que se atribui é formar e desenvolver pessoas com soberania para agir em sala de aula, com seus direitos e deveres, utilizam modelos de gestão que aparentemente são de natureza isomórfica e com pouca possibilidade de adotar novas práticas que permitam aos docentes condições de trabalho mais dignas.

Os testemunhos apontaram que os professores não têm seus saberes e direitos reconhecidos e, contudo, ainda mantêm o vínculo empregatício com a organização. Alguns até reagiram, a seu modo, àquelas práticas cujas orientações eram para as questões relativas à restrição do seu direito de ter uma vida digna a partir da sua profissão e finalidade, tal como expõe os recortes a seguir:

P14: [...] Outras realmente têm uma dificuldade muito grande de. [...] Assim, colocam os valores acima de tudo.

P6: [...] Então, ou eu sobrevivia ali, ou eu sobrevivia ali. Quando começou a abrir esse concurso público, eu comecei a jogar todas as minhas fichas na tentativa de entrar em outro. [...] Pelo menos eu acreditei e acho que fez uma mudança muito grande, e fiz, em ter saído de uma instituição privada para uma instituição pública. Em que sentido? Carga de trabalho. Não é que eu estou aliviada não. Porque a gente se envolve com monitoria, com pesquisa. Mas, em termos de sala da aula. [...] Porque, na outra, eu também me envolvia com tudo isso. Mas a sobrecarga era muito maior. [...] Eu não abraço a universidade como um elemento financeiro, eu não quero ter a situação de um gestor ou um aluno me dizer que eu tenho que aprová-lo ou que eu tenho que rever a nota dele, porque ele é um cliente. Isso eu não admitiria, eu não admito [...] Então, para eu poder ter isso muito claro e dizer não e não me comprometer na minha dignidade pessoal, familiar, eu preciso ter algo que me sustente também.

P1: [...] Vou buscar outro lugar, onde eu possa exercer essa missão dentro de uma perspectiva que exista o desenvolvimento, que se acredite no desenvolvimento humano e não só no desenvolvimento financeiro.

P11: [...] Não vou discutir com vocês, não. Vou mandar um advogado para discutir com vocês. Então, se passa por redução salarial, encerramos aqui o papo e eu não quero mais conversa.

G1: [...] O professor por si só é uma pessoa inquieta, ele não é uma pessoa que aceita as normas de cabeça baixa. Então ele discute, quando ele não está satisfeito, ela reclama, ele fala, ele argumenta.

P6: [...] vários professores, colegas meus, eu percebo que eles não consideram o coordenador como mesmo, assim, um, entre aspas, chefe, um gestor. Ele está muito ali como um representante, mas muitos professores não têm esse... Acho que até de muitos falta até esse respeito em tratar o coordenador como um gestor. [...] Mas eu acho que, assim, eu percebo essa quebra da dignidade em dois aspectos. No aspecto de que você está subordinada a um superior que acha que é superior a você. Então, você deve obedecê-lo porque, hierarquicamente, ele está acima de você. E, em um outro ponto, de professores que não respeitam, por exemplo, um coordenador, por esses pontos que eu já enumerei, e que perdem o respeito.

P14 [...] E o que a gente vê é que as pessoas acabam ficando alheias ao processo. Quando elas são muito controladas, então, elas acabam fazendo o mínimo que é exigido e deixam de fazer o que poderiam fazer de diferente.

Os relatos mostraram que algumas reações ocorreram quando os docentes foram submetidos a situações que produziam ausência de dignidade. Já em relação à exploração do trabalho em uma faculdade particular, a docente reagiu a partir do momento em que resolveu fazer concurso público para ingresso em uma universidade federal e, nesse sentido, é importante destacar que ela não quis sair do espaço do ensino, mas sim da organização



particular a que estava vinculada. A partir do relato é possível dizer que a docente enxergava que a universidade federal poderia lhe proporcionar as condições para ter uma vida digna, em que, de um lado, se realizasse profissionalmente, por ser capaz de formar e desenvolver pessoas para atuar no mercado de trabalho, e, por outro, por ter uma rotina de trabalho e uma vida condizente com a sua profissão.

Percebemos, também, a partir do relato de P1, que o docente não abre mão dos seus valores de educador, “[...] aquele que educa a dor do outro”, e isso é o combustível que o mantém na condição de professor e reconheceu que o salário não é um fator motivador, pois destacou que é o prazer de desenvolver pessoas que o faz ser um educador: “[...] o valor que me faz estar em sala de aula [...] é o valor de contribuir para o desenvolvimento de alguém”. Podemos inferir que o docente procura por um modelo de gestão do ensino superior que seja orientado para o reconhecimento e o compartilhamento dos saberes tanto no nível horizontal – professor/aluno – quanto no vertical – professor/gestão -. Esse seria um exemplo de um modelo voltado para a ecologia dos saberes, criado a partir do inconformismo de um professor que, ao reagir à prática de gestão de natureza monocultural, criaria um espaço democrático no qual haveria o reconhecimento de todos os saberes.

A docente também reagiu quando a organização impôs uma redução salarial. Ela procurou assegurar os seus direitos dizendo que procuraria a justiça para assegurar o direito legítimo à justa remuneração - Quadro 2 -, e essa é uma situação que mostra que o direito que regula a produção é usado pelos gestores, mas que também pode ser usado pelos trabalhadores. Nesse caso, para que a docente tivesse seus saberes e direitos reconhecidos por ser professora e educadora, foi necessário que ela ameaçasse utilizar os instrumentos regulatórios usados pelo Estado – o direito -.

Trata-se de um caso clássico de reação à prática de gestão produtora de ausência de dignidade, qual seja, como se referiu a própria colaboradora: “[...] A ideia de que a gente é totalmente descartável”. A voz da entrevistada se fez audível a partir do momento em que mostrou que lutaria pelos seus direitos e saberes, e esse é um exemplo que pode ser seguido pelos docentes quando submetidos a práticas de gestão que aviltam salários, que exploram o professor e que promovem ausência de dignidade.

No que tange à hierarquia, os relatos apontaram que os docentes não aceitaram com facilidade o fato de serem submetidos a uma hierarquia tanto em faculdades particulares quanto em federais. Em relação à sua reação no que respeita à presença de hierarquia em universidades federais, o relato mostrou que o professor reagiu a essa estrutura não

respeitando a autoridade do seu superior. Dentro da perspectiva do modelo de gestão hegemônico, essa reação pode trazer consequências para os alunos e para a organização, tendo em vista que, em tese, é esse indivíduo que se encarrega de fazer com que as diretrizes do curso e da instituição sejam cumpridas.

Esse modo de reagir não é comum em organizações cujos saberes de gestão são hegemônicos, posto terem sido, em especial as universidades, concebidas a partir da lógica da racionalidade instrumental, em que tudo tem uma ordem pré-determinada por aqueles que pensam a instituição à luz do modelo de gerência científica de Taylor. É possível dizer que, ao implantar práticas orientadas para o respeito à hierarquia, a organização não respeita os saberes de gestão dos docentes, o que nos faz concluir que cabe ao professor o trabalho rotinizado de transmitir conhecimento orientado por regras e procedimentos acadêmicos, conforme destacado enfaticamente no comentário de P12: “[...] Então, objetivamente, o trabalho do professor é: tendo participado do projeto acadêmico, político-pedagógico, como se chama na linguagem do MEC, é ministrar aulas decentes”.

A fala do docente, que é gestor de faculdade particular, ratifica como é o modelo de gestão do ensino superior. Portanto, a reação do docente às práticas orientadas para a divisão de tarefas e para a hierarquia possivelmente só reverbera em universidades públicas quando os instrumentos regulatórios punitivos não funcionam ou estão ausentes na organização. Acreditamos que se os docentes lutassem para quebrar a gaiola de ferro dessas organizações, no afã de serem ouvidos em seus saberes e direitos, poder-se-ia ter uma gestão orientada para a produção de emergência de dignidade do docente.

Sobre a prática de controle do docente, notamos que eles reagiram se mostrando descomprometidos com a finalidade a eles atribuída, e o descomprometimento é um ato que desrespeita o aluno e a sociedade ao mesmo tempo. Essa também é uma prática típica de organizações cuja lógica é instrumental e orientada pela monocultura produtivista, em que se utiliza mecanismos para controlar e regular o trabalho, porquanto se acredita que esse é o único meio para se alcançar resultados. No entanto, esse instrumento produz ausência de dignidade e faz o professor se sentir desmotivado por não ter seus saberes e direitos reconhecidos no espaço acadêmico.

A reação da coletividade a tal tipo de prática ensejaria a emergência de dignidade do docente. Entendemos que práticas de gestão voltadas para a ausência de controle do trabalhador só seria possível em uma organização que adotasse um modelo alinhado com pressupostos diferentes daqueles que têm como matriz de referência a lógica instrumental. A

respeito das práticas de gestão de instituições de ensino superior, podemos dizer que são de natureza hegemônica e assentadas na razão indolente, que se encarregou de criar um modelo de gestão organizacional com diferentes níveis de hierarquia e burocracia com vistas a estabelecer a ordem e o controle sobre todas as relações de trabalho e produtivas no âmbito das empresas.

Esse modelo, além de manter o indivíduo preso a mecanismos de regulação, a exemplo das regras internas e da própria arquitetura organizacional, encarregou-se de descredibilizar os saberes completos por meio da estratificação e especialização do conhecimento. Segundo Souza Santos (2009a, 2010a), para toda forma de saber há também uma forma de ignorância e, nesse sentido, para a forma do saber especializado foi criada a forma de douda ignorância.

O processo de fragmentação do saber ajudou a descaracterizar a finalidade do docente e das instituições de ensino superior. Hoje, tanto os docentes quanto as universidades não detêm mais a hegemonia da produção do conhecimento e, associado a isso, com o aumento de cursos formadores de mestres e doutores em todo o mundo, esses profissionais enfrentam uma forte concorrência no mercado de trabalho, e, certamente, essa é também uma condição que promove a degradação nas relações de trabalho e de produção e o não reconhecimento dos saberes e direitos dos docentes pelas organizações, e possivelmente, mais tarde, pela sociedade.

Essas questões podem ser usadas como respostas ao fato de que boa parte dos docentes não reagiram às práticas de gestão de faculdades particulares. Certamente os professores têm a devida compreensão da importância da finalidade a eles atribuída, porém essa não é a mesma compreensão das organizações, tendo em vista que se utilizam de modelos gerenciais orientados para a ausência de dignidade dos docentes. Se, por um lado, algumas faculdades conseguiram calar a voz e tornar invisíveis alguns docentes por meio de suas práticas, por outro, alguns desses fizeram valer os seus saberes e direitos e mostraram alguns sinais de luta com vistas à emergência de dignidade. Notamos que as reações foram em nível do individual e não por meio de movimentos organizados. No entanto, podemos afirmar que, apesar do movimento ser isolado, emitiu sinais de que é possível criar meios de produção de emergências de reconhecimento de saberes e de dignidade.

O caminho para se fazer isso não é de todo modo fácil. As organizações terão não apenas de repensar ou mudar as práticas, mas, principalmente, desconstruir a lógica e os pressupostos que dão base aos saberes de gestão hegemônica. Acreditamos que isso só será

possível a partir da implantação de um novo paradigma a partir do qual seja possível pensar um jeito novo de pensar o mundo.

