

## PAPÉIS SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ALUNO-CLIENTE, PROFESSOR-GERENTE-EDUCADOR, INSTITUIÇÃO DE ENSINO-MERCANTIL

Cassia Helena Pereira Lima<sup>1</sup>  
Gilberto Braga Pereira<sup>2</sup>  
Adriane Vieira<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é fornecer subsídios para repensar o desafio da educação superior, especialmente o da pós-graduação na área da Administração, a partir da avaliação dos papéis dos atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de suas expectativas em relação aos demais: o aluno-cliente, o professor-gerente-educador e a instituição de ensino-mercantil. Durante um ano realizou-se uma pesquisa qualitativa com alunos e professores de uma pós-graduação *lato sensu* em uma Instituição de Ensino Superior privada. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo. Constatou-se que, por parte dos corpos docente e discente, há distorções e falta de clareza quanto aos papéis desempenhados por cada elemento, gerando conflitos de interesses e que os papéis socialmente estabelecidos estão profundamente influenciados pela relação comercial do negócio educação, por vezes chocando-se com objetivos pedagógicos da educação.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Papéis sociais. Empregabilidade. Mercado de trabalho.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação superior tem vivido sob o impacto do capitalismo neoliberal, que dá espaço à concepção de papéis seguindo a lógica da mercantilização. Em praticamente todas as dimensões da existência humana convive-se com a “coisificação”, processo pelo qual tudo – pessoas, pensamentos, atitudes, hábitos e coisas – é transformado e visto como objeto comercializável, como “coisa propriamente dita”. A lógica da equivalência (vender pelo máximo e comprar pelo mínimo ou pelo menos ter o valor de troca equiparado) determina

---

<sup>1</sup> Mestrado em Administração pelo Centro de Gestão Empreendedora. MBA em Gestão de Negócios pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais. Especialista em Marketing pela Faculdade de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte. Bacharel em Comunicação Social pela Faculdades Integradas Hélio Alonso. Professora do Centro de Gestão Empreendedora, Coordenadora do Centro de Gestão Empreendedora e Coordenadora da Faculdade Pitágoras. Endereço: Rua Irai, 577, 1901, Coração de Jesus, Belo Horizonte, MG, CEP: 30380-640. E-mail: cassiah@bhlink.com.br.

<sup>2</sup> Mestrado em Administração pela Faculdades de Estudos Administrativos. Professor da Faculdades de Estudos Administrativos. Sócio-diretor da NUCLEO RH - Consultoria e Desenvolvimento. Endereço: Núcleo de Estudos e Desenvolvimento da Pessoa Ltda - Rua Pernambuco, 189, 1305, Funcionários, Belo Horizonte, MG, CEP: 30130-150. E-mail: gilberto@nucleorh.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e Pesquisadora da FEAD - Centro de Gestão Empresarial. Endereço: Rua Ivon Magalhães Pinto, 417, São Bento, Belo Horizonte, MG, CEP: 30350-560. E-mail: adriane.vieira@fead.br. Artigo recebido em: 22/08/2006. Aceito em: 25/10/2006.

comportamentos e delinea expectativas dos papéis desempenhados pelas instituições e pelas pessoas nas organizações sociais. Nessa dimensão, também a educação superior e os papéis que ela sintetiza são forjados pela mesma lógica na atualidade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) define a “educação superior” como aquela que é ministrada em instituições de ensino superior pública ou privada, com vários graus de abrangência e especialização. Ela tem como objetivos estimular a criação e a difusão cultural; desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar, nas diferentes áreas do conhecimento, diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia; e, desse modo, aprimorar o entendimento do homem e do meio em que este vive (INEP, 2001).

Esse amplo espectro teórico contrasta com uma visão mercantil de educação, cada vez mais presente nas instituições de ensino superior (IES), e com a decorrente e constante ameaça de perda "clientes", que impõe à direção das escolas uma complacência que cresce exponencialmente, além de incorrer em conseqüências graves para todo o sistema que caracteriza a educação formal. Dessa maneira, atitudes anteriormente consideradas inadmissíveis em salas de aula ou no contexto mais amplo da instituição escolar são, na sociedade pós-moderna, incorporadas como parte natural do processo de ensino-aprendizagem, fragilizando a autoridade do professor e a autonomia, a formação de cidadãos cômicos de seus papéis e o cumprimento do papel social que cabem àquela instituição.

Lettieri (2001) denuncia que, até então, a escola tem representado a função de trabalho improdutivo forçado, existindo em função de si própria, esterilizando imensas energias físicas e intelectuais e separando-as da realidade da produção. Embora, teoricamente, prepare indivíduos para o mercado de trabalho, atua de forma estagnada em relação a este. “O esforço dos trabalhadores para terem poder sobre o processo de trabalho esbarra com a rápida obsolescência do seu saber técnico e com a insuficiência dos conhecimentos obtidos”. O retorno dos já trabalhadores à escola é uma aspiração de massa que funciona como uma esperança de melhoria profissional que quase sempre fracassa, visto que não há vínculo “entre escola e fábrica, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina” (LETTIERI, 2001, p. 201-202). Daí a necessidade de (re) conhecer, recuperar e transformar a função da escola e da ciência e os papéis de aluno, professor e instituição de ensino.

Para nortear essa reflexão, este artigo apresenta uma pesquisa realizada ao longo de um ano com alunos e professores da pós-graduação *lato sensu* na área da Administração em

uma IES privada de Belo Horizonte, com objetivo de analisar o papel e as expectativas atribuídas aos três elementos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem: instituição, professores e alunos. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram levantadas as expectativas desses três grupos, a partir do que foi possível compará-las e contrapô-las com a teoria, apresentada no referencial teórico, acerca dos papéis socialmente estabelecidos para esses atores sociais, profundamente influenciados pela relação comercial do negócio da educação: o aluno-cliente, o professor-gerente-educador e a instituição mercantil.

A partir deste estudo de caso, espera-se fornecer elementos para repensar o desafio da educação superior, especialmente o da pós-graduação em administração, de fornecer as bases para a formação do cidadão através da construção do conhecimento e da responsabilidade de cada um nesse processo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Situações e papéis sociais**

Eisenstadt (1956) especifica que a sociedade ou mesmo um grupo em particular podem ser entendidos como um sistema de posições ou papéis ocupados pelos diversos indivíduos e instituições que os compõem. Tais papéis são as unidades básicas de integração social. Contudo, como englobam apenas um segmento do comportamento total, não se pode entender como a sua identidade, nem como tudo aquilo que o sujeito ou a instituição parece ser. O autor estende sua consideração, destacando que se vivem múltiplos e concomitantes papéis, os quais sempre envolvem interações. A partir de então, genérica e sinteticamente, o papel assume conotação de função acompanhada de um conjunto mais ou menos característico de condutas próprias e desempenhadas num dado momento. Ainda que a pessoa seja a mesma em vários contextos, em cada situação há uma peculiaridade, uma forma de ser individual que a diferencia.

A noção de papel implica em pelo menos duas dimensões. Uma é a afetiva/funcional, relacionada com uma posição social em suas regras e costumes. Configura o lado formal do desempenho de papéis e diz respeito à condição ou à escolha de assumir uma posição social específica. A outra dimensão, a imaginária, assume uma conotação de teatralidade, ou seja, nela se desempenha um papel, assume-se uma personagem, põe-se uma máscara que permite a dissimulação da identidade. No primeiro caso, ao se “escolher” tal dimensão, apropria-se de um poder ou de fazeres permitidos e contidos na abrangência daquele papel. Na segunda, hipoteticamente, preserva-se a própria individualidade ou subjetividade. Comumente são os

papéis que asseguram a conquista do poder de fazer algo em particular e/ou de se defender em uma posição (UNL, 2006).

Portanto, é possível distinguir três níveis de abordagem atinentes à noção de papel: o institucional ou perspectiva sociológica (papel prescrito, imposto em função do lugar que ocupamos na sociedade), no qual o indivíduo ou a instituição adquire valor; o individual ou perspectiva psicológica, em que o papel adquire uma função de auto-expressão do indivíduo, na perspectiva de que o sujeito exerce a escolha dos papéis (pessoa e personagem diferenciam-se na maior ou menor integração ou síntese que se pode observar entre a personalidade e as exigências relativas aos papéis desempenhados); o interacional ou perspectiva psicossociológica, no qual os papéis perfilam uma característica de complementaridade (UNL, 2006). Além de os seres humanos se configurarem como seres “com”, não há papel sem contra-papel. E é nessa dimensão que o processo comunicacional assume múltiplas caracterização: a expectativa do papel (a antecipação do comportamento das pessoas em função do que se sabe sobre a posição social do outro); a evolução das atitudes no interior do papel; a disparidade entre o papel desempenhado e as percepções que dele têm os demais.

Segundo Preti (2000, p. 85), “o conceito sociológico de papel está intimamente ligado ao de status, e ambos se referem à participação do homem no grupo social”. À definição desses papéis sociais do indivíduo no grupo dá-se o nome de status, e cada papel social exige do indivíduo uma série de elementos que comporão sua máscara social. Por sua vez, a representação dos papéis sociais exige uma postura determinada socialmente. Espera-se, por exemplo, que se cumpra cada papel em conformidade com as expectativas que o todo social define para ele.

Assim, no tocante à constituição do papel, um aspecto relevante é o estudo das expectativas que se constroem em torno de cada designação configurada em determinado grupo. Quando se apreende um papel social, um outro, complementar e em oposição a ele, ascende automaticamente no todo psicossocial. Por exemplo, o professor conhece o papel do aluno, e este, o papel do professor, numa interação entre os interlocutores discursivos, configurando uma relação dialética e dinâmica entre o indivíduo, o outro e a sociedade. Assim, ambos se dispõem um para o outro com um protótipo de atitudes no qual cada um pode prejudicar ou predizer qual conduta virá em resposta às mensagens que emite. A isso se denomina *expectativa de papel*, ou seja, todas as condutas que esperamos das pessoas ao nosso redor segundo o papel que representam. O mesmo é possível dizer em relação às instituições ou aos grupos. Em certo sentido, as expectativas de papéis são estruturas fixas e

estereotípicas que, se não forem rompidas, impedem a transformação sociogrupal, não obstante organizam a situação social e delimitam direitos e deveres de cada sujeito em função da posição que ocupa nos grupos. Em alguns casos, a determinação sociocultural dos papéis pode assumir um caráter bastante rígido e claro; em outras situações isso não é tão evidente. Contudo, em linhas gerais, a sociedade tem uma série de “sinais” que dirigem os indivíduos para o papel a desempenhar e para aquele que se espera que o outro desempenhe (PRETI, 2000). Portanto, desempenhar um papel adequado ou coerente com o momento que está sendo vivido não só permite uma melhor interação social, como também cria condições para que este se efetive de maneira apropriada.

Papel social e identidade, no entanto, não se confundem e tampouco podem ser tomados como sinônimos. Enquanto o primeiro é determinado pelas normas gestadas nas instituições e organizações da sociedade, a identidade constrói-se no processo de individuação e é fonte de significado para os atores sociais (GIDDENS, 2002). Nesse sentido, os papéis organizam as funções, enquanto a identidade organiza os significados.

Se não há distinção e demarcação clara dos papéis dos indivíduos e das instituições na sociedade, comprometem-se, sobremaneira, as relações entre eles, porque diferenças, distância ou incompatibilidade deles decorrentes sempre requererão justificativas e explicações. A falta de nitidez deixa espaço para que surjam expectativas falsas, decepções, conflitos, frustração e discrepâncias.

Desse modo, a convivência humana é marcada por uma distribuição de papéis, por expectativas mútuas e por um sistema de legitimidade, de direitos e deveres recíprocos, cujo sentido correto indica que a cada direito equivale um dever alheio. Promulgar um direito traz, assim, implicitamente um dever. A confusão dos papéis sociais ocorre quando a expectativa de direito de um não corresponde a deveres do outro e vice-versa. Finalmente, é crucial que se entenda que os papéis sociais são delineados de maneira implícita, pois eles se baseiam e consolidam-se no costume, no *habitus* (ELIAS, 1997).

Todo o exposto pode parecer familiar, se não óbvio, porém a verdade é que nem sempre o papel (ou papéis) que a pessoa desenvolve nas organizações e nos espaços sociais em geral é claro. Isso gera ambigüidade, incompatibilidade, conflito e sobrecarga de papéis, que, a propósito, difere substancialmente de sobrecarga de trabalho, embora a coexistência de ambas seja freqüente.

A teoria dos papéis compõe-se, então, da representação que cada um tem de si mesmo e que corresponde a uma representação de expectativas que as demais pessoas têm dele. Em função das expectativas que se tem dos outros, e que os outros têm de si e dos demais,

produz-se uma correlação de condutas que se denomina inter-relação social. Para o propósito desta pesquisa, a instituição educacional, e em especial a IES, configura-se como uma estrutura de papéis. Mais do que isso, elas são um sistema de papéis e, como qualquer outro sistema social, estão sob a égide dos princípios da teoria dos papéis. Foi nessa perspectiva que se buscou pesquisar as percepções de papéis e expectativas dos corpos docente e discente de uma IES.

## **2.2 Do papel de cada um: a instituição de educação superior, os professores e os alunos**

“Ninguém tem a menor dúvida de que o ser humano e os sistemas sociais não são simples, de que os profissionais da educação e os diretores de escola não têm uma tarefa fácil”: é assim que Perrenoud (2001, p. 29) inicia uma discussão sobre a complexidade do sistema educacional e a delimitação de papéis institucionais marcados por ação na urgência e decisão na incerteza – o que é imperativo num mercado competitivo e ágil, que demanda profissional capacitado para responder aos desafios impostos pela velocidade, conectividade e intangibilidade. Compreende-se que a empresa-escola herda ou busca trazer para si elementos da administração, em geral, que possam contribuir para a busca de solução de seus problemas. São várias as condições subjetivas que envolvem a prática pedagógica presente nas relações professor-aluno-sociedade-instituição. Para que se possa obter o entendimento de variáveis presentes nas expectativas de papel explicitadas pelos sujeitos sociais envolvidos é necessário compreender esse todo de maneira articulada e inserido em um contexto político e social amplo. As condições subjetivas a que se faz referência demarcam as representações mentais que o aluno faz acerca de si mesmo e do outro, bem como aquelas que o professor faz de si e daqueles que o rodeiam, revelando o sentido e o significado de todos os envolvidos no processo educativo.

No Brasil o crescimento da educação superior deu-se em especial nos anos 1990, mais rapidamente no governo Fernando Henrique Cardoso, quando foram formuladas políticas que estimularam o aumento do número de instituições particulares de ensino superior e das vagas por elas ofertadas. Na esteira dos cursos de graduação vieram também os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto*, sequenciais e de tecnólogos (CUNHA, 1996, 1997; CURY, 1997; DOURADO, 2002). Esse também foi o período em que o hiato entre os países desenvolvidos e os demais se acentuou ainda mais, principalmente no tocante à obtenção de recursos para investimentos no ensino superior e na pesquisa.

Pode-se afirmar que a educação superior também corresponde à institucionalização da

pesquisa e do ensino e, como tal, integrada, deveria ser capaz de formar, a partir da cidadania e do rigor técnico, um compromisso com a qualidade de vida de toda a população. Mas vale ressaltar que, para atender a necessidade específica de mão-de-obra constantemente treinada e atualizada, a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu “ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZAROS, 2005 p. 34).

Quartiero e Cerny (2005) destacam que, ao se insistir na necessidade de ajuste entre educação e emprego, exige-se demais da educação e chega-se à idéia de que o desemprego é culpa dos indivíduos (que não saberiam adquirir a educação continuada) e dos poderes públicos (que não souberam oferecê-la), mas nunca das empresas, que na verdade são os elementos que decidem sobre investimentos, emprego e organização de processos de trabalho. O trabalhador dito qualificado, no outro extremo, também se vê com a responsabilidade pela sua contínua preparação, para manter o seu emprego ou para, caso o perca, estar capacitado a obter outro (a questão da empregabilidade). Ele tem de retornar aos bancos escolares, na maioria das vezes às suas custas. Lá, ouve um discurso que, reproduzindo o das organizações, se destina a adaptá-lo ainda mais a estas, ou vem a descobrir o caminho da análise crítica, distanciada dos valores de mercado, o que o leva a encontrar dificuldades de novamente se adaptar à maior parte da realidade empresarial alienada e alienante. Viegas (2005, p. 129) destaca, porém, que de nada adiantaria a aprendizagem de conhecimentos formais, se os trabalhadores não assumissem uma atitude de predisposição para colocar esses conhecimentos a serviço da produção: “Assim, além de qualificações ligadas ao conhecimento formal, é uma atitude de compromisso permanente da subjetividade da força de trabalho com o processo de produção o que interessa ao capital”.