### **3.4 A DIGNIDADE DO DOCENTE E A PROJEÇÃO**

Segundo Sousa Santos (2009), o efeito da projeção refere-se à determinação do que está no centro e na periferia, segundo a distribuição dos espaços. A dignidade, quando analisada no microespaço da organização, é vista por meio da escala grande em que o *super facto* fundador dessa dignidade é: quando as organizações atendem aos pré-requisitos para o docente formar e desenvolver pessoas éticas para atuar no mercado de trabalho e na sociedade.

A dignidade do docente na escala média mostra que o *super facto* fundador de tal dignidade é: quando as organizações condicionam o docente a atingir a sua finalidade por meio de suas práticas de gestão. No microespaço da organização o reconhecimento dos saberes e direitos são mais visíveis no centro, enquanto que, para a periferia desse espaço, desloca-se tudo que não foi reconhecido.

Há presença de dignidade docente no centro do microespaço quando as organizações atendem aos pré-requisitos necessários para o docente atingir a finalidade a que se atribui. A dignidade foi projetada para a periferia desses espaços quando as organizações, por meio de práticas de gestão, restringiram a finalidade do docente que é alcançada no espaço acadêmico ou microespaço da organização.

#### **3.4.1 Projeção para o centro**

As práticas de gestão das instituições de ensino superior são implantadas para facultar funcionalidade às organizações e, em algumas, elas restringiram a finalidade a que o docente se atribui. Quando isso acontece, conseqüentemente, podemos dizer que não há reconhecimento de seus saberes e direitos, logo há produção de ausência de dignidade no centro do microespaço da organização. Para fins de interpretação em nossa pesquisa, quando as organizações atenderam aos pré-requisitos dos docentes no que se refere à satisfação da sua finalidade, entendemos que o professor sentiu que os seus saberes e direitos foram reconhecidos e, por sua vez, a dignidade foi projetada para o centro do espaço acadêmico.

As práticas de gestão orientadas para o desenvolvimento e treinamento do docente, para a ausência de controle, para a estabilidade e segurança no emprego, para uma adequada infraestrutura, para a soberania no agir em sala de aula e para aquelas que exigem comprometimento dos alunos são as que, do ponto de vista dos entrevistados, projetam a dignidade para o centro do microespaço da organização. Da leitura de alguns relatos ficou estabelecido que as universidades federais procuram valorizar o professor e, para isso, criam e financiam programas de mestrado e de doutorado para capacitar os docentes que lá trabalham, e ao adotar esse tipo de prática de gestão, potencializam a sua força de trabalho, e, ao mesmo tempo, implantam uma ação de reconhecimento dos saberes e direitos do docente. O direito de ter acesso a mais conhecimento, de permitir que ele tenha ascensão financeira e profissional, de ter uma vida mais digna e de ser reconhecido socialmente.

Quando isso ocorreu, os docentes redirecionaram a sua dignidade para o centro do microespaço da organização – espaço acadêmico -, tendo em vista que se compreendeu que essa prática promoveu a presença de dignidade. Os relatos indicaram que as universidades federais não adotaram práticas de controle de horário e de trabalho do docente, e isso foi apontado por grande parte dos entrevistados como uma prática de gestão que incentiva o docente a projetar a sua dignidade para o centro do espaço acadêmico.

A necessidade de ter soberania para agir em sala de aula na ausência de controle também é uma condição esperada pelos docentes. Esse tipo de ação produz presença de dignidade do docente. Podemos dizer que essa questão está relacionada à ideia de que o professor se sente senhor dos seus saberes e, por esse motivo, não aceita ser controlado por outra pessoa que não esteja em posição equivalente. Geralmente, dentro desse tipo de organização ocorrem disputas entre os professores que estão em níveis de formação diferenciados, assim como há também competição por espaço entre professores e técnicos que assumem esse tipo de função no interior das organizações.

A ausência de controle significa, conforme os depoimentos, conferir maior liberdade, possibilitando-se ser senhor das próprias ações, autonomia para se impor em sala de aula, de ser respeitado pelos alunos e de ser percebido enquanto professor universitário. Ao se assumir assim, não consegue se perceber enquanto trabalhador sujeito às regras da organização. Na ocasião em que o docente é submetido às normas do direito da produção, às formas de poder e de saberes de gestão dessas organizações, os seus saberes e direitos não são mais reconhecidos e, daí, a sua dignidade é precipitada para outros espaços além do centro do ambiente acadêmico.

Foi possível observar, a partir de alguns relatos, que em algumas faculdades particulares orientadas para o longo prazo, os docentes tinham a liberdade de agir em sala de aula na ausência de controle, e essa condição lhes facultava a oportunidade de projetar a dignidade para o centro do microespaço da organização. A estabilidade e a segurança no emprego é uma condição favorável para o docente atingir a sua finalidade, e ela se faz presente em universidades federais. A garantia deste direito foi outorgada pelo Estado brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988, que garantia a permanência do servidor público concursado no emprego.

No caso de universidades federais, por ocasião da lei que criou a estabilidade do servidor público, ocorreu, conforme relatos, situações em que o docente agiu com descomprometimento. Entretanto, inferimos que a estabilidade e a segurança no emprego é uma condição favorável para que o docente projete a sua dignidade para o centro do espaço acadêmico. A presença de infraestrutura adequada enquanto prática de gestão adotada pelas instituições de ensino superior é uma condição considerada importante para o professor atingir a finalidade a que se atribui. Nesse caso, sob a presença de tal aparato, o docente projeta a sua dignidade para o centro do espaço acadêmico.

Deduz-se, a partir desse fato, que esse tipo de prática é uma estratégia para atrair alunos clientes, assim como na presença de arranjos regulatórios do Estado são obrigadas a cumprir as determinações do Ministério da Educação no que se referem a uma adequada infraestrutura de laboratórios, salas de aula, bibliotecas e instalações físicas de um modo geral. Tais organizações passam anualmente por processos de avaliação externa na qual a infraestrutura é um ponto que é avaliado pelos alunos e pelas comissões de reconhecimento e credenciamento de cursos e da instituição, tal como preconiza a Lei nº 10.861, de 2004.

Por último, porém não menos importante, o processo decisório corresponde a uma prática que, dependendo do seu sentido, pode ser um pré-requisito ou uma condição que restringe o docente em atender à finalidade a ele atribuída. Em faculdades particulares, a presença de um rápido processo decisório foi um ponto importante assinalado pelos docentes, tendo em vista que a decisão política centralizada no diretor ou no reitor pode, em princípio, ser positiva, isso quando se decide questões relativas ao espaço acadêmico. Nesse caso, a agilidade na tomada de decisão permite, na maioria das vezes, que o docente tenha as suas demandas atendidas com celeridade, o que o faz se sentir atendido e contemplado em relação à finalidade a que se atribui. Sob essa condição, o docente projeta a sua dignidade para o centro do espaço acadêmico.

No entanto, quando a decisão é tomada com vistas a contingenciar a autonomia do docente, o seu salário ou até mesmo quando se relaciona à sua demissão, o docente se sente ultrajado e esvaziado em sua função. Nesse caso, ocorre o efeito inverso do primeiro ponto ressaltado, e a sua dignidade é, então, precipitada para a periferia. Em universidades federais, por seu turno, o processo de decisão é lento, dada à segregação do poder pelos diferentes níveis de colegiados e conselhos e, na maioria dos casos, vale a máxima de que o *reitor tem o poder, mas não manda*.

A lentidão do processo incomoda o docente, contudo não se sentir subordinado a um chefe ou a um superior o faz se sentir digno no exercício da sua função. Nessas organizações, há o sentimento de que todos os docentes que lá estão são iguais, tendo em vista que passaram por um processo seletivo de concurso público e estão submetidos a um código de conduta que regula as ações do servidor público federal.

### **3.4.2 Projeção para a periferia**

Foi observado, a partir das falas, que as faculdades particulares, principalmente aquelas voltadas para o imediatismo, não adotaram práticas orientadas para o desenvolvimento do professor. Ao não reconhecer a importância de capacitar e desenvolver o docente, a organização não reconheceu os seus saberes e direitos de ter um profissional que pudesse realizar pesquisa com vistas a dar uma contribuição maior à sociedade. Em tais casos, os docentes assinalaram que se sentem uma máquina de dar aula, posto que uma carga horária de 40 horas semanais geralmente é toda ela destinada para atividades em sala de aula, e, assim, não sobra tempo para fazer pesquisa ou extensão universitária.

Por essa razão, o professor se percebe um proletário do ensino por não ter os seus saberes e direitos reconhecidos pela organização, quer dizer, por não ter recebido o *devido* reconhecimento, o que o faz projetar sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico. Em busca de mais recursos que o possibilite uma vida digna, ele procura fazer concurso público ou mesmo ingressar em outras faculdades particulares para elevar a sua renda, permanecendo, paradoxalmente, uma *máquina de dar aula*, o que o leva a enfrentar, na maioria das vezes, uma extenuante rotina de trabalho que impede o seu desenvolvimento profissional.

Os relatos ainda nos possibilitam perceber que, em faculdades particulares orientadas para o imediatismo, as práticas de gestão não são empreendidas para garantir a soberania do docente no seu agir em sala de aula, do que resulta que, na ausência de soberania, o docente

arremessa sua dignidade para a periferia do microespaço da organização. Percebemos que é nesse espaço que o professor espera realizar-se enquanto profissional, e, também, oferecer sua contribuição à sociedade, quando se propõe a formar pessoas e cidadãos competentes para atuar no mercado de trabalho. É perceptível nos relatos que os docentes, em sua grande maioria, dependem da ação da organização para realizar a sua finalidade.

É importante destacar que alguns professores, mesmo com ausência de soberania para agir em sala de aula, por ser orientado para vocação, conseguem atingir a sua finalidade por forças próprias. No entanto, compreendemos que uma organização que tem como objetivo oferecer ensino e conhecimento à sociedade deveria ter a responsabilidade em adotar práticas de gestão que permitisse ao docente realizar um *bom trabalho*.

Outro pré-requisito necessário para o docente atingir a sua finalidade afina-se com uma adequada infraestrutura. Os relatos deixaram entrever que docentes de universidades federais sentem que essa condição não é totalmente atendida pelas instituições em que trabalham. A ausência de boas instalações físicas, de laboratórios, de bibliotecas e de tecnologias educacionais restringe a ação docente e, nessa condição, despotencializa a capacidade do professor de ministrar uma boa aula, e, por consequência, de conferir uma boa formação ao aluno.

Nesse sentido, a ausência de infraestrutura adequada promoveu ausência de reconhecimento dos saberes e direitos dos professores, o que fez com que ele projetasse sua dignidade para a fronteira do espaço acadêmico, uma vez que a restrição financeira ou orçamentária da organização foi por ele assinalada como uma condição que restringiu sua finalidade. Em faculdades particulares isso ocorreu porque elas estão sempre à procura de encontrar o ponto de equilíbrio financeiro, e dependem, quase que exclusivamente, de receitas oriundas das mensalidades pagas pelos alunos, o que justifica por que tais organizações geralmente têm dificuldades em pagar bons salários ao professor, e em alguns casos, conforme relatado, os professores esperavam entre dois a três meses para receber seus salários.