Em educação logrou-se, na contemporaneidade, a evolução científica e tecnológica em detrimento do desenvolvimento do ser humano e de sua integralidade. A educação clássica e tradicional, baseada no modelo mecanicista, resumiu-se ao adestramento e à acumulação de um repertório de condutas adaptativas a um contexto fortemente consumista e utilitarista. A experimentação da inversão valorativa a que se assiste, aliada à falência da ética e à presença da corrupção escandalosa, e o incremento da violência parecem ser indicadores precisos da falência da cultura ocidental e do modelo de educação reducionista-tecnicista por está preconizado. No espaço educacional os interesses imediatistas merecem ser substituídos por outros, capazes de conduzir-nos a um salto em qualidade:

O professor tem de optar por uma atitude que conduza sua prática e,

conseqüentemente, a de seus alunos a atos de reflexão, de criação, de humildade frente ao conhecimento, de vontade de ir além, de criar, de ousar... Na sala de aula onde a atitude interdisciplinar acontece, as perguntas ‘por quê’ e ‘para quê’, precisam ser substituídas por outras, mais abrangentes, que desconsiderem a produção pela massificação e pela alienação de respostas previsíveis. (JOSGRILBERT, 2001, p. 86)

Etimologicamente, educação origina-se do latim “*educare*” (EDUCATE, 2001, n.p), cujo significado remete a “trazer para fora”, o que é inerente à autodescoberta e à auto-expressão integral do sujeito. Assim, o desenvolvimento de uma competência específica, o aprofundamento ou a especialização no saber e no fazer humano não deveriam solapar a visão integral, sistêmica e ampla, capaz de construir horizontes igualmente amplos em sentido e orientação.

A educação tem a seu encargo formar os cidadãos de amanhã: autocríticos, polivalentes, criativos, capazes de discernir os múltiplos desafios do século XXI. O espaço escolar deveria constituir-se de uma ambiência democrática de aprendizagem permanente da liberdade, mas não daquela que privilegia ganho material individual e satisfação pessoal em detrimento da responsabilidade para com a sociedade, o meio ambiente e o futuro do mundo. Restringir a educação à formação profissional é adotar um fim ou razão meramente instrumental, com propósito de catalogar e disseminar receitas profissionais que, quando muito, serão capazes de trazer soluções para o imediato ou contribuir para uma intervenção puramente incremental. Mesmo porque, com as novas tecnologias, entender a educação superior apenas como instituição de ensino é entender que ela não mais será necessária. Num horizonte bastante próximo, será possível comunicar eletronicamente conteúdos em uma velocidade, eficiência e extensão – e talvez maior eficácia – em níveis que superarão a capacidade da IES em seu propósito restrito de lugar de ensino ou formação profissional. Os novos espaços de conhecimento originários das novas tecnologias assinalam que, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social se tornaram educativos. A aprendizagem à distância e a informação disponível na “rede” passam a representar possibilidades. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) se fortalece como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. Para que se alcance o propósito de educação continuada, há de se buscar integração entre os espaços sociais, com o objetivo de preparar o aluno para a sociedade do conhecimento.

O modelo de educação preconizado para o século XXI pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – aprender a conviver, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer (DELORS, 1998) – demanda um profissional



professor capaz de se manter como aprendiz permanente e fonte de reconstrução de sentidos e significados, caracterizando-se como facilitador e organizador da aprendizagem e do conhecimento. Tal papel evidencia-se muito mais, se o inserimos no contexto da aprendizagem de adultos e dos cursos à distância.

Assim, a universidade ou a IES podem ser entendidas como uma forma de organização que tem por objetivo central a “reprodução de uma mesma finalidade mediante padrões de conduta normalmente estabelecidos e definidores do convívio entre pesquisadores, professores e estudantes; realização concreta do tipo ideal, mas que também apresenta uma especificidade relacionada a seu contexto” (CASPER et al. 1997, p. 39).

Lapassade (1983) descreve a prática pedagógica como estabelecida em três níveis. O primeiro diz respeito ao nível da “classe” em si, do terreno em que se dá a prática de ensino. Na pedagogia tradicional, define-se como o ensino “professoral”, enquanto nos modelos contemporâneos introduzem-se técnicas de ensino mais dinâmicas, interativas, estudos de caso, exercícios práticos, seminários etc., num esforço para reduzir a assimetria entre “saber” (professor) e “não saber” (aluno). Na verdade, esse autor chama a atenção para o fato de que, embora de modo aparentemente imperceptível, nesse nível a instituição já determina a relação professor-aluno. O segundo, refere-se ao estabelecimento, ao que se convencionou chamar de “escola”, “faculdade” etc. Corresponde ao que se pode chamar de nível da organização, com sua estrutura administrativa. O terceiro nível a se considerar na prática pedagógica é o Estado, que define as normas gerais da IES e de outras instituições educacionais e que se faz presente também nos dois outros níveis precedentes, através de seus representantes: professores, coordenadores e diretores. Estes, perante os alunos, são os representantes de uma autoridade formal e central instituída, que se estabelece a partir do Estado.

Essas visões, obviamente, não esgotam toda a complexidade e a extensão das referências necessárias para analisar a IES, mas desenharam um contexto que permite a compreensão e a análise dos dados empíricos arrolados adiante. São também elas que permitem esboçar um pano de fundo para que se delimitem os papéis dos agentes do processo de produção do conhecimento, quais sejam, de professores e alunos como protagonistas.

É comum atualmente, particularmente a partir dos anos 1980, atribuir-se à relação professor-aluno também a relação cliente-fornecedor. Observa-se, então, uma dispersão de expectativas dirigidas ao professor: pesquisar, ensinar e formar, contribuir na esfera pública, colocar sua competência à disposição da economia, acelerar o ritmo das inovações, liderar o processo econômico, favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais, estimular melhor qualidade de vida, obter fundos externos para o financiamento da pesquisa (CASPER *et al.*,

1997 p. 47). Não surpreende, portanto, que ele não consiga corresponder a todas elas. Em certo sentido, o professor tem o seu papel social assegurado: o de difundir o conhecimento, professar a verdade baseada no método científico, dentro da sua área de atuação e conhecimento, e ensinar os alunos a ter iniciativa (MARANHÃO, 1999, p. 81).

Em síntese, os modelos educacionais tradicionais há muito cederam espaço à pedagogia moderna que altera, substancialmente, o papel dos corpos docente e discente e destaca a posição ativa do aluno como agente no processo de aprendizagem e produtor do conhecimento. Como sujeito de sua educação, o aluno é o elemento central do processo, é o ator principal. Ao professor resgata-se uma posição de elemento facilitador e não de única e exclusiva fonte de conhecimento. Insubstituível como elemento vivo, propulsor e interlocutor essencial, ainda que não único, sua missão estende-se, ainda, a funcionar como elo entre as várias disciplinas ou áreas de conhecimento, sem o qual não seria possível a manutenção da integração do saber e da interdisciplinaridade, sob pena de se fragmentarem o conhecimento e, em conseqüência, as pessoas. Ao professor cabe facilitar o processo, apoiar a organização do saber, concorrendo para que o descobrimento permanente dos próprios sujeitos de aprendizagem tome forma.

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objetivo cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (FREIRE, 1992, p. 188)

À instituição, por seu turno, cabe assegurar meios, infra-estrutura, tecnologia, recursos, biblioteca etc. àquilo que se determina como específico da instituição de educação superior: ensino, pesquisa, extensão, educação e cultura. E, nesse contexto, só o próprio aluno pode construir seu saber e re-significar o que aprender, apropriando-se dele e ajustando-o ao seu projeto de vida. Sua participação nessa construção não só assegura a eficácia da aprendizagem, como também se constitui em modelo muito mais condizente com os princípios democráticos. Os métodos tradicionais centrados na autoridade do educador restringem o espaço de aprendizagem, preconizando a idéia de que é ele quem ensina. Pensar democraticamente a construção do saber é deslocar o foco para o sujeito-que-aprende. O maior desafio, pois, da educação e dos educadores na contemporaneidade é, mais do que nunca, articular as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos e assegurar o desenvolvimento da autonomia do professor, de forma a constituir a democratização do conhecimento. O avanço tecnológico e o conhecimento humano vêm crescendo de forma muito rápida. Exige-se do professor uma postura diferente da tradicional, visando a

possibilitar que o aluno “aprenda a aprender” e consiga ter acesso a toda informação disponível em fontes de pesquisa as mais variadas.