À luz dessa informação, perguntamos: por que um docente, geralmente com título de mestre, submete-se a tal condição imposta pela organização? A resposta virá com outra pergunta: as relações de trabalho e de produção nessas organizações estão mesmo nesse nível de precarização? Se a restrição financeira de faculdades particulares enseja a instabilidade e a insegurança do docente de manter-se no emprego, em universidades federais ocorre o



aviltamento de salário, porém, com uma condição: os docentes têm pelo menos a garantia de que se manterão no emprego.

O controle do horário de trabalho é uma condição que, a partir do olhar docente, restringiu a sua capacidade de atingir a sua finalidade em faculdades particulares, e quando isso ocorreu, o docente projetou a sua dignidade para a periferia do microespaço da organização, pois, conforme já dito, o professor entendeu que a sua função exige que ele tenha liberdade para agir em sala de aula. Os relatos apontaram que o docente quando submetido ao controle e à hierarquia se sentem ultrajados pela organização. Nesse sentido, práticas de gestão orientadas para esses fins tendem a produzir ausência de dignidade do docente.

Por último, a falta de transparência apareceu como uma condição que restringiu a capacidade do docente em atingir a sua finalidade no espaço acadêmico. Em faculdades particulares há uma voz que sugere que a instituição se utilize de práticas de gestão que fomentem a comunicação intensa entre professores, coordenadores, diretores e alunos, porquanto esse entende que o docente deseja que a gestão seja participativa, e, ao mesmo tempo, transparente.

Em universidades federais, em que pese o fato de que o poder decisório é compartilhado, percebemos, a partir dos dados que, quando se trata da forma como os recursos são gastos, não há transparência por parte da gestão. Nessa direção, quando as instituições de ensino superior não utilizam práticas de gestão orientadas para a transparência, tendem a forçar o docente a projetar a sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico.

### **3.5 A DIGNIDADE DO DOCENTE E A SIMBOLIZAÇÃO**

A simbolização é a face mais visível da representação da realidade que é sempre apoiada e traduzida por símbolos e a linguagem, quer verbal ou não-verbal, é uma forma de manifestação do simbólico, e os símbolos, por sua vez, são públicos por fazerem parte da realidade e por serem compartilhados entre as pessoas na vida real. Para realizar a simbolização, aqui, nos apoiamos na história mitológica grego-romana para representar a presença e a ausência de dignidade do docente em universidades brasileiras.

Para simbolizar a presença de dignidade utilizamos a figura de *Minerva*, que representa a sabedoria e a razão, pois, como se sabe, a deusa *Minerva* toma parte de um todo

que se integra em um contexto que repousa sobre a virtude da inteligência, da arte e da invenção do campo da técnica. É, assim, considerada a deusa da sabedoria, da justiça e protetora dos artesãos e, além disso, é considerada deusa da inteligência, da razão, do equilíbrio, do espírito criativo, da filosofia e de toda e qualquer atividade ligada ao espírito (BULFINCH, 2002).

Segundo a mitologia, o seu pássaro favorito é a coruja, que simboliza a reflexão e o conhecimento racional que, aliado ao conhecimento intuitivo, permite dominar as trevas e o que é desconhecido. Neste trabalho, esse mito é retomado para representar a presença de dignidade do docente de nível superior que, sendo detentor de conhecimento racional e intuitivo, procura obter junto ao aluno, à instituição de ensino superior e à sociedade o reconhecimento dos seus saberes e direitos.

Como representativo da ausência de dignidade, trazemos a figura de *Sísifo*, que se tornou conhecido por executar um trabalho rotineiro e cansativo, posto ter sido condenado a rolar uma pedra montanha acima até o topo e, ao lá chegar, o peso e o cansaço promovidos pela fadiga o impediam de levar a tarefa a cabo e, assim, a pedra rolar novamente de volta ao chão, o que o obrigava, no outro dia, a recomeçar a jornada com todo o dispêndio envolvido (BULFINCH, 2002). Segundo Bulfinch (2002), os deuses castigaram *Sísifo* tirando dele a liberdade de tomar decisões ou de fazer intervenções no mundo, o que se traduz em um atributo reservado apenas a quem é deus, sendo reservada aos mortais a liberdade de escolha, devendo, pois, concentrar-se nos afazeres da vida cotidiana, vivendo-a em sua plenitude, tornando-se criativos na repetição e na monotonia.

Toma-se, nesses termos, *Sísifo* como referência para representar a ausência de dignidade do docente do ensino superior, porque a rotina de trabalho diária desse profissional se assemelha àquela do mito. No mundo administrado, os afazeres ligados ao espírito não fazem mais sentido, porquanto seus saberes e direitos não são reconhecidos pela organização. Desse modo, o docente busca a plenitude do que ainda lhe resta de subjetividade no trabalho repetitivo e monótono executado em sala de aula.

	Escala Grande		Escala Média	Projeção e simbolização			
	Categorias	Pré-requisitos	Condições	Centro	Símbolo	Periferia	Símbolo
FINALIDADE DO DOCENTE	Desenvolvimento de pessoas	Constituição de um sujeito ético; Transmissão de conhecimento; Ensino de qualidade; Valorização do aluno; Respeito ao aluno; Compromisso com a vocação; Agir com comprometimento	Restrição financeira; Infraestrutura; Processo decisório; Soberania para agir; Comprometimento e Transparência; Desenvolvimento e treinamento; Controle Estabilidade no emprego; Hierarquia; Reconhecimento ao docente	Infraestrutura adequada	<i>Minerva</i>	Descompromisso do aluno e professor	<i>Sísifo</i>
				Rápido processo decisório		Ausência de soberania	
	Investimento em desenvolvimento e treinamento do docente			Infraestrutura inadequada			
				Restrição financeira			
	Ausência de controle para agir em sala de aula			Ausência de reconhecimento profissional			
	Estabilidade no emprego			Controle de horário			
	Reconhecimento profissional			Respeito à hierarquia			
Soberania do docente	Ausência de transparência						
						Ausência de meritocracia	

Mapa 1- Mapa da dignidade do docente em universidades brasileiras

Fonte: Elaboração própria

Os símbolos mitológicos de *Minerva* e *Sísifo* representam a presença e ausência, respectivamente, de dignidade do docente, e foram usados para simbolizar a dignidade do docente no centro e na periferia no espaço da organização, nessa ordem. O centro é o local no qual os fenômenos se tornam visíveis e é para esse ponto que se destinam os olhares, de modo que tudo fica à margem, na fronteira e na periferia, que é invisível, espaços produzidos como *não-existências*.

O docente projetou a sua dignidade para o centro do seu microespaço quando as organizações públicas e privadas asseguraram os pré-requisitos para que ele atingisse a sua finalidade, e fizeram isso por meio de práticas de gestão orientadas para uma adequada infraestrutura, rápido processo decisório, investimento em desenvolvimento e treinamento, ausência de controle para agir em sala de aula, estabilidade no emprego, reconhecimento profissional e soberania do docente. Ao projetar a sua dignidade para o centro, as organizações produziram presença de dignidade, que é simbolizada por *Minerva*. Enquanto *Minerva*, ele se sente reconhecido em seus saberes e direitos, tal qual a deusa greco-romana, que simboliza o conhecimento e a justiça. Ao ter sua dignidade representada por tal divindade, o professor é visível não apenas no microespaço da organização, mas também pela sociedade.

Ao arremessar a dignidade para a periferia do seu microespaço em instituições públicas e privadas de ensino superior, o docente foi simbolizado por *Sísifo*, símbolo da condição a que o professor foi *condenado*, qual seja, ser um trabalhador esvaziado em suas subjetividades. As faculdades particulares, ao implantar práticas orientadas para uma infraestrutura adequada e rápido processo decisório, produziram presença de dignidade docente, e assim reconhecidos em seus saberes e direitos, a dignidade dos professores foi representada por *Minerva*.

É importante ressaltar que, apesar de os docentes ter reconhecido que tais práticas produziram presença de dignidade, elas geralmente são implantadas, principalmente aquelas orientadas para a melhoria da infraestrutura, com objetivo de passar uma boa imagem para o aluno-cliente, pois na sociedade do espetáculo preza-se pelo invólucro e não necessariamente pelo conteúdo substantivo (SENNETT, 2008). Mesmo em face de tal constatação, podemos afirmar que ao melhorar as condições físicas da organização, o professor se sentiu também contemplado, tendo em vista que essa condição criada pela organização poderá contribuir para que ele atinja a sua

finalidade e, a partir disso, tenha seus saberes e direitos reconhecidos. O rápido poder decisório que geralmente é uma prática comum em faculdades particulares orientadas para o curto prazo foi concebido pelo docente como uma ação necessária para ele atingir a sua finalidade. Podemos dizer, então, que empresas que participam de um mercado competitivo devem ter a capacidade de tomar decisões rápidas, sob pena de perder seu espaço.

Ainda assim entendemos que essa ação produziu presença de *Minerva* no microespaço da organização, embora não seja o reconhecimento dos saberes e direitos do docente o alvo de tais práticas. Podemos dizer, por essa razão, que a produção foi indireta, mas que, porém, criou condição para que o docente atingisse a sua finalidade. Quando as universidades federais, por sua vez, implantaram práticas voltadas para o investimento em desenvolvimento profissional do docente, produziu a presença de *Minerva* em seu microespaço, potencializando, nesse sentido, a capacidade do professor de sentir-se mais detentor de conhecimento e, assim, poder formar e desenvolver pessoas éticas, competentes para atuar no mercado de trabalho.

Nesse caso, *Minerva* simboliza o empoderamento do docente pelas vias da potencialização dos seus conhecimentos, dado que o processo de capacitação docente lhe permite se sentir digno no exercício de sua função, como relatou um dos colaboradores da pesquisa, P6, conforme podemos visualizar no fragmento a seguir: “[...] eu tenho encontrado meios junto à Universidade Federal da Paraíba de poder me qualificar e continuar meu trabalho. Então, ela tem elementos que, realmente, a dignidade dela, nesse sentido aí, eu não tenho como questionar”.

Em universidades federais, a dignidade do docente se fez presente na ocasião em que a organização garantiu a soberania do professor para agir em sala de aula, e ao fazer isso, reconheceu os saberes e direitos de agir no espaço acadêmico. Os saberes que foram reconhecidos dizem respeito àqueles em que o docente se intitulava conhecedor de uma determinada área do saber e se sentia capaz de aprovar ou reprovar um aluno. O docente espera que esse saber seja reconhecido pelo aluno, pela organização e pela sociedade.

Quando a organização reconheceu a soberania desse profissional, ela produziu presença de dignidade, e, nesse caso, a sua dignidade foi representada por *Minerva*, conforme o mapa. Ao exigir autonomia para agir no espaço acadêmico, o docente se

colocou na condição de *Minerva*, a mitológica deusa grego-romana do conhecimento e da justiça. Nesse espaço, ela reina soberana, com dignidade e detentora de todo o conhecimento.