### **2.3 O negócio educação: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição mercantil**

O desempenho de papéis e a dinâmica social constituem evidentemente um todo complexo, plurideterminado e multifacetado, como visto. No entanto, fazer um recorte dessa realidade, estabelecendo uma relação entre o tema – expectativas de papel – e a realidade das instituições educacionais de nível superior, passa pela discussão do novo *status* adquirido pelos alunos mediante a emergência do pensamento neoliberal, das dinâmicas e marcantes transformações vistas no mercado e das conseqüências impingidas aos professores.

Nos últimos anos, mais precisamente a partir dos anos 1980, as instituições educativas da esfera privada elevaram o aluno a uma posição bastante peculiar: ao *status* de cliente. O modismo presente tem como sustentação a característica mercantil, comercial da atividade e alguns princípios de administração herdeiros do movimento da Qualidade Total. No entanto, aluno não é cliente, e tampouco professor é gerente-educador.

A designação “cliente” remete a uma forte conotação que esbarra no direito do consumidor, pressupondo-se que o aluno frequenta a escola para receber um produto ou comprar um serviço. E, em muitos casos, por exigência de maior capacitação, o aluno chega com a expectativa de “adquirir” um diploma, uma certificação, não implicando essa aquisição necessariamente na consciência e na disposição de passar por um processo de formação. A visão é meramente mercantil, não educacional. Nesse contexto, imperam a lei de mercado e, o que é ainda mais grave, uma idéia de passividade, objeto da ação dos outros.

Os investimentos da iniciativa privada e os incentivos do governo no Brasil nos últimos anos contribuíram para a instauração do foco mercantil no setor da educação. Além deste, outros sinais circunscritos à esfera interna da instituição educativa privada, em sua administração, nas relações de trabalho, enfim, no seu modo de funcionamento sustentam a idéia do aluno como cliente e do professor como gerente-educador. Em certo sentido, o profissional em si mercantilizou-se, na medida em que se esforça para atender uma demanda crescente de aumento de qualificação, para se manter vendável, com maior valor agregado, para sustentar a decantada *empregabilidade*. A educação passa, neste contexto, a ser entendida como um bem, no gênero serviço, a ser adquirido. Como conceber um sujeito que é ao mesmo tempo cidadão e mercadoria? Chega-se, então, à fórmula lapidar encontrada por Bueno (2003) para definir o caráter da educação fornecida sob a égide da Qualidade Total: a

pedagogia sem sujeito. Para ele, as propostas de qualidade total na educação reproduzem as tendências neoliberais contemporâneas, que defendem a transferência de referenciais próprios da área administrativa para a área educativa. Dessa forma, prevalecem concepções que reservam à educação os papéis de fornecer “recursos humanos” adequados às demandas do mercado de trabalho e de atender às necessidades dos alunos e de seus pais, entendidos como clientes. Os alunos ou suas famílias são os clientes, os contratantes do serviço, e, logo, as máximas mercadológicas “o cliente sempre tem razão” e “a empresa deve satisfazer as necessidades do cliente” parecem ter muito mais significado e importância do que a produção do conhecimento e a formação de valores.

Barbosa e Silveira (1998) consideram que “[...] a educação, pública e privada, deixou de ser um alicerce de cidadania e Nação para se converter em mercadoria. A escola transformou-se num agente de mercado sempre em competição”. Os autores defendem a idéia de que se vive a era da ditadura do aluno, assim como se vive ou viveu a ditadura do cliente e chamam atenção para o fato de que o significado de mercadoria se diversificou, chegando até ao de mercadoria virtual, e nisso vem o convencimento de que a escola está absolutamente tragada pela hegemonia do consumo e não da produção. Ao contrário de se produzirem conhecimento e conhecedores, consome-se aquilo que é dado. Em meio a isso, emergem as “novas maneiras de transmitir conhecimento”, que deram lugar ao “estilo de ensinar com graça” inaugurado pelos cursinhos de pré-vestibular, traduzido no professor “*show man*”, nas “aulas espetáculo” como estratégias pedagógicas para seduzir e “agradar” o cliente. O professor torna-se, então, refém da violência ou da tirania; como fornecedora, a instituição de ensino precisa de cliente; e estes, os alunos, são os verdadeiros patrões, que tornam o professor um mero empregado.

Foi com essa visão crítica e na tentativa de compreender a realidade da educação superior na atualidade que se buscou explorar a demarcação de papéis de alunos, professores e IES de uma pós-graduação, a partir das expectativas acerca de si mesmos e dos demais.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa configurou-se como de base qualitativa, do tipo estudo de caso, objetivando a análise de processo social característico em seu contexto e o exame de um conjunto básico de variáveis próprias à interação social. Enquadra-se, também, numa perspectiva exploratória, por constituir uma primeira incursão dos autores no tema (GIL, 1994).

Os dados foram coletados no período de junho de 2005 a maio de 2006, envolvendo 125 alunos matriculados nos cursos de MBA (*Master in Business Administration*) e distribuídos em seis turmas das dez turmas existentes no período, na IES pesquisada (o que correspondeu a 80% dos alunos matriculados inicialmente nessas turmas). Dentre os docentes, contou-se com a participação de 90 de um total de 92, distribuídos em três grupos. A amostra configurou-se como não-probabilista, pois o interesse estava dirigido para se colher a opinião do máximo de elementos da população (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Em cada grupo, num total de nove, procedeu-se à aplicação da técnica *brainstorming* estruturado, compreendendo a solicitação de enumeração livre de expectativas. Aos alunos foi solicitado que relacionassem as expectativas em relação à instituição, aos docentes, à turma e a si mesmos. Os professores relacionaram expectativas em relação à instituição, ao corpo docente e aos alunos. Os respondentes registraram suas opiniões individuais acerca de cada uma das variáveis analisadas. Imediatamente após esse apontamento, foram formados grupos para discutir, organizar e sintetizar os apontamentos de cada variável (três grupos nos trabalhos com os professores e quatro quando a pesquisa era com os alunos). Posteriormente, cada grupo apresentou em plenário a tabulação realizada para que todos os participantes pudessem debatê-la, consolidá-la e referendá-la.

A análise de conteúdo norteou o processo de tratamento dos dados coletados, através de inferências interpretativas a partir dos relatos registrados dos grupos. Escolheu-se utilizar a análise de conteúdo por categorias que foram estabelecidas *a posteriori*, optando-se pelo critério de semântica (categorias ordenadas por temas) (BARDIN, 2004).

Assim, para os temas “expectativas em relação a corpo discente”, “corpo docente” e a “si próprios”, foram criados sub-temas relacionados aos aspectos: Pessoal: congrega toda referência feita às características do sujeito, envolvendo os atributos intrapessoais dependentes de esforço ou recursos próprios; Social: implica na consideração de variáveis interpessoais ou atributos que se constroem na relação social; Profissional: abarca considerações feitas acerca da atividade profissional ou do impacto dos demais fatores de análise na trajetória, carreira ou prática profissional do respondente; e Pedagógico: reúne os fatores relativos à aprendizagem ou à prática pedagógica, quer institucional, quer do corpo docente ou, ainda, do aluno como elemento propulsor do processo.

Para o conteúdo relativo à Instituição, foram criados os sub-temas: Pedagógico; Infra-estrutura: relacionado às condições materiais nas quais acontecia o processo de ensino-aprendizagem; e Mercadológico: relacionado à imagem e ao posicionamento estratégico de marketing da instituição pesquisada.

A categorização das respostas obedeceu a pelo menos dois propósitos: de um lado, servir de elemento ordenador, o que é natural como parte do processo de análise de conteúdo; de outro, auxiliar no desvendamento de distorções, sobreposições e mesmo dificuldades de distinção, por parte dos respondentes, de cada papel e de suas conseqüentes expectativas adjacentes.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Expectativas do corpo discente

Considerando-se inicialmente as expectativas do corpo discente em relação a seus próprios colegas de sala, observa-se uma concentração preferencial nos atributos pessoais e pedagógicos em detrimento dos demais.