A estabilidade no emprego, apesar de ser um direito assegurado em lei pelo Estado, é uma condição criada que produz a presença de dignidade do docente no microespaço da organização, pois, ao sentir-se estável, o professor entende que essa é uma condição que pode atender a alguns dos pré-requisitos necessários para atender à sua finalidade. Nesse sentido, o Estado garante a presença de *Minerva* no microespaço da organização por meio da garantia do direito que o docente considera que deve ter para sentir-se *Minerva*.

No que se refere à periferia do microespaço da dignidade do docente, as instituições públicas e privadas de ensino superior implantaram práticas de gestão orientadas para a produção de ausência de dignidade. Práticas voltadas para o descomprometimento do aluno, ausência de soberania, infraestrutura inadequada, restrição financeira, ausência de reconhecimento profissional, controle de horário, respeito à hierarquia, ausência de transparência e de meritocracia são comuns em organizações orientadas para o imediatismo.

As universidades federais e faculdades particulares não implantaram práticas orientadas para o comprometimento do aluno e isso produziu ausência de dignidade do docente no microespaço da organização. Nessas condições, ele projetava a sua dignidade para a periferia, tendo em vista que não se realizava enquanto *Minerva* no centro do espaço. Em que pese que a sua finalidade é formar e desenvolver pessoas, inferimos que, ao que parece, o professor só se dispõe a transmitir o conhecimento a partir do momento em que o aluno reconhece que ele é *Minerva*. Na ausência desse reconhecimento ele se transformou em *Sísifo*.

Outra questão que também se aproxima da anterior diz respeito às práticas orientadas para a ausência de soberania para agir em sala de aula. As instituições privadas de ensino superior, por não valorizarem a soberania do docente, geralmente produzem ausência de dignidade do professor, posto que ele entende ter o direito de aprovar ou reprovar e que isso também deva reconhecido, uma vez que, enquanto titular da disciplina e detentor destes saberes, é ele quem decide quais serão aprovados ou reprovados, conforme relato a seguir, de P6: “[...] eu tenho o direito de exigir desse meu

aluno que, pelo menos, ele acompanhe o mínimo necessário para poder terminar a disciplina”.

A organização, a partir de suas práticas, produziu *Sísifo*, ou seja, condenou o docente a ser um trabalhador sem reconhecimento de saberes e de direitos. As universidades federais produziram ausência de dignidade do docente quando implantaram práticas orientadas para o respeito à hierarquia e para o não reconhecimento da meritocracia, isso porque agir com politicagem e não reconhecer a meritocracia e os saberes presentes naquela instituição foi uma ação que produziu a invisibilidade do docente no espaço da organização e, assim, ao não reconhecer os atributos docentes, a organização, por meio de suas práticas, gerou a invisibilidade de *Minerva*. Do mesmo modo, podemos dizer que o docente não se reconhece na condição de subordinado a um superior em universidades federais, tendo em vista que no microespaço da dignidade ele é *Minerva* e não aceita ser coordenado por um chefe, exatamente por entender que na condição de *Minerva* ele deve ser soberano em seus saberes.

A hierarquização é um pressuposto da lógica instrumental que orienta a gerência científica de toda e qualquer organização que se volta para o controle e para a obtenção de resultados. Nesse caso, as práticas de gestão são orientadas para o produtivismo, e, nessa condição, o seu modelo de gestão se aproxima de modelos de organizações orientadas para a lucratividade. O docente, enquanto detentor de saberes e direitos, entendeu que a gestão deve ser pautada pelo respeito mútuo. Reconhece-se na fala do professor que o não reconhecimento da hierarquia é uma reação ao sistema gerencial assentado na monocultura produtivista, que, por ser de natureza capitalista, geralmente produz *Sísifo*.

Ao reagir às práticas das organizações, os docentes procuram garantir a presença de *Minerva*, e lutam contra a presença de *Sísifo*, que representa a invisibilidade e o esvaziamento da sua finalidade. Em faculdades particulares, as práticas de gestão que produzem ausências de dignidade são aquelas orientadas para o controle do horário, para a exploração do trabalho, ausência de soberania e de reconhecimento profissional. Em sua essência, todas elas produziram *Sísifo*, por não reconhecerem os saberes e direitos dos docentes. O controle do horário é uma prática de gestão hegemônica orientada para a rotinização do trabalho e para a invisibilidade do docente no seu espaço de trabalho e, em faculdades privadas, quando as práticas foram orientadas para o não

reconhecimento profissional houve produção de *Sísifo*, dado que, nessas condições, o docente foi submetido a intensas rotinas de trabalho marcadas pela precarização do trabalho e pelo não reconhecimento dos seus saberes e direitos.

Quando submetidos a este tipo de relação, os docentes sentiram que a sua finalidade não foi reconhecida pela organização e pelo aluno, do que resultou ele ser percebido apenas como trabalhador alienado e assujeitado à condição de trabalhar para viver como pessoa humana. Seu trabalho, assim, passa a não ter mais sentido substantivo, e pode-se dizer que tem apenas razão de ser pela sua natureza instrumental, cria algum valor, mesmo que seja apenas o de uso.

### **3.6 AS FORMAS DE PRODUÇÃO DE AUSÊNCIA DE DIGNIDADE**

O paradigma dominante apresenta cinco modos de produção de ausências que se denominam de monoculturas, a saber: a do saber e a do rigor científico, a do tempo linear, a da naturalização, a da escala dominante e a produtivista. A racionalidade ocidental, também chamada de razão indolente, é quem orienta, desde alguns séculos, a forma de pensar e de agir de grande parte do mundo. É sob a égide dessa lógica que a sociedade é orientada para uma única forma de saber, que é do rigor científico, para o sentido de que o tempo é linear, da naturalização das diferenças que ocultam as hierarquias, para a escala dominante em que o que predomina é a escala global, na qual os fenômenos são observados a partir do que é produzido no macroespaço do mundo, e, por último, a monocultura do produtivismo capitalista (SOUSA SANTOS, 2007).

Para Sousa Santos, esse modelo de racionalidade é limitado, e, por isso, é necessário o surgimento de uma nova epistemologia para acrescentar elementos que ajude a se pensar um novo mundo. O crítico acredita que isso é possível, e, para tanto, desenvolveu um arcabouço teórico que se contrapõe às monoculturas, e em sua obra, faz duras críticas à racionalidade ocidental e às razões que a sustenta. Na esteira do pensamento do autor, consideramos as razões impotente, que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria, a razão arrogante, que não acha necessidade de demonstrar a sua própria liberdade por se achar incondicionalmente livre, a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade, e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro porque julga saber tudo sobre ele.



Essas razões compõem a grelha da discussão que é feita em torno do pensamento hegemônico e global e substanciam as práticas sociais e de saberes de todos os espaços estruturais. No espaço estrutural da produção, no qual se situam as organizações ou empresas, a forma de poder, de direito e de saber é sustentada pelas razões que dão causa à produção de ausências e às diversas formas de inexistências e invisibilidades, inclusive de dignidade.

Orientados pelo pensamento de Sousa Santos, chegamos ao conceito de dignidade, que é um processo de emancipação mediante o respeito aos princípios da igualdade e da diferença e do reconhecimento dos diferentes saberes e direitos, que são projetados nos espaços estruturais – doméstico, comunidade, produção, mercado, cidadania e mundo. Entendemos que, por ser um processo, a dignidade não é intrínseca ao indivíduo e, por isso, é circunstanciada pelas relações e práticas sociais.

Em universidades e faculdades particulares há produção de presença e de ausência de dignidade. As ausências são produzidas a partir das práticas de gestão que são assentadas na racionalidade ocidental – razão indolente -, e, por isso, as razões que a sustentam se fazem presentes nas relações sociais estabelecidas entre os docentes e a gestão. A produção de ausência de dignidade em universidades federais, por sua vez, ocorre por meio de práticas de gestão que estão estruturadas na monocultura do produtivismo capitalista e da classificação social que orientam as organizações para a obtenção de resultados por meio dos marcos regulatórios impostos pelo Estado e pelas hierarquias, que são criadas para dar sustentação ao espaço estrutural.

No microespaço da organização há produção de ausência de dignidade do docente, mas ele, por seu turno, também produz ausência de reconhecimento de saberes na relação com os alunos, isso quando exige soberania para avaliar e agir em sala de aula, o que se coloca como um sinal inequívoco de que naquele espaço impera um saber monocultural que se sustenta no rigor da cientificidade. Em faculdades particulares, os modos de produção de ausências se fazem presentes e produzem ausência de dignidade do docente por meio da monocultura do produtivismo capitalista, que orienta as práticas de gestão para a obtenção de resultados, para o controle do trabalho e para o lucro.

No que se refere à produção de ausências e presenças de dignidade dos docentes em instituições de ensino superior, o quadro 3 revela que todas essas organizações promovem ausência de dignidade. Em universidades federais, ela se faz

presente, no espaço acadêmico, por meio de ações orientadas para a politicagem, e no espaço administrativo, pelo lento processo decisório. Entendemos que processos orientados pela politicagem mostram que a organização não reconhece os saberes e direitos dos docentes e dos alunos que lá trabalham e estudam e, quanto ao lento processo decisório, ele deriva da estrutura organizacional deste tipo de instituição, ou seja, boa parte dos processos administrativos é discutida pelos diversos conselhos que existem no interior destas organizações. Tal procedimento, em geral, promove morosidade nos processos decisórios, e, por esse motivo, produz ausência de reconhecimento de direitos e saberes dos docentes.

Em faculdades privadas orientadas para o curto prazo, a ausência de dignidade no espaço acadêmico é produzida pela falta de autonomia dos docentes para agir em sala de aula e pela precarização das relações de trabalho estabelecida por estas organizações. Já em faculdades privadas orientadas para o longo prazo, há produção de ausências de dignidade dos docentes quando estas organizações usam o mecanismo de controle do horário e, também, pelo fato de terem restrição orçamentária para garantir a qualidade do ensino.

Por outro lado, a produção de presenças de dignidade em universidades federais ocorre quando elas reconhecem os saberes dos docentes, garantido a soberania para agir em sala de aula e proporcionando estabilidade no emprego. Por sua vez, em faculdades particulares orientadas para o curto prazo, há a garantia de uma adequada infraestrutura, o que possibilita ao docente condições adequadas para desenvolver seu trabalho. Em faculdades particulares orientadas para o longo prazo, os docentes têm soberania condicionada para agir em sala de aula e gozam do respeito da organização pelo seu trabalho.

<b>Tipo de organização</b>	<b>Espaço acadêmico</b>		<b>Espaço administrativo</b>	
	Ausência	Presença	Ausência	Presença
Universidades federais	Politicagem	Soberania para agir	Lento processo decisório	Estabilidade
Faculdades particulares de curto prazo	Falta de autonomia	NE (Não encontrada)	Precarização das Relações de Trabalho	Infraestrutura adequada
Faculdades particulares de longo prazo	Controle do horário	Soberania condicionada	Restrição de recursos financeiros	Respeito ao Professor

Quadro 3 – Produção de ausências e presenças de dignidades nos micro e macro espaços de universidades brasileiras

Fonte: Elaboração própria

O controle do trabalho ocorre quando o docente é submetido a intensas rotinas de trabalho e não exerce a soberania para agir no seu local de trabalho, o que equivale, em certo sentido, a submetê-lo à lógica da classificação social e da escala dominante ou global, que é o espaço central no qual estão presentes todas as condições para a ação social. A partir dele qualquer saber e direito deve ser reconhecido e, devido a esta lógica, tudo aquilo que é local torna-se irrelevante e sem credibilidade, inclusive os saberes e as práticas de gestão. Em suma, a ausência de dignidade do docente é produzida a partir da lógica da produção de tantas outras ausências e invisibilidades na sociedade. Considerando a simbolização adotada para representar a ausência e presença de dignidade dos docentes, os dados revelaram que em universidades e faculdades pouco se vê a produção de *Minerva*.

Nessas organizações, nas quais se produz educação de nível superior, há produção de ausências de reconhecimento de saberes e de direitos em todas as relações. Ao observar o fenômeno na escala grande ou no microespaço da sala de aula, do ponto de vista do docente, pudemos perceber que em universidades federais ele é *Minerva*, contudo, em faculdades particulares, é *Sísifo*. Os saberes e direitos dos alunos em qualquer dessas organizações não são reconhecidos pelos docentes, e, nesse caso, na relação do professor com o aluno há produção de ausência de dignidade do aluno, ou seja, o professor na condição de *Minerva* produz *Sísifos* no microespaço da organização.

Ao observar o espaço da dignidade do docente na organização a partir da escala média, em boa parte das instituições ela se fez ausente porque se fez presente a razão indolente nas práticas de gestão, ou seja, tais práticas são orientadas para o produtivismo. Na escala pequena, o espaço da dignidade do docente se fez presente em universidades federais, isso porque o Estado se encarregou de produzi-la por meio da garantia dos direitos à estabilidade e ao desenvolvimento profissional. Em faculdades particulares, por outro lado, o Estado promove a ausência de dignidade do docente se tornando também ausente.

Entendemos que os sindicatos deveriam lutar para resgatar uma nova concepção de professor digno. À luz de Sousa Santos, a dignidade do docente só ocorrerá quando a universidade se colocar na condição de espelho da realidade social, o que será possível quando a universidade implantar práticas sociais de radicalização de

saberes. Nesse caso, a presença de dignidade do docente ao invés de ser representada pela *estátua de Minerva* poderá ser representada pela *coruja de Minerva*.

Esse novo símbolo daria significado à finalidade do docente, tendo em vista que a relação do professor com o aluno no espaço acadêmico seria de reconhecimento de saberes e de direitos. Desta forma, podemos afirmar que haveria produção de dignidade do tipo relacional, expressa por meio de relações orientadas pela dignidade de todas as partes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consiste em analisar como a dignidade dos docentes é projetada e simbolizada nos espaços de gestão em universidades brasileiras. Quanto à metodologia adotada para análise dos dados, a escolha recaiu sobre a cartografia simbólica, elaborada pelo sociólogo português Sousa Santos, cujos mecanismos selecionados foram a escala, a projeção e a simbolização, isso para cartografar o espaço da dignidade docente em tais organizações.

Os resultados evidenciaram que a finalidade do professor de ensino superior é formar e desenvolver pessoas competentes e éticas para atuar no mercado de trabalho e na sociedade em seus mais diferentes espaços. Ao se colocar nessa condição, o professor se apresenta para a organização e para a sociedade como uma entidade que se aproxima da figura mitológica greco-romana representativa do conhecimento e da justiça, a deusa *Minerva*.

Podemos dizer, à luz do conceito de dignidade elaborado neste trabalho, que essa condição fez o docente de ensino superior se sentir uma pessoa digna, o que se deu sempre que percebeu o reconhecimento social dos seus saberes e direitos. Na sociedade medieval, o professor se assumia como *Minerva* e conseguia espelhar aquele modelo de sociedade, que era orientado para a nobreza. A educação de nível superior, em seus primórdios, era associada a esse título, e poucas pessoas tinham acesso ao *castelo de marfim*.

O mundo evoluiu, os valores orientados para a nobreza e para a distinção diminuíram em importância e entraram em cena aqueles associados aos da burguesia, para os quais o sentido do ser foi sobreposto pelo do ter. Com o avançar da história e da sociedade, a universidade, impulsionada pela efervescência da era do capital, se sentiu forçada a abrir as portas para o saber técnico-científico. Com o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, as universidades continuaram a ser cada vez mais exigidas tanto na criação de conhecimento técnico-científico quanto na necessidade de sua universalização. Coube ao Estado criar universidades para atender à demanda do mercado, que necessitava de modelos científicos para o desenvolvimento de novas técnicas em todos os campos do conhecimento.

Podemos afirmar, então, que a finalidade do docente em formar e desenvolver pessoas para atuar no mercado de trabalho e na sociedade está associada à própria finalidade da universidade enquanto instituição social. A própria universidade, enquanto instituição moderna, foi constituída a partir dos pressupostos da modernidade – uma organização burocrática e hierarquizada -, momento em que havia a coincidência entre as finalidades da sociedade, do Estado, da organização e do docente.

As organizações seguiam o modelo de gestão a partir dos postulados modernos e da razão indolente. Com o passar do tempo, os saberes de gestão que orientavam a organicidade dessas instituições começaram a modificar as suas relações de trabalho e de produção e passaram a exigir uma maior jornada de trabalho dos professores, e quanto aos resultados de pesquisas, passaram a ser quantificados e a produtividade que antes se fazia presente na indústria, também passou a ser exigida nessas instituições (LEDA, 2006; BOSSI, 2007).

As finalidades da sociedade, do Estado e da organização e do docente continuam as mesmas, contudo, nem sempre tais instituições atendem aos pré-requisitos exigidos pelo docente para que ele possa continuar a formar e desenvolver pessoas competentes para atuar no mercado de trabalho e na sociedade. Identificamos, entretanto, que a finalidade do docente estava associada a aspectos de natureza subjetiva, no que refere à percepção de como realiza a sua finalidade e não completamente condicionada à filosofia e às práticas de gestão, porém, em alguma medida, ainda dependia da presença de alguns pré-requisitos relativos aos espaços acadêmico e administrativo dessas organizações.

Apesar da nobreza de sua finalidade, o docente é um trabalhador que, a exemplo de qualquer outro que labuta, está submetido aos saberes de gestão, aos padrões e regras das instituições de ensino superior, estas que, por suas condições, são colocadas no mesmo patamar de qualquer outra organização orientada para resultados e para o atendimento das necessidades do sistema econômico vigente.

Com o passar do tempo, o reconhecimento dos saberes e direitos do docente passou a exigir da instituição universitária a garantia de alguns pré-requisitos que, geralmente, não são atendidos. Alguns pré-requisitos foram identificados como necessários para que os docentes pudessem realizar a sua finalidade e, assim, sentirem-se dignos:

- a) Soberania para avaliar o aluno;
- b) Salário compatível com a nobreza da profissão e um padrão socioeconômico compatível com a profissão;

- c) Investimento em sua atualização;
- d) Ser ouvido em suas sugestões e reivindicações;
- e) Ser tratado com meritocracia;
- f) Agilidade nas tomadas de decisões que envolvem o seu saber profissional;
- g) Condições adequadas de trabalho como: salas que comportem poucos alunos para gerar melhor aprendizagem;
- h) Não ser controlado pela organização;
- i) Além de participar diretamente da formação do aluno e de ser um educador, quer fazer pesquisa e extensão e, por meio disso, dar uma contribuição para a sociedade.

A partir desses elementos de primeira ordem foi possível constituir três dimensões de nível superior que representam aquilo que é desejado pelos docentes no que tange ao reconhecimento dos seus saberes e direitos. Tais dimensões dizem respeito: a) ao aspecto socioeconômico, que está associado ao respeito da sociedade pela finalidade e respeitabilidade da sua profissão; b) ao aspecto subjetivo da função exercida, que é a liberdade para agir na organização mediante ausência de controle; e c) ao aspecto da transcendência, que está relacionado com a contribuição social que o docente está disposto a dá para a sociedade a partir dos seus saberes.

Os elementos salário compatível, investimento na profissão, condições de trabalho, meritocracia e maior participação nas decisões da organização explicam a dimensão do reconhecimento socioeconômico da sociedade pelo docente de ensino superior. Por seu turno, a soberania para avaliar o aluno, a agilidade no processo de tomada de decisão e a ausência de controle das suas atividades pela organização constituem a segunda dimensão que explica a natureza subjetiva da finalidade do docente. Por último, a contribuição social congrega a necessidade que o docente sente de superar os muros da universidade e traduzir os seus saberes científicos em resultados concretos para a sociedade.

Para que o docente atinja a sua finalidade com dignidade, a universidade, enquanto organização, deve contemplar o reconhecimento dos seus saberes e direitos na filosofia de gestão e nas suas práticas de gestão. Reconhecimento que varia de acordo com o fato de ser a universidade ou a faculdade federal ou privada.



Um dos resultados que chamou a nossa atenção neste trabalho foi a heterogeneidade das instituições de ensino superior privadas. Foi possível identificar que a gestão varia de acordo com a forma como orientam a sua sobrevivência, se para uma visão essencialmente voltada para o lucro, as quais denominamos de *imediatistas*, ou se para a *sobrevivência no longo prazo*, também orientadas para o lucro, porém mediante a oferta de ensino de qualidade. As universidades federais são mantidas pela União e a sua finalidade está associada à garantia da gratuidade do ensino, tanto por ser um direito legalmente constituído na Constituição brasileira, quanto por ser ela um *bem* meritocrático que gera externalidades positivas para a sociedade.

As faculdades particulares orientadas para o longo prazo são mantidas com recursos privados e geralmente são mantidas com capital financeiro ligado a grupos religiosos. Já as faculdades particulares imediatistas são mantidas com os recursos oriundos do pagamento das mensalidades de seus usuários e seus mantenedores são empreendedores e empresários que percebem neste mercado a oportunidade de obter uma taxa de lucro elevada.

Considerando as finalidades e a natureza do capital envolvido para a manutenção dessas organizações, é possível dizer que o modelo de gestão empregado pode produzir presença e ausência de dignidade dos docentes no espaço acadêmico, que é o *locus* em que ele realiza a sua finalidade. Nesse espaço, tal produção pode ocorrer por vias diretas, a partir da relação estabelecida entre o aluno e o professor e, também, por vias indiretas, por meio das relações de trabalho e de produção com aderência ao espaço administrativo de tais organizações.

Há produção de presença de dignidade no espaço acadêmico quando os saberes e os direitos dos docentes são reconhecidos pelos alunos e pela organização, já as ausências de dignidade, por seu turno, decorrem da negação de reconhecimento desses mesmos saberes. No que se refere às emergências de dignidade, só surgem a partir do momento em que o não reconhecimento desses saberes enseja a luta dos docentes para a garantia dos seus direitos.

As emergências, de acordo com Sousa Santos, ocorrem quando não há o respeito e o reconhecimento social dos saberes e dos direitos plurais. Nessa condição, esses saberes não reconhecidos pela lógica monocultural são projetados para a periferia ou fronteira dos espaços sociais. No que toca ao docente, podemos dizer que o

mecanismo da greve é uma forma de emergência que busca chamar a atenção da sociedade para que seja observada a maneira como os seus saberes e direitos estão sendo reconhecidos por essas organizações (NEVES, 2004).