Em relação aos atributos pessoais, foram mencionados: comprometimento, dedicação, participação, seriedade e respeito. Nota-se que se mesclam fatores que traduzem uma prá-ção ou, pelo menos, a conotação de movimento do eu em direção ao outro (comprometimento) com outros que apelam para acolhimento e solidariedade grupal (apoio, integração, compreensão e cooperação).

Por outro lado, o atributo pedagógico esperado – porque também o grupo exerce papel na ação pedagógica – resumiu-se à expectativa de que se encontre espaço para trocar experiências e/ou conhecimento, a fim de atingir um nivelamento cultural de alto padrão.

No que se refere aos atributos social e profissional, o grupo é visto como o espaço para ampliar vínculos de amizade e enriquecer a *network* com vistas à efetivação de novos negócios.

Por certo, o grupo constitui-se como um espaço de convívio com a diversidade em vários níveis – informações, representações, interpretações, opiniões, propostas e possibilidades – os quais favorecem a aprendizagem. É no grupo que se encontra a oportunidade de se lidar com outros saberes, ampliando o repertório e a reflexão sobre o próprio conhecimento, além de colocar o sujeito em contato com recursos complexos de análise e ampliação da capacidade de aceitação da diversidade. É nesse espaço, o social, que a identidade individual se confirma, consistindo no ser um “do” e “no” grupo. Mas, diante da nomeação por eles feita, percebeu-se que os respondentes subdimensionam as oportunidades que o espaço social lhes oferece. Tais oportunidades estendem-se para além da integração, em direção a uma troca muito mais profícua e à geração de práticas efetivas de construção do

conhecimento. Ao mencionarem as expectativas relativas à turma, os alunos apelaram mais fortemente para uma busca de reconhecimento, pela instituição, do seu valor enquanto grupo, deixando transparecer a necessidade de pertencimento.

Em uma das turmas, temas como a evasão de alunos e o provável enfraquecimento do poder de pressão que os remanescentes poderiam exercer, ou mesmo um receio de que perderiam representatividade se se tornassem economicamente desinteressantes, consumiram grande tempo dos debates. Como compensações, explicitaram que esperavam do próprio grupo o que denominaram “caráter e personalidade”, no sentido de levarem a sério as aulas, os trabalhos e, conseqüentemente, o próprio curso. A cobrança da coesão e as vantagens destas decorrentes ficam claras na fala de um aluno: “Se o grupo tiver sucesso ao sair, trará reconhecimento para todos e para a Instituição. O sucesso do meu colega é importante no meu sucesso”. Também se reconheceu que diversos membros “desinteressados” chegaram a perturbar o andamento das aulas. Em certo sentido, falar do grupo é falar na primeira pessoa do plural, é falar do “nós” no qual se diluem o “eu” e, junto com este, o papel social individual.

Em outra dimensão considerada, expectativas do corpo discente em relação a si próprio, as respostas aportam uma flagrante predileção pelos atributos pedagógicos, com forte concentração nas expectativas relativas a aprimoramento profissional e desenvolvimento pessoal e profissional.

De pronto, uma consideração importante se configurou: a função pedagógica contida na atitude de cada aluno é percebida, mas automaticamente transferida para outras esferas. Nas expressões usadas pelo sujeito da ação detecta-se um sentido de cumprir o papel daquele que sofre a ação, de ser transformado pelo evento do qual faz parte, no caso, o curso de especialização. Tal fator parece muito relevante, pois, na perspectiva de uma educação para a cidadania, a interação professor-aluno é que dá lugar à práxis pedagógica. O aluno é percebido como sujeito de seu processo educativo e de aprendizagem, na medida em que só aprenderá a sentir, sentindo, a agir, agindo, e a pensar sobre sua ação, pensando. Não há, evidentemente, uma negação total da assunção de uma auto-responsabilidade; entretanto, os respondentes confundem-se quando solicitados a pensar sobre o papel que devem desempenhar para que a aprendizagem se efetive.

A propósito, quando do levantamento de dados, observou-se certa confusão entre o que se traduziria como expectativas relativas à turma e a si próprios. A noção de papéis individuais e grupais não se revelou de todo clara, inclusive se atribuindo ao grupo parte da responsabilidade pela manutenção do seu envolvimento e do entusiasmo individuais pelo

curso (“espero que o grupo seja um apoio e incentivo para o dia-a-dia do curso”; “espero que a gente se ajude mutuamente”).

Os alunos conseguiram ser precisos quanto ao que desejavam que o grupo, a instituição ou os professores trouxessem para a sala de aula e a como estes poderiam ou deveriam contribuir para o sucesso do curso de pós-graduação. Ao falarem de si, entretanto, por vezes reconheciam como poderiam contribuir, mas rapidamente retornavam a um discurso indicador de qual o efeito gostariam de perceber em si e não exatamente do que deveriam fazer ou ser para assegurar o que desejavam (“esperamos amadurecer mais, profissional e pessoalmente”; “estar mais preparado para o mercado”).

Quando o debate se encaminha para as questões disciplinares, pedagógicas e das responsabilidades individuais sobrevêm o incômodo, o desconforto e a discordância. Por exemplo, a questão da chamada (ou lista de presença) foi um tema polêmico, sobre o qual não se obteve consenso. Alguns opinaram que a chamada deveria ser feita logo no início da aula, para que os alunos desinteressados não se sentissem obrigados a ficar em sala, deixando, portanto, de atrapalhar os demais. Por outro lado, também ressaltaram a importância de elevar o nível de conhecimento do grupo como um todo, o que valorizaria a imagem do curso no mercado, que não ficando com “o estigma de pagou, passou”. Eles reconheceram que tanto a presença quanto a avaliação devem ser cobradas, mas não conseguiram consenso para delinear os limites de exigência em relação a ambas.

Em suma, eles foram mais concisos ao comentarem sobre as expectativas em relação a si próprios. Mas ficaram claras a exigência com o comprometimento de cada um e as expectativas de aprimorar o conhecimento individual e de ampliar a rede de relacionamentos. Ao mencionarem o atributo “ser empreendedor”, referiam-se ao empreendimento de algo, de uma empresa ou atividade externa. Não consideraram outras possíveis perspectivas do ato de empreender, como a de construção e mudança a partir do crescimento interior e individual que um curso de especialização pode proporcionar e a de reavaliação de atitudes e comportamento – o que indiretamente leva ao comprometimento tão citado por eles.

Por outro lado, quando correlacionaram a questão do término do curso com o diploma, consideraram que este sinaliza tanto o desenvolvimento pessoal (competência certificada que os autoriza e capacitam-nos “para aplicar lá fora” o que aprenderam) quanto a necessidade de empreenderem durante o curso, o esforço e a persistência demandados para superar o cansaço e as dificuldades diárias e conseguir participar das aulas e fazer as atividades. Nessa perspectiva, a consciência relativa ao processo educativo é restrita, configurando-se como meio para responder às pressões do mercado. O bônus (diploma) é o fim em si. Assim, voltam



a apontar agentes externos para justificar suas eventuais dificuldades (“quero me dedicar ao curso, apesar das minhas atividades profissionais”; “por causa do trabalho às vezes pode não dar para fazer um ou outro exercício”).

Pode-se perceber que foram pouco precisos ao fazer a distinção entre as expectativas em relação a si próprios e ao grupo, chegando a incluir questões relativas ao corpo docente e à instituição (aspectos pedagógicos e normativos relacionados a chamada, avaliações etc.), indicando uma transferência de responsabilidade e evasão do papel efetivo de sujeito do aprendizado. Ao se referir especificamente às expectativas em relação ao corpo docente e à instituição, claramente as questões pertinentes aos seus respectivos papéis.

Quanto às expectativas do corpo discente em relação aos professores, houve predominância de respostas relacionadas aos aspectos pedagógicos, seguidos de perto pelos aspectos profissionais. Os alunos esperam “professores com elevado nível de conhecimento teórico e prático”, “que tenham boa didática”, que “prendam sua atenção”, que “não sejam abstratos”, que os motivem, que tenham flexibilidade, que apresentem exemplos práticos, enfim, que sejam “tudo de bom”.