Em universidades federais há ausência de reconhecimento do Estado a partir do momento em que não há um pagamento de salários atrativos para o professor de nível superior atuante na educação pública universitária. Em faculdades particulares orientadas para o curto prazo - imediatistas -, por sua vez, há produção de ausências de dignidade porque os mantenedores buscam a maximização de lucros e a sua filosofia de gestão é de natureza mercadológica. Em faculdades particulares orientadas para o longo prazo, do mesmo modo, a produção de ausências ocorre pelo mesmo motivo, porém com uma pequena diferença, quer dizer, há a preocupação com a sobrevivência. Essa é uma diferença que deve ser evidenciada, porque de alguma forma elas se preocupam não apenas com o lucro, mas com a permanência no mercado que lhes exigirá o compromisso com a qualidade do serviço ofertado.

A partir das evidências empíricas, pudemos observar que os docentes geralmente não reagem à produção de ausências de dignidade, isso porque, segundo os entrevistados, precisam manter-se empregados para poder garantir a sua sobrevivência. Ao observar o fenômeno por meio de uma escala aplicada aos microespaços da gestão foi possível identificar que alguns professores usam diferentes estratégias para se desvencilharem das organizações que não reconhecem os seus saberes e direitos.

Os que são orientados pelos atributos vocacionais mantiveram empregos alternativos que os ajudam a garantir sua sobrevivência, sem que seja necessário *engolir* a dignidade por conta do atendimento de suas necessidades econômicas. Outros, porém, deslocam os seus saberes e os põem a serviço de outros espaços acadêmicos ou administrativos da própria organização ou fora dela. No que concerne às estratégias daqueles que trabalham em organizações mais produtoras de presença de dignidade, percebemos que o principal pré-requisito para que atinjam a sua finalidade está relacionado à presença de soberania para agir em sala de aula na ausência de controle da organização.

Foram verificadas evidências empíricas de que as universidades federais e algumas faculdades particulares orientadas para o longo prazo, na maioria dos casos, garantem tal soberania ao docente no espaço acadêmico. No espaço administrativo de

universidades federais e faculdades particulares o não reconhecimento dos saberes do docente acontece por questões ligadas à sua invisibilidade, especialmente no que se refere à voz, que não é ouvida nesses espaços, pois os professores, pela finalidade a que se atribui, compreendem que devem atuar na condição de atores na construção do macroespaço dessas organizações.

Nesse sentido, o fator meritocracia foi considerado de fundamental importância para os docentes que atuam em universidades federais e, neste aspecto, entendemos que essa questão está associada ao sentido de nobreza que foi atribuída à profissão ao longo da história. No tocante à baixa capacidade de conferir celeridade aos processos decisórios presente em universidades federais, o docente entende que esse é um fator que pode condicionar a sua ação no espaço acadêmico na relação com o aluno. Uma vez que as decisões são tomadas nos colegiados e conselhos, quase sempre a tramitação dos processos implica em demora, o que pode estar associado à natureza burocrática e hierarquizada dessas organizações, atrapalhando, contudo, a condução do trabalho do docente e, conseqüentemente, a finalidade a ele atribuída.

A ausência de infraestrutura adequada e de transparência por parte dos gestores quanto ao emprego dos recursos públicos em algumas universidades federais também foi apontada como questões que merecem ser revistas por essas instituições. Na condição de atores responsáveis para a constituição de sujeitos éticos e competentes para atuar no mercado de trabalho e na sociedade, os docentes compreendem que eles não devem ser relegados a segundo plano pelas organizações.

Os pré-requisitos necessários para que os docentes tenham seus saberes reconhecidos em faculdades particulares orientadas para o longo prazo no espaço acadêmico estão, também, associados à garantia da soberania para agir em sala de aula. Como esse tipo de organização necessita sobreviver, buscam o equilíbrio acadêmico e financeiro, e isso pode comprometer a produção de presença de dignidade do docente. As condições adequadas na infraestrutura dessas instituições foram apontadas como um pré-requisito que geralmente se faz presente em faculdades particulares, posto que salas e espaços físicos bem cuidados contribuem para a qualidade de vida e bem-estar dos professores no exercício da sua função.

Quando os pré-requisitos necessários para que o professor tenha seus saberes e direitos reconhecidos não estão refletidos nas práticas de gestão dessas organizações,

eles podem projetar a sua dignidade para outros espaços. Em universidades federais a presença de soberania para agir em sala de aula com ausência de controle faz com que o docente projete sua dignidade para o centro do espaço acadêmico. Por outro lado, o efeito da burocracia e da *politicagem* sobre o processo decisório nessas instituições fez com que o docente projetasse a sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico. A esse respeito, podemos inferir que as práticas de gestão orientadas para o lento processo decisório em universidades federais no âmbito do espaço administrativo são condicionantes, gerando dificuldades em o professor atingir a finalidade a ele atribuída no espaço acadêmico.

No que se refere às faculdades particulares orientadas para o longo prazo e para o curto prazo, percebemos que as práticas de gestão relativas ao controle do professor e a precarização das relações de trabalho são condicionantes para que o docente projete a sua dignidade para a periferia ou fronteira do espaço acadêmico dessas organizações. Evidências empíricas foram identificadas, indicando que é a soberania do docente para agir em sala de aula o que diferencia a faculdade particular orientada para o longo do prazo daquela de natureza imediatista. Nesse sentido é possível deduzir que, nas primeiras, os docentes podem projetar a sua dignidade para o centro do espaço acadêmico.

A mesma inferência, por outro lado, não pode ser feita sobre as outras, posto que, dada a necessidade de obter lucros no curto prazo, utilizam práticas de gestão orientadas para a precarização das relações de trabalho e de produção, que contribuem, por seu turno, para a baixa qualidade de vida e de bem-estar do docente. Ao ser submetido a essa condição, os professores projetam a sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico.

Quando observamos os movimentos que são realizados pelos docentes no que diz respeito à projeção da sua dignidade para os diferentes espaços, vemos que eles transmutam a sua finalidade primeira para outras finalidades que podem estar diretamente associadas à sua realização a partir da dimensão socioeconômica. Na ausência dos pré-requisitos necessários para a realização da sua finalidade, que é formar e desenvolver pessoas éticas, cidadãs, para atuar no mercado e na sociedade, os docentes buscam a realização pessoal, ou seja, colocam-se na condição de trabalhador e direcionam seus esforços para os espaços em que o resultado do seu trabalho possa se

transformar em valores de uso, de modo que possa, então, atender às suas necessidades relativas à sobrevivência.

Nas universidades federais foi possível identificar que a dignidade do docente ainda está associada ao símbolo da *Minerva* no espaço acadêmico, contudo, as condições impostas por algumas práticas de gestão fazem com que a dignidade seja simbolizada, em alguns espaços destas organizações, por *Sísifo*. A presença de *Sísifo* nestas instituições ocorreu devido ao fato de que em todas elas a voz dos docentes não se fez ouvida, ou seja, existem práticas de gestão que produzem ausências e invisibilidades dos professores em alguns de seus espaços organizacionais.

Nas faculdades particulares orientadas para o longo prazo observamos que a dignidade do docente no espaço acadêmico pode ser representada tanto por *Sísifo* quanto por *Minerva*. *Minerva* pode aí se fazer presente quando, tal como ocorre na universidade federal, os docentes têm soberania para agir no espaço acadêmico com ausência de controle, e, como os dados mostraram, há evidências de que isso se repete em algumas faculdades particulares orientadas para o longo prazo.

Nas universidades federais o controle fraco pode gerar tanto o comprometimento por parte dos docentes como o descomprometimento. No primeiro caso, o docente entende que a ausência de controles são um pré-requisito para atingir a sua finalidade. No entanto, a pesquisa apontou que, apesar de os docentes terem assinalado que a sua finalidade estava associada à relação com o aluno no espaço acadêmico, o aluno não ocupava aí uma posição central. No espaço administrativo da gestão, igualmente, não se evidenciam ações que poderiam dificultar o seu agir descompromissado.

Considerando que o espaço administrativo é gerenciado por professores que ocupam posições administrativas, os resultados sugerem que os docentes se colocam como se eles próprios fossem o fim a que se destina a universidade, e que esta ainda se percebe enquanto a mansão do saber e a produtora de saber monocultural e absoluto. Nesse caso, apesar das mudanças que ocorreram no campo das ciências comportamentais e econômicas, a universidade ainda não se propôs ao seu repensar.

As práticas de gestão orientadas tanto para o espaço acadêmico quanto para o administrativo são voltadas para produção de ausências de reconhecimento dos saberes plurais e de senso comum. Ao assumir essa condição, a universidade deixa de ser

espelho da sociedade, por não refletir os saberes sociais presentes nas práticas sociais e, portanto, passa a assumir uma postura de estátua, conforme sugere Sousa Santos (2010c), refletindo, assim, uma imagem de um tempo que já passou. Ao assim se colocar, ela se assume ou se deixa simbolizar por *Minerva* no espaço acadêmico, e, ao mesmo tempo, de forma paradoxal, pode ser simbolizada por *Sísifo* nos espaços administrativos, se considerarmos que o trabalho do professor perde sentido frente à sociedade.

Como já foi comentado, nas instituições de ensino particulares orientadas para o longo prazo a sala de aula pode ser representada por *Minerva*, uma vez que a soberania do professor em sala de aula é respeitada, no entanto precisa responder a controles e expectativas de gestão que, por vezes, o limitam, e nesse aspecto também se coloca como *Sísifo*. Preocupadas com a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, com a sobrevivência financeira que advém dos alunos, podemos dizer que oscilam, portanto, entre a simbolização de *Minerva* e *Sísifo*.

A alternância entre *Minerva* e *Sísifo*, paradoxalmente, traz para as instituições de ensino orientadas para o longo prazo uma preocupação em refletir de alguma forma saberes da sociedade, pois depende desse reconhecimento para sobreviver. A dimensão subjetiva de realização da finalidade do professor está presente em todos os três tipos de instituições de ensino, variando, por outro lado, o comprometimento e o descomprometimento daqueles, de acordo com o tipo de universidade em que trabalham.

Na dimensão subjetiva, a sua dignidade está projetada para o centro e assume a forma de *Minerva*, porém, quando os seus saberes não são reconhecidos no espaço acadêmico, ele pode deslocar a sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico. No entanto, a nobreza e a respeitabilidade da profissão o faz deslocar a sua dignidade para o centro de espaços nos quais ele será respeitado pela sociedade. Há evidências no trabalho que mostram que, na ausência de reconhecimento dos saberes em sala de aula, os professores deslocam sua dignidade para o centro do espaço da pesquisa e da extensão e, nestes espaços, a dignidade está associada à transcendência, e, portanto, a *Minerva*, que simboliza a dignidade do docente.

Os dados mostraram que esses espaços são considerados importantes porquanto lá eles se realizam enquanto *Minerva*, porém, na ausência de pré-requisitos

para o reconhecimento dos saberes, eles geralmente transferem a realização da sua dignidade para espaços que possam proporcionar bem-estar. No que tange à finalidade do docente, que é formar aluno enquanto cidadão, capaz de atuar com ética e competência no mercado de trabalho, ele não aparece como ponto central nas falas dos docentes de universidades federais, bem como nem sempre ocupa uma posição central nas instituições particulares orientadas para o longo prazo.

Uma vez que a gestão vive o dilema de equilibrar a qualidade do ensino e o lucro e que o aluno naquelas instituições que assumem uma gestão imediatista não está no centro enquanto aluno, mas como cliente, e considerando que o professor, por sua vez, entende que a sua dignidade pode ser projetada para outros espaços fora do exercício da sua profissão, então questionamos, qual o papel realizado pelas instituições de ensino superior e seus professores junto à sociedade.

Chama até mesmo a atenção o fato de os professores, embora manifestarem estar preocupados em realizar a sua finalidade, nem sempre a realizarem nas universidades federais, ainda que exerçam soberania na sala de aula, e continuarem trabalhando nas instituições nas quais apenas *Sísifo* se faz presente. Questionamos inclusive até que ponto o docente está preocupado em dá, de fato, uma contribuição social, uma vez que os saberes dos alunos podem não ser a sua maior preocupação, de modo a contribuir para a construção de sujeitos éticos e cidadãos.

Uma das possíveis explicações é que as instituições de ensino ainda refletem para os professores e para a sociedade um certo sentido de *Minerva* ligado à nobreza, em que a profissão de professor ainda é reconhecida com alguma distinção perante a sociedade. O mesmo ocorre com aqueles que buscam a universidade para obter saberes ou apenas um diploma. Se assim for, então nesse caso parece que é preciso um repensar sobre o que seria a dignidade do professor, visando a construção do sujeito ético que ele pretende formar. Como gerar, então, emergências para que ocorra equilíbrio entre as dimensões socioeconômica, subjetivas e de transcendência?

Neste trabalho não foi possível identificar emergências porque se supõe que os docentes de universidades federais, ao projetar a sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico, se colocam em uma zona de conforto, provavelmente pelo fato de a organização não impor sobre ele controle e, também, pela garantia de ter um emprego estável. Igualmente, não foi possível identificar emergências de dignidade de docentes

nas faculdades de curto e de longo prazo, posto que, nessas organizações, eles são controlados, porém esse tipo de controle pode levar ao descomprometimento e isso fez o professor projetar a sua dignidade para a periferia do espaço acadêmico. De lá não saiu nenhuma emergência, apenas deslocamentos de dignidade para outras dimensões. Há evidências de que os docentes projetavam a dignidade para a dimensão socioeconômica.

Ao projetar a dignidade para tal dimensão, ele continua a ter o respeito da sociedade pela profissão que ainda tem características de nobreza e pela capacidade de realizar-se enquanto indivíduo dotado de habilidades para ter acesso a bens e serviços. A partir do momento em que a dignidade do docente é projetada para a periferia do espaço acadêmico, os movimentos deveriam emergir por meio de luta por melhores salários em todas as organizações – universidades federais, faculdades particulares de longo e de curto prazos –, pela ausência de controle rígido sobre os horários e a vida dos professores em faculdades particulares, pela eficiência na tomada de decisão em universidades federais, pela ausência de politicagem nas escolhas dos cargos de universidades federais, pela redução da jornada de trabalho em sala de aula em faculdades particulares e pela melhoria na qualidade de vida dos docentes de faculdades particulares.

As emergências não acontecem porque a universidade enquanto instituição está passando por uma fase de transmutação de *Minerva* para *Sísifo*. Não se pode mais dizer que é a mansão do saber, mas é possível dizer que é um espaço destinado para empregar pessoas dispostas a vender saberes para outras que dele precisam para poder ocupar um espaço qualquer no mercado de trabalho. Apesar disso, o docente continua vestido de *Minerva*, e, nessa condição e nesse tempo, ele não mais representa ou espelha a sociedade, o que nos leva a afirmar que no espaço da organização universitária se faz presente um professor que espera sentir-se digno pelos atributos de *Minerva*.

A sociedade espera que a universidade derrube os seus muros e se abra para os seus saberes, mesmo os leigos ou de senso comum. Assim, deseja que ela cumpra o papel social de oferecer ensino, pesquisa e extensão para atender às necessidades do mercado e das pessoas que a cada dia procuram dar ao trabalho um caráter de centralidade. Como o Estado é o responsável direto pela provisão ou produção da educação em todos os níveis, ele se sente também pressionado pela sociedade civil no sentido de expandir a oferta de ensino superior e, neste caso, atua em várias frentes,



como a criação de novos marcos regulatórios para a educação superior, que atinge diretamente as instituições mais antigas e autoriza a criação de instituições privadas de ensino.

No que se refere ao primeiro caso, essa ação permite que as universidades, principalmente as públicas e aquelas orientadas para o longo prazo, implantem práticas de gestão hegemônicas, que, via de regra, produzem ausência de dignidade, e, ao fazer isso, produz a presença de *Sísifo*. Nesse sentido, a ação do Estado transformou *Minerva* em *Sísifo*, ou seja, em um trabalhador alienado e esvaziado em suas subjetividades, e isso geralmente ocorre quando o Estado impõe às universidades uma gestão orientada para a monocultura do produtivismo. Os docentes, assim, se submetem a uma extenuante carga de trabalho, o que impede, em alguns casos, de ter uma vida digna. Por um lado, este mesmo Estado, por meio das organizações, ao produzir a presença de *Sísifo* no microespaço da organização, mantém, ao mesmo tempo, a presença de *Minerva* neste espaço por meio de mecanismos legais.

Depreende-se que isso ocorre porque há no Estado a presença de ações parlamentares, geralmente professores ou outros ligados à categoria, que defendem a valorização da presença de *Minerva* no espaço da educação superior. Há que se destacar ainda que, apesar de desacreditado, ainda existem sindicatos que procuram lutar para que *Minerva* não seja morta ou condenada definitivamente a ser estátua por não mais espelhar a realidade social. A luta do movimento sindical, assim, ainda continua orientada para a não transformação da *Minerva* em *Sísifo*.

Entendemos que se os docentes desejam ser reconhecidos em seus saberes e direitos eles devem lutar para o renascimento de *Minerva*, ou, melhor dizendo, para a *coruja de Minerva* que, em suas reflexões, procura descobrir novas possibilidades de poder mais uma vez servir de espelho para a realidade social. O Estado, ao permitir a expansão de faculdades particulares orientadas para o curto prazo e para o imediatismo, tenta encontrar saídas para ampliar o acesso ao ensino superior e, como nessa fase há ausência de regulação, geralmente tais organizações absorvem parte dos alunos que não obtiveram sucesso no acesso em outras ou, ainda, aqueles que trabalham o dia todo e não conseguem cursar um curso superior fora do período noturno.

Diante desse fato, os professores que trabalham nessas organizações quase sempre são tratados como *Sísifos* porque a sua condição de *Minerva* não é adequada em

seus espaços. Lá, o docente não tem os seus direitos e saberes reconhecidos pela organização e, por isso, se coloca na pele de *Sísifo*, contudo, ao ver sua finalidade ser transmutada, encarrega-se, ao mesmo tempo, de também transfigurar a *Minerva* que existe no aluno e, assim como *Zeus* castigou *Sísifo*, condenando-o a ter um trabalho sem sentido, o professor, na condição de *Minerva*, condena o aluno a ser um indivíduo esvaziado em seus saberes plurais, tal como o Estado, para usar outra metáfora, na pele de *leviatã* condena *Minerva* a ser uma trabalhadora rotinizada e com a sua finalidade esvaziada para atender a outros deuses: o do capital global e o do mercado.

A contribuição deste trabalho está associado à ideia de que foi possível, através dos mecanismos da cartografia simbólica do espaço da dignidade dos docentes, identificar algumas evidências que podem ter contribuído para a crise em que vive a instituição *universidade*. Boaventura Sousa Santos (2010c; 2005a) aponta que a universidade passa por três grandes crises: a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. Elas estão associadas, à luz do pensamento desse autor, a questões de natureza sociopolítica e, principalmente, econômica. Do ponto de vista econômico percebemos que o sistema educacional de nível superior passa por uma crise de mercadorização, dado o crescimento do capitalismo educacional.

Esse processo consiste, em primeiro lugar, em induzir a universidade a passar pela crise financeira, incentivando-a a ser uma captadora de recursos próprios por meio de parcerias com o capital industrial e mercantil. Em segundo, em eliminar a distinção entre a universidade pública e a privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa. A perda de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade desencadeou todo esse processo.

A cartografia simbólica da dignidade dos docentes em universidades brasileiras nos permitiu identificar que os docentes, assim como as universidades, estão saindo da condição de *Minerva* e se assumindo enquanto *Sísifo*. Entendemos que para o docente se sentir digno em sua profissão, exercendo a sua finalidade com presença de dignidade, se faz necessário que a universidade seja reinventada, assim como o docente de ensino superior também o precisa ser. A reinvenção da universidade poderá ser feita a partir do momento em que ela passar a espelhar a realidade social com todos os seus problemas e com todos os seus saberes e direitos plurais.

A sociedade tem o direito a ter acesso à educação superior, assim como o tem à educação básica e de nível médio, e a universidade terá que absorver essa coletividade que deseja fazer uso do seu direito, que é de natureza subjetiva, importando, pois, ao Estado em obrigação. A deusa *Minerva*, em seu castelo de marfim, alega que os alunos que se candidatam a uma vaga em universidades, principalmente aquelas nas quais há concorrência por uma vaga, não têm condições de fazer um curso superior, posto que muitos são os exemplos em que alguns entram e não conseguem concluir o curso por falta de aproveitamento ou por não ter tido a capacidade de ser aprovado.

Essa questão merece uma reflexão: será que o problema está com o aluno, com a universidade ou com o docente? Será que há predisposição da deusa *Minerva* em mudar o seu método de ensino e, tal como a *Minerva* protetora dos artesões e de toda forma de conhecimento, se colocar na condição de um docente que vela pela aprendizagem e rendimento de todo e qualquer aluno que venha em sua busca? Por outro lado, o que o aluno e a sociedade deseja, de fato, da universidade? Deseja uma credencial pela credencial? Como conseguir uma credencial sem o trabalho de absorver o saber? E a sociedade, o que deseja com essas credenciais? Sentir-se nobre?

As monoculturas do saber científico, do tempo linear e da classificação social se encarregaram de produzir não-existências ou invisibilidades de tudo aquilo que não era reconhecido pela lógica instrumental. Portanto, aqueles que não tinham o saber científico foram produzidos como ignorantes, que não obedeciam à lógica da linearidade do tempo era subdesenvolvido, e, por último, os que não foram classificados a partir de uma dada hierarquia, eram chamados de inferiores.

Nesse sentido, concluímos que essa sociedade *moderna* deseja obter todas essas credenciais para ser aceita pela sociedade global e hegemônica. Essa sociedade é multifacetada e a universidade não pode dar de costas para essa questão e se colocar apenas como um espaço ou castelo no qual se produz saber por saber. A respeito dessa questão, perguntamos: que modelo de universidade poderá espelhar essa sociedade? Quais os saberes que devem ser reconhecidos para que os docentes se sintam dignos ao realizar a sua finalidade?