Percebe-se que o nível de expectativa em relação ao professor é elevado e diversificado. Deposita-se totalmente nele a responsabilidade pelo aprendizado individual (os alunos querem que o professor os “faça pensar”). O corpo discente espera um professor que tenha a capacidade de trazer para dentro de sala o que houver de mais moderno e útil à prática de mercado. Os professores representam a via mágica para sua (re) conexão com o mercado da sociedade informacional. Replicando as características imediatistas e consumistas da pós-modernidade, os alunos querem que o professor “leve o que aconteceu hoje no mundo para a aula”, ou até mesmo que “antecipe tendências”. Embora dele esperem o domínio abrangente e integral do conhecimento teórico para embasar as análises, não compactuam com o exercício do que denominam “divagações acadêmicas”, exigindo a prática sustentada por técnicas tais como estudos de casos reais e atuais, dinâmicas e outras – o que entendem como objetividade. Revelam-se, pois, bastante contundentes e afirmativos ao tratarem do papel do professor. Recusam, em certo sentido, o encaminhamento da aprendizagem para a discussão de questões conceituais, as quais qualificam como divagações acadêmicas, priorizando a discussão de problemas práticos, restritos à rotina profissional na qual estão inseridos.

A expressão “boa didática” foi utilizada por todas as turmas pesquisadas e, embora não tenha sido claramente definida, parece associar-se às “aulas-show”: técnicas didáticas que se voltem essencialmente para a operação, dinâmicas, que mobilizem o interesse, prendam a atenção, sejam motivadoras e cheias de novidades.

Nesse contexto, as técnicas pedagógicas passam a ser um fim em si mesmas, deslocando o foco do processo educacional para uma práxis meramente lúdica e por vezes infantilizada. Não se discute aqui, o papel da “ludicidade” no processo de aprendizagem; porém, o espaço de educação superior deve ser reconhecido essencialmente como de produção do conhecimento, ainda que cumpra outras funções tais como de socialização e trocas afetivas. Por fim, o que concretamente incluem na expressão “boa didática” é a expectativa de que haja *feedback* mais ágil acerca das avaliações, provas e exercícios realizados.

No atributo social enquadraram-se as respostas sobre a “boa interação com os alunos” e a “flexibilidade” (expressão usada para designar a atitude de compreensão do professor em relação aos motivos pessoais dos alunos para atrasos, faltas e não execução de trabalhos, ou de negociação quando estes não se sentem atendidos em suas expectativas). Os alunos evidentemente relegam o curso a uma condição secundária, visto que suas prioridades são o trabalho, a busca da sobrevivência, o embate no mercado e a correspondência às exigências impostas pelo capital. O conhecimento e a especialização perdem a importância em si mesmos e preenchem apenas uma lacuna que possa assegurar-lhes a competitividade e a empregabilidade, longe de ser uma escolha deliberada de aquisição de atributos a serem incorporados, de expansão de horizontes, de entendimento do que se poderia enquadrar como a evolução para uma vida mais profícua, engajada e comprometida com a qualidade individual e social.

Quanto ao atributo pessoal, o pouco que foi relatado referiu-se a serem pontuais e organizados, a terem “a ética por princípio” e a cumprirem “a proposta de trabalho” (embora não tenham especificado o que seja essa proposta, deixaram subentendido que ela se relaciona ao conteúdo programático). Explicitaram, portanto, um suposto descompromisso disciplinar (descumprimento de cronograma e programa de curso) ou mesmo certa incoerência na conduta e no uso do poder institucionalizado por parte dos professores. Desconfiam da suposta liberdade que estes lhes dão, visto que são cobrados em suas responsabilidades. Em certos casos, gostariam de não ser obrigados a cumprir com rituais e, se há uma exigência nesse sentido, reagem com indignação e recusa, recorrendo aos coordenadores para a intermediação ou a flexibilização da conduta dos docentes.

Avaliando as expectativas do corpo discente em relação à instituição, todos os atributos pedagógicos mencionados em relação ao professor, foram também enumerados pelos alunos em relação ao que esperam da instituição. Os aspectos “infra-estrutura” e “mercadológico” aparecem com o mesmo peso para os alunos. Por um lado, priorizam que a

IES lhes ofereça ambiente e estrutura adequados, o que compreende desde salas de aula com ar-condicionado e data-show, material didático, biblioteca, banheiros limpos e cantinas com produtos diversificados e preços acessíveis, até distribuição de livros, pastas, canetas e lanche gratuito nos intervalos. Por outro, enfatizam a importância da imagem da instituição, traduzida em reconhecimento e credibilidade no mercado, e a necessidade de ela “oferecer mais cursos”.

Por considerarem que fazem parte de uma instituição diferenciada, esperam “receber tratamento igualmente diferenciado em relação às respostas às suas cobranças”. Fica patente, nessas evidências, a configuração da relação aluno-cliente, status que vem impregnado de sua contrapartida: a exigência, como cliente, de ser atendido, satisfeito e encantado pela instituição-prestadora do serviço – o que se personifica em expressões como “queremos a excelência da instituição” – e a preocupação com as estratégias de marketing que a empresa deve utilizar para reforçar sua marca no mercado, para crescer e nele se manter. O discurso aponta, pois, para a demanda por qualidade de serviço e uma lógica específica: “se a escola ensina bem, vai ter outras turmas; se tiver novas turmas, tem de ensinar bem”. Esperam ainda que a instituição tenha abertura e flexibilidade para negociação – como foi citado para os professores – e que favoreça a interação aluno-professor, constituindo isso na compreensão de que cabe à instituição mediar, arbitrar e incentivar a relação aluno-professor. Apesar do contato imediato que com ele mantêm em sala, recusam a responsabilidade de construir diretamente com o professor o espaço de aprendizagem, delegando à instituição a delimitação de políticas e regras gerais e comuns ao funcionamento acadêmico.

Como constatado, o institucional permeia e até determina essa relação; entretanto, o que se preconiza é a necessidade de que se assegurem o papel ativo do aluno e a liberdade do professor, circunscrevendo-os no contexto da “classe”, sem intermediação. Os alunos atribuem ao professor e ao coordenador de curso o papel de representantes da instituição, o que lhes desperta sentimentos ambíguos, visto que, para eles estes são “os olhos da instituição”. O coordenador, sobretudo, é aquele que vê, percebe e encaminha as informações à instituição e, em contrapartida, tem o dever de comunicar aos alunos as respostas por ela dadas às suas demandas. Assim, o poder institucional confunde-se com o papel de seus representantes (professores e coordenadores de curso). Os alunos utilizam-se dessa via quando desejam obter benevolência ou solucionar impasses na relação professor-aluno, confundindo, da mesma forma como o fazem em relação aos papéis, os mecanismos através dos quais poderiam buscar soluções para os próprios problemas. Enfim, o que se verificou, até este ponto, é que tem sido uma constante o conseqüente desgaste das relações professor-aluno

e aluno-instituição.

## 4.2 Expectativas do corpo docente

A contrapartida expressa pelo corpo docente quanto ao que esperam do corpo discente, indicou, como na visão dos alunos, uma forte concentração no atributo pessoal. Porém, diversamente da opinião destes, os professores não fizeram distinção significativa, seja em conteúdo, seja em frequência, no que diz respeito aos outros atributos (sociais, profissionais e pedagógicos) pesquisados. Praticamente a totalidade dos professores destacou esperar o comprometimento e o interesse dos alunos no curso. Isso foi traduzido concretamente como participação, disponibilidade, comportamento ético, respeito para com os professores, cumprimento das normas e pontualidade. Essa evidência aponta para restrições de visão por parte dos professores quanto ao papel e responsabilidades do aluno no processo educativo, implicando no não entendimento de que a participação do aluno não se limita a posicionamentos, atitudes ou condutas individuais. Como consequência da complexidade que se vive no mundo contemporâneo, há a necessidade de uma evolução significativa na práxis pedagógica, em sintonia com a alteração dos valores sociais. Com a explicitação de que o comprometimento e o interesse são as principais contribuições esperadas dos alunos, não houve, evidentemente, uma designação de papel precisa, da mesma forma, o exposto pelos professores não atingiu a abrangência descrita no referencial teórico.

O corpo docente explicita que por vezes fica difícil entender o que realmente os alunos estão buscando, havendo distorções acerca dos propósitos de um curso de pós-graduação: “os alunos vêm com uma expectativa de receberem ferramentas para serem usadas de imediato no mercado, posição eminentemente instrumental, quando estão só interessados no certificado ao final. Rejeitam o fundamento, e concentram-se na obtenção de respostas objetivas às suas dificuldades práticas”. Para eles, os alunos atribuem ao docente a responsabilidade de tornar o processo de aprendizagem atrativo, reclamando por “camaradagem” e “simpatia”, confundindo o procedimento didático eficaz com um “show de variedades”, um espetáculo a ser apresentado para um público passivo. Consideram também que, enquanto “a avaliação do professor tende a ser objetiva, através de notas, presenças e trabalhos, a dos alunos é sempre subjetiva: o professor é bom, simpático, dá muito ou pouco trabalho. Eles se deixam levar mais pela forma do que pelo conteúdo”.

Divergiram, por outro lado, sobre a denotação “aluno-cliente”, logo, consumidor do conhecimento. Alguns professores ponderaram que o aluno “não é consumidor do

conhecimento, mas, sim, o produtor desse conhecimento”. Apesar dessa consideração, reconheceram que esse é o perfil dos alunos de pós-graduação e que “é com essa realidade que temos de trabalhar e à qual temos de nos adaptar”.

Na explicação do que esperam de si próprios e dos seus pares, percebe-se a introjeção do discurso de mercado acerca da atualização constante e imediatista, do conhecimento profundo e da competência para atender a demanda dos alunos e permanecer interessantes para IES. Particularmente num dos grupos de professores, a enumeração objetiva dos aspectos pessoais (como dedicação, respeito, profissionalismo, pontualidade etc.) emanou não apenas devido a uma exigência externa, mas por uma manifestação de “paixão pelo que se faz”, sugerindo a presença de um posicionamento ideológico, utópico e talvez passional em relação ao papel do profissional professor. A maioria afirmou ter prazer em dar aulas na especialização e, via de regra, não ser essa a sua atividade profissional principal.

Na categoria pedagógica, reconheceram de pronto a necessidade de manterem o compromisso com a qualidade do ensino e, obviamente, possuírem a capacidade técnica para tal. Se, por um lado, ressaltaram aspectos concretos sobre o que esperam de si próprios – preparar bem as aulas, adequar o conteúdo à realidade, tentar trabalhar com interdisciplinaridade, dar *feedback* constante aos alunos e “ter disponibilidade extra-classe para atender os alunos” (o que conflita com as exigências de suas agendas normalmente cheias) –, por outro lado destacaram aspectos intangíveis, como “motivar os alunos a aprender”, “ensiná-los a pensar”, chamando para si a responsabilidade de participação dos alunos, o que novamente reflete certa dissociação entre os papéis.

A integração dos professores através de troca de experiências e informações foi o que surgiu quando se abordou o aspecto social das expectativas em relação ao corpo docente. Entretanto, atribuíram parte dessa responsabilidade ao processo de comunicação institucional, o qual, segundo eles, deveria ser mais efetivo no *continuum* instituição-alunos-professores, opinião essa que já tangencia o que esperam da instituição.

Na expectativa dos professores em relação à instituição, ao contrário da dos alunos, fica nítido o que se espera, sem a sobreposição de papéis. Entretanto, as expectativas são coincidentes nos dois grupos no que tange aos aspectos mercadológicos. Uma boa imagem da IES é a garantia também da boa conceituação e do reconhecimento de seu corpo docente, além da continuidade da oportunidade de trabalho. Na verdade, os professores esperam uma eficiente e eficaz divulgação da imagem institucional, seu crescimento, sua expansão e que ela seja “a melhor pós-graduação da cidade”, pois isso os afeta diretamente. Particularmente, desejam o “respeito”, “seriedade” e “ética” por parte da empresa, o que seria retribuído com

envolvimento, seriedade e compromisso com os aspectos pedagógicos do curso.

No atributo pedagógico querem regras claras quanto aos procedimentos, acompanhamento contínuo da coordenação do curso – que novamente aparece como “olhos da instituição” –, seleção criteriosa de professores e alunos e também *feedback* sobre sua atuação. Desejam orientação firme e clara sobre os processos, bem como respaldo para atuarem com firmeza, resgatando-se a autoridade e a autonomia do professor. Esperam ainda, embora percebam como improvável apoio da IES para aperfeiçoamento e desenvolvimentos individuais. Outro ponto considerado refere-se à expectativa de se sentirem apoiados para “aumentar o nível de exigência para aprovação de aluno”. Esse quesito conflita, obviamente, com a abordagem mercantilista cliente-gerente-fornecedor em sua correlação com a visão aluno-professor-IES.

Na percepção dos professores, é preciso, enfim, que a instituição explicita o propósito do MBA e o que este realmente pode oferecer aos alunos, pois, no contexto da educação de nível superior, acreditam que não haja compreensão por parte do aluno de seu próprio papel nem dos papéis do corpo docente e da instituição: “Os alunos tendem a pensar em curto prazo e nós, professores, pensamos na educação pelo aspecto da formação, que é um processo em longo prazo”. O aluno chega esperando passar pelo curso e “sair daqui sabendo tudo”, mas precisa entender a realidade da especialização.

Sobre a infra-estrutura, os professores percebem-na como apropriada, mas esperam mais suporte técnico e cuidado com detalhes operacionais, a fim de facilitar o desenvolvimento de seu trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES

A partir do exposto inicialmente destaca-se que a falta de clareza quanto ao papel desempenhado e a desempenhar obscurece a compreensão acerca das expectativas a serem sustentadas em relação a si mesmos, aos outros e à instituição. Isso pode gerar inúmeros conflitos de interesses que, enquanto não são esclarecidos – uma tarefa por vezes de difícil consecução –, acabam eclodindo em sala.

Num mundo em constante mudança, marcado pela lógica da flexibilização e da fragmentação de laços pessoais e de trabalho, do estar ao invés do ser, de pedidos constantes de revisão de valores, em que as carreiras são trocadas por ocupações e em que o sólido se torna líquido (BAUMAN, 2004), cria-se a certeza de que somos consumidores: tudo pode ser consumido, inclusive as relações. É nessa linha que surge a expectativa de que o MBA seja o

lugar para o *networking*, não porque se entenda que a saída para os males de uma sociedade que banaliza a injustiça seja a força dos laços de relacionamento, mas porque, nesse sentido, o outro é aquele que, de uma perspectiva meramente utilitária, pode abrir novas oportunidades e contribuir para o sucesso individual.

A lógica mercantilista que se infiltra nas instituições de ensino leva professores a lutarem pela manutenção do *status quo*, ou seja, pela autoridade e autonomia autoritárias, de controle em sala de aula, principalmente na condução das avaliações, e de respeito às suas decisões. A instituição por sua vez, principalmente representada pelos coordenadores (autoridade instituída), “ensaia” imprimir qualidade a partir da seleção de professores com competência reconhecida no mercado e exigindo destes respeito às suas normas e um agir criterioso na condução do ensino e na aferição da performance dos alunos. Na interação com professores pratica, contudo, uma espécie de vínculo contratual transitório, por disciplina, curso ou semestre. Os alunos, por outro lado, preocupados com o valor do diploma no mercado, esperam que a instituição eleita por eles mantenha uma imagem de seriedade e qualidade, ao mesmo tempo em que demandam ser tratados como clientes, encontrando à sua disposição um conjunto de ofertas, produtos, recurso etc. a baixo custo e para pronta entrega. Consideram-se consumidores e não produtores. Em suma, ditatorialmente desejam ser encantados, visto que esperam usufruir e obter as benesses da educação mercantil, do mercado concorrencial, pela lei da oferta e procura. O reconhecimento deve advir como contrapartida ao esforço de, quando muito, simplesmente estarem em sala de aula, já que, afinal, ali chegam esgotados de seu labor, cansados após um longo dia de trabalho. Para eles, no fim de contas, a função da coordenação não é outra senão mediar, repreender, exigir flexibilidade daquele professor que não os atende em suas expectativas. Instituição e coordenação, em nome da seriedade e qualidade do ensino, absorvem com ambigüidade tal pressão: ao mesmo tempo em que não “podem perder a conta desse cliente-aluno”, que freqüentemente ameaça transferir-se para a concorrência, também não quer desdizer a ordem dada ao professor de ser rigoroso na avaliação do aluno. Entre professor e aluno, é provável que o primeiro fique em desvantagem. Instituição, professores e alunos parecem no mínimo confusos quanto a seus papéis e responsabilidades.