Para responder a primeira pergunta, entendemos que a universidade deve estar aberta ao diálogo para com a sociedade, para que ela possa sentir-se refletida na instituição universidade. Quanto aos saberes, seguindo as passadas de Sousa Santos,

compreendemos que os professores só poderão ser considerados dignos ao atingir a sua finalidade quando os saberes científicos e de senso comum conseguirem conviver de forma complementar e não excludente, e isso só será possível a partir da criação de uma constelação de saberes – da ecologia de saberes -.

A sociologia das ausências e emergências e a ecologia de saberes apontam para a constituição de um novo docente e de uma nova universidade. Porém, para isso se efetive há que se conseguir superar a lógica produtivista na qual a instituição está fundada e passe a se reconhecer os saberes mestiços da sociedade. Além disso, faz-se necessário que a universidade faça uso dos seus saberes e invista na pesquisa-ação. Ao fazer isso, ela estará focada não apenas na pesquisa, mas, sobretudo, na transformação social, pois entendemos que a universidade deve se engajar de maneira articulada com os movimentos sociais e com os reais problemas da sociedade. Que ela possa aplicar os resultados das suas pesquisas em benefício do desenvolvimento humano e social a partir do reconhecimento dos diferentes saberes – os científicos e os de senso comum -.

Considerando o conceito de dignidade à luz de Souza Santos que está associado ao reconhecimento dos diferentes saberes, não é possível a emergência da dignidade de uns sem se considerar a dignidade de todos. Frente aos resultados deste trabalho, outras investigações surgem e colocam-se como importantes para se identificar possíveis nichos de emergências de uma nova universidade e do papel do professor, como, por exemplo, o estudo da dignidade não apenas dos professores, mas como ocorrem as relações de dignidade, mediante a ecologia dos saberes em universidades, faculdades e/ou centros universitários, que não são constituídas nem pelo dinheiro público e nem por capital privado orientado exclusivamente para o lucro que visam fornecer principalmente um diploma.

A dignidade, enquanto reconhecimento de saberes e direitos, sendo representada pela ecologia dos saberes, é de natureza relacional. Assim sendo, é importante considerá-la em uma rede de relações, o que consideramos ter sido uma limitação deste trabalho. Apesar de termos trazido à tona a relação com o aluno e indiretamente com a sociedade, o foco estava concentrado na dignidade do professor. Sugerimos, assim, que os próximos estudos que versem sobre dignidade e que se desenvolvam à luz de Souza Santos tenham rede de relações de saberes como ponto central, estudando, portanto, como esses saberes são reconhecidos nas redes de relacionamentos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALMEIDA, M. L. P. **Acesso a educação superior no Brasil**: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. 2006. 389 f. Tese (doutorado em Educação), - Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

\_\_\_\_\_. Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico. In: FERREIRA, N. S. C (Org.) **A gestão da educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; 2003.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** - ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BOYNE, G. A. Public and private management: what's the difference? **Journal of Management Studies**, jan. 2002.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital monopolista**: a degradação do Trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRASIL. Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2004

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – DF: Senado, 1988.

BOLTON, S. C. **Dimensions of dignity at work**. London: Elsevier, 2007.

BOSSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-23, set./dez. 2007.

BUARQUE, C. **A Refundação da Universidade**. 200(?). Texto disponível em [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao). Acesso em 10 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. **A aventura da universidade**. 2. Ed – São Paulo: UNESP, 1994.

BULFICH, T. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. 27 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CARAN, V. C. S. et al. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paul. Enferm.** [online]. v. 23, n. 6, p. 737-44, 2010.

CASTELLS. M. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. **Revista Brasileira de educação**, n. 24, set. /out. /nov. /dez. 2003.

CHAIMOVICH, H. **Os Desafios do Ensino Superior no Brasil**. Texto disponível em : [http:// www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao). Acesso em 12 de Maio de 2009.

CHANLAT et al. **Análise das organizações**: perspectivas latinas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CLARCK, B. R. **El sistema de educación superior**: una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen. Azapotalco, México: Universidad Autónoma metropolitana, 1991.

COATS, D; J. BOTTON, S. Respect in and at work: why it matters? In: BOTTON, S. (Org). **Dimensions of dignity at work**. London: Elsevier, 2007. p.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado do ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira: Entre o taylorismo e a anarquia. **Espaço aberto**, n. 10, p. jan./fev./mar./abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. **Avaliação do Ensino Superior**. Campinas, vol. 03 no. 02 supl. 01, p. jun.1998.

DALLES, R. C. A Medieval View of Human Dignity. **Journal of the History of Ideas**, Vol. 38, No. 4, p. 557-72, Oct. - Dec., 1977.

DAVEL, E; VERGARA, S. C. Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Gestão com Pessoas e Subjetividades**. São Paulo: Atlas, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista brasileira de educação**, n. 28, jan /fev /mar /abr, 2005.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Os desafios éticos nas organizações modernas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n 2, p. 6-17, abr/jun, 1997.

FARIA, J. H; F. K. MENEGHETTI. As organizações e a sociedade unidimensional. In: FARIA, J. H. **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. p.

\_\_\_\_\_(Org.) **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. *Revista de administração de empresas – RAE* -. São Paulo. Vol. 41, no. 2, p. , Apr./June2001.

GOMES, M. C. A. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. **Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 16, p. 67 - 79, 2004.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa – PT: edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **O futuro da natureza humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights. **Metaphilosophy**, Oxford, v. 41, n. 4, p. 464-80, july, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Loyola, 2010.

HELOANI, R. Assédio Moral – um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, p. jan./jun. 2004.

HODSON, R. **Dignity at work**. Cambridge: University press, 2004.

\_\_\_\_\_; ROSCIGNO, V. J. Organization Success and Worker Dignity: Complementary or Contradictory ? **The American Journal of Sociology**, AJS v. 110, n. 3, p. 672-708, nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Dignity in the Workplace Under Participative Management: Alienation and Freedom. **American Sociological Review**, Vol. 61, No. 5, p. 719-38, Oct., 1996.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. 2 ed. Rev. São Paulo: Edipro, 2008.

KOEHN, D. LEUNG, A. Dignity in Western Versus in Chinese Cultures: Theoretical.

KOPROWSKI, E. J. Exploring the Meaning of "Good" Management. **Academy of Management Review**, v. 6. n. 3, p. 459-67, 1981.

LEDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

MACHADO, N. J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, 2001.



MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. ed. 4. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

MARGOLIS, J.D. **Dignity in the balance**: philosophical and practical dimensions of promoting ethics in organizations. 1997. Tese (Doutorado) . Cambridge: Harvard University, 1997.

MARX , K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro – O processo de produção do capital. ed. 14, v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MASIERO, G. A organização da produção no Japão. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, p. 12-19, jan/fev. 1994.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educação**. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

MORRIS, B. The dignity of man. **Chicago journals**. v. 57, n. 1, p. 57-64, oct. 1946.

NEVES, L.M.W. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula**: Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

NUNES, J. A. Um discurso sobre as Ciências 16 anos depois. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências revisitado”, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NORONHA, O. M. **História da educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

PARASURAMAN, A; ZETITHAML, V. A; BERRY, L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**, 49 (fall), p. 41-50, 1985.

PEREIRA, D. T. **Dignidade da pessoa humana**: evolução da concepção de dignidade e sua afirmação como princípio fundamental da constituição federal de 1988. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PHILPOTT, J. BOTTON, S. Is good work productive work? In: BOTTON, S. (Org): **Dimensions of dignity at work**. London: Elsevier, 2007.

RAISZ, E. **Cartografia geral**. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1969.

REZENDE PINTO, J.M. A teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, FevAgo, 1995.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010a. (coleção para um novo senso comum; v. 4).

\_\_\_\_\_.Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de pascal. In:\_\_\_\_\_MENESES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_.A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 2010c.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2009b.

\_\_\_\_\_.**A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009a. (coleção para um novo senso comum; v.1).

\_\_\_\_\_.**Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, 2007.

\_\_\_\_\_.**Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências” revisitado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Os processos da globalização In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Globalização: Fatalidade ou utopia?** 3 ed. Porto – PT: edições afrontamento, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Porto: PT. Edições afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. Seis razões para pensar. **Lua Nova**, n. 54, 2001.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 32, junho, 1991.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 5 impre. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. Da sociologia da ciência a política científica. **Revista crítica de ciências sociais**, n.1, Junho, 1978.

SALERNO, M. S. Da rotinização à flexibilização: ensaio sobre o pensamento crítico brasileiro de organização do trabalho. **Gestão & produção**, v.11, n.1, p. 21-32, jan./abr. 2004.

SARLET, I. W. (Org.). **Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. p. 45-103.

SAYER, A. Dignity at Work: Broadening the Agenda. **Organization**, Vol. 14(4), p. 565–81, 2007. Disponível em: <http://org.sagepub.com>.

SAYER, A. BOTTON, S. What dignity at work means? In: BOTTON, S. (Org): **Dimensions of dignity at work.** London: Elsevier, 2007.

SCHACHTER, O. Human Dignity as a Normative Concept . **The American Journal of International Law**, v. 77, n. 4, p. 848-54, oct. 1983.

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, 2006.

\_\_\_\_\_.SCHWARTZMAN, J. O ensino superior privado como setor econômico. **Avaliação e política públicas em educação**, Vol. 10, n. 37, p. 411-40, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Universalidade e crise das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP. 200(?).

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEEMANN, J. Metáforas espaciais na geografia: cartografia, mapas e mapeamentos In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo. **X Encontro de Geógrafos da América Latina: anais**. São Paulo.

SEVALHO, G; STOTZ, E. A cartografia simbólica do risco epidemiológico: uma incursão ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, p. 899-917, jul.-set. 2012.

SILVA JUNIOR, J. R; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 29, 2005.

SILVA, E. A. do. Evolução das definições de cartografia. **Revista brasileira de cartografia**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 43-48, out. 1998.

SILVA, F. L. A universidade: a idéia e a história. **Estudos avançados**, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos avançados**, São Paulo: USP, 2001.

TEIXEIRA. A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, M. L. M. Dignidade Organizacional: valores e relações com stakeholders. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Valores humanos e gestão**: novas perspectivas. São Paulo: Senac, 2008. p. 81-92.

TEIXEIRA, E. **Cartografia simbólica do cuidado: reflexões à luz do pensamento de Boaventura de Sousa Santos**. São Paulo: Martinari. 2008.

TENORIO, F. G. **Flexibilização Organizacional: mito ou realidade?** Rio de Janeiro: FGV, 2000.

THIOLLENT, M. C. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIGUEIRO, M. G. S. Governo e gestão da educação superior. In: SOARES, M. S. A (Org.). **A educação superior no Brasil: Informe sobre a educação superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002.

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 1999.

WALDRON, J. Dignity and rank. **Archive Européenne de Sociologie**, XLVIII, p. 201-37, 2007.

WATSON, T. J. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual”. **Revista de Administração Contemporânea**, v.45, n. 1, p. jan./mar. 2005.

WIBBERLLEY, G; BOTTON, S. Best companies, best practice and dignity at work. In: BOTTON, S. (Org): **Dimensions of dignity at work**. London: Elsevier, 2007.