Tais afirmações parecem encontrar eco nos dados originários tanto do corpo discente quanto do docente. A visão reducionista e fortemente marcada pelo modelo tradicional de educação circunscreve as expectativas de papel à dicotomia “suposto saber” e “suposta ignorância”. Cada qual em sua posição, alunos e professores tecem considerações quanto ao que o outro deveria ser ou fazer, porém ambos não se afastam de posturas reforçadoras e

mantenedoras do referido *status quo*. Ao se confrontar as considerações conceituais com os dados empíricos, distingue-se uma representação de ambos como aquém do que se espera: alunos queixam-se da instituição e dos professores, e estes por sua vez reclamam do reduzido compromisso por parte daqueles, especialmente no que tange a seu desinteresse e falta de participação efetiva.

Na reivindicação por um maior comprometimento dos alunos embute-se uma visão contratual de vínculo ou envolvimento, que pode se estabelecer por motivações afetivas ou emocionais (comprometo-me porque gosto), instrumentais (focadas nas necessidades a serem atendidas) – e nesse caso, a relação mercantil ou comercial fica evidenciada – ou, ainda, por razões normativas baseadas em obrigatoriedade.

Se essa lógica contratual procede, pressupõe-se a explicitação clara de direitos e deveres na relação educador-aluno, que é atribuída à instituição. Vale a indagação se há, de fato, essa explicitação e, em caso afirmativo, do quanto a bipolaridade direitos-deveres está introjetada e assumida como pertinente. Observam-se, tanto na visão do corpo discente quanto do docente, queixas relativas ao descumprimento desse contrato. Parece ser possível afirmar que, para os alunos, o que se evidencia são os motivos normativo-instrumentais, o estudo como prerrogativa para o sucesso no mercado ou próprio à relação de troca prevalente no mercado; já para os professores, o que se configura como principais elementos são as idealizações da relação com o saber e o seu caráter de troca (perspectiva afetiva-instrumental). Não obstante se considere a representatividade do educador, é fácil discernir nas falas dos alunos que a instituição descumpra sua função ao propalar excelência na qualidade do serviço prestado sem, ao mesmo tempo, tratá-los como clientes, como tantos concorrentes o fazem. Fica evidente que eles se sentem traídos, abandonados e enganados pela instituição. Ainda que não se caracterize como uma conclusão definitiva, a questão parece estar no que se “vende”, no que é “comprado” e no que é “entregue” – raciocínio típico da visão mercantil. Em outras palavras, o princípio da equivalência é medido em unidade monetária.

De uma outra perspectiva, não há como furtar-se ao fato de que o estudante de pós-graduação já deveria possuir recursos, histórico educacional e profissional capazes de sustentar um posicionamento menos contra-dependente, mais autônomo. Porém não foi isto o que se encontrou. Apesar de se originar nos idos anos 1980, a designação e a atrativa do aluno como cliente faz-se, na atualidade, ainda mais presente no âmbito da classe e da instituição educativa. Subentende-se que, se há distorções acerca dos papéis educadores-educandos-instituição no âmbito dos primeiros, parece notória a necessidade de fazer à instituição o mesmo questionamento acerca da indefinição dos papéis e das expectativas a estes



relacionadas – o que serve de proposta para futuras pesquisas.

No tocante à contribuição que estariam dispostos a oferecer, ou seja, à expectativa que tinham em relação a si mesmos diante do desafio do processo ensino-aprendizagem, é que fica mais notória a insistência dos educandos em se manterem como os que sofrem a ação e não como seus agentes. Assim, muitas das expectativas, nesse caso, foram transferidas para grupo, instituição, professor e curso.

De todo modo, cabem aqui mais alguns comentários que podem sinalizar alguns horizontes para a questão. Partindo-se do pressuposto de que a realidade encontrada nesta pesquisa tem similaridade com a de outras instituições, vale a indagação: como romper com essa visão utilitarista da educação superior e averiguar possibilidades de adoção de estratégias pedagógicas visando a minimizar discrepâncias e a otimizar a aprendizagem?

Os interesses imediatistas e a aplicação da visão mercantil na educação têm gerado inúmeros problemas práticos na ação pedagógica. Defende-se, neste artigo, a idéia de que a ação transformadora é a que delimita precisamente o que se pode esperar da educação em geral e do ensino superior em particular, bem como a que explicita claramente os papéis, deveres e direitos implícitos no processo como um todo. Abolir a dicotomia prática-teoria talvez possa ser um caminho essencial a se trilhar.

No mais, tanto pelo olhar dos docentes quanto pelo olhar dos discentes, delimita-se uma práxis pedagógica dissonante da do tipo ideal. Os primeiros foram menos críticos em relação às responsabilidades e respostas institucionais perante os problemas educativos, centrando no aluno a sua origem. Por sua vez, os alunos revelaram-se excessivamente descrentes, decepcionados e inertes/passivos, mantendo-se na posição imobilista da queixa e não da problematização como possibilidade de busca de alternativas. Como substrato, ainda resta dizer que: dos indivíduos implicados (alunos e professores) demanda-se a reapropriação de sua natureza histórica como sujeitos, agentes transformadores e promotores da (re) avaliação de sua prática e da defesa de seus direitos; e das instituições de educação superior demanda-se mobilidade e velocidade para se sintonizarem com o seu tempo, suas responsabilidades e seu papel social.

## **SOCIAL ROLES IN EDUCATION: STUDENT-CLIENT, TEACHER-MANAGER- EDUCATIONALIST, TEACHING-MERCANTILE INSTITUTION**

### **Abstract**

The purpose of this paper is to supply subsidies (information) in order to rethink the challenges of the graduate education, especially those of the Business Schools. It is based on the evaluation of roles of the involved social actors in the process of teaching-learning and its expectations in respect to the other actors: the student-customer, the professor-manager-educator and the teaching-mercantile institution. During one year a qualitative research was conducted with students and professors in a broad master's degree private Graduate School. Analysis of the data content has given evidence about the unclear and confused role of professors and students giving way to conflicts of interests. It also concludes that the social roles established are deeply influenced by the commercial relation of the business of education sometimes colliding with its pedagogical objectives.

**Key-words:** Higher education. Social papers. Employability. Work market

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Luiz Carlos; SILVEIRA, Jacira Cabral de. Aluno-cliente, aluno tirano. **Extra Classe**, Porto Alegre, anos 2, n. 15, mar. 1998. Disponível em <<http://www.sinpro-rs.org.br/extra/mar98/capa1.htm>> Acesso em: 11 maio 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BUENO, Sinésio F. **A pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2003.
- CASPER, Gerhard et al. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.
- CUNHA, L.A. Crise e reforma do sistema universitário: debate. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 46, 1996.
- CUNHA, L.A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, 1997.
- CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, 1997.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.
- EDUCATE. In: HARPER, Douglas (Org.) **On line etymology dictionary**. [s.l.:s.n.], Nov.2001. Disponível em <<http://www.etymonline.com/index.php?term=client>>. Acesso em: 13 jun. 2006.
- EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976. 308 p.
- ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Thesaurus brasileiro da educação**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>>. Acesso em: 04 jul. 2004.
- JOSGRILBERT, M. F. V. Atitude. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LETTIERI, Antônio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARANHÃO, Éfrem de A. Qualidade: A grande tendência da educação superior brasileira. 35-42p. In: LÁZARO, André. **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRETI, Dino. Papéis sociais e formas de tratamento em A ilustre casa de Ramires, de Eça de Queiroz. In: BERRINI, Beatriz (Org.). **Eça de Queiroz: A ilustre casa de Ramires – cem anos**. São Paulo: Educ, 2000.
- QUARTIERO, Elisa M.; CERNY, Roseli Zen. Universidade corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez 2005.
- SILVEIRA, Valéria R. H. **A imagem do "eu" projetada pelo outro: aceitação em discussão**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- UNL – Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciência e Tecnologia. **As noções de papel, estatuto, pessoas e os estereótipos**. Lisboa: UNL, 2006. Disponível em: <<http://www.fct.unl.pt/aluno/licenciatura/apa/nocoos.html>> . Acesso em: jul. 2006.
- VIEGAS, Moacir Fernandes. Práticas pedagógicas de empresas para a formação da força de trabalho em uma economia baseada na informação: um estudo de caso. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento; aproximações**. São Paulo: Cortez, 2005.