



**EDUCAÇÃO SUPERIOR E AGENCIAMENTO
A CONSTITUIÇÃO SINGULAR DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PRESENTE**

HIGHER EDUCATION AND AGENCY
THE SINGULAR CONSTITUTION OF HIGHER EDUCATION TEACHER NOWADAYS

EDUCACIÓN SUPERIOR Y AGENCIAMIENTO
LA CONSTITUCIÓN SINGULAR DEL PROFESOR DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EL PRESENTE

Daniela Pederiva Pensin

RESUMO: O texto toma como objeto a constituição do professor da educação superior considerando a complexidade do presente. Ao intentar sua problematização, o faz inspirado nos estudos de orientação foucaultiana, servindo-se do discurso como conceito teórico-metodológico. A busca por este objetivo mobilizou: reconhecer a constituição do professor da educação superior inextricavelmente articulada à constituição da docência; assentir a constituição histórica e contextualizada deste professor; tomá-la em sua singularidade na invenção de um tipo sujeito específico; dar visibilidade ao que se coloca como verdades sobre este professor por meio dos discursos institucionais. Tomou-se como superfície analítica os Projetos Pedagógicos Institucionais de nove universidades do Rio Grande do Sul e buscou-se pelas recorrências discursivas — formas de fazer circular verdades autorizadas que, em meio a jogos de verdade, constituem o professor. Organizado em duas seções, na primeira trata a constituição do professor desde uma perspectiva histórica, que permite ver o professor imerso na atmosfera da educação de seu tempo numa constituição não estática, tampouco linear. A segunda seção traz a compreensão de que o professor, no presente, constitui-se em meio a práticas de uma docência singular, que opera pelo agenciamento. O movimento analítico que sustenta este texto conduz à compreensão de que o professor se constitui, no presente, como um sujeito que opera pelo agenciamento e ao operar mobiliza a ideia de fazer do indivíduo alguém capaz de produzir efeitos, ao menos, em três dimensões: (1) uma dimensão de mercado, (2) uma dimensão de conhecimento e tecnologia, (3) uma dimensão humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Constituição do professor. Agenciamento. Educação superior.

ABSTRACT: The aim of this paper is the constitution of the higher education teacher considering the current complexity. This problem is inspired in the studies of Foucault, through the discourse as a theoretical and methodological concept. Through this discourse we tried to recognize the constitution of the higher education teacher linked to the teaching constitution; assent the historical and context constitution of this teacher; take it in its singular invention of a specific subject; show what it is considered truth about this teacher through institutional discourses. Institutional Pedagogical Projects were considered in nine universities in the state of Rio Grande do Sul and we looked for recurrent discourses – ways of circulating authorized truth that constitute the teacher. It was organized in two sections: the first is about the constitution of the teacher in a historical perspective that allows to see the teacher in an atmosphere of the education in his/her own time in a non-static and non-linear constitution. The second one is about the comprehension that the teacher, nowadays, is in singular teaching practices that is operated by intermediation. The analytical movement that supports this text leads to the comprehension that the teacher is made of, nowadays, as a subject that runs by intermediation and, thus, mobilizes the idea of making of the subject someone who is able to produce effects, at least, in three dimensions: (1) a market dimension, (2) a knowledge and technology dimension, (3) a human dimension.

KEYWORDS: Constitution of the teacher. Agency. Higher education.

Submetido em: 14/08/2017 – **Aceito em:** 18/09/2017 – **Publicado em:** 10/10/2017.

RESUMEN: El texto tiene por objetivo la constitución del profesor de la educación superior considerando la complejidad del presente. Al intentar su problematización lo hace inspirado en los estudios de orientación *foucaultiana*, se sirve del discurso como concepto teórico-metodológico. La búsqueda por este objetivo movilizó: reconocer la constitución del profesor de la educación superior inextricablemente articulada a la constitución de la docencia; asentir la constitución histórica y contextualizada de este profesor; tirarla en su singularidad en la invención de un tipo sujeto específico; dar visibilidad al que se pone como verdad sobre este profesor por medio de los discursos institucionales. Se utilizó como superficie analítica los Proyectos Pedagógicos Institucionales de nueve universidades del Rio Grande del Sur y se buscó por las recurrencias discursivas – formas de hacer circular verdades autorizadas que, en medio a juegos de verdad, constituyen el profesor. Organizado en dos secciones, en la primera se trata la constitución del profesor desde una perspectiva histórica, que permite mirar el profesor inmerso en la atmósfera de la educación de su tiempo en una constitución no estática, tampoco linear. La segunda trae la comprensión de que el profesor, en presente, se constituye en medio a las prácticas de una docencia singular, que opera por el agenciamiento. El movimiento analítico que sustenta este texto lleva a la comprensión de que el profesor se constituye, en presente, como un sujeto que opera por el agenciamiento y al operar moviliza la idea de hacer del individuo alguien capaz de producir efectos, al menos, en tres dimensiones: (1) una dimensión de mercado, (2) una dimensión de conocimiento y tecnología, (3) una dimensión humanizadora.

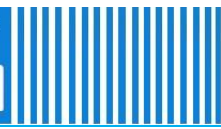
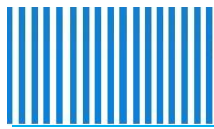
PALABRAS CLAVE: Constitución del profesor. Agenciamiento. Educación superior.

SOBRE O QUE TRATA ESTE TEXTO?

Docência e professor são elementos de um tecido inconsútil e isso leva a perguntar quem inventa quem. Pensar a docência como ação e considerar que seja exercida, implica que haja quem a coloque em operação — o professor. Práticas de docência existem em meio a jogos de verdade que forjam modos de ser. Os jogos de verdade, nos diz Foucault em *Sexo, poder e indivíduo* (2005), envolvem práticas, técnicas, tecnologias que atuam sobre e com o sujeito por meio de relações de saber/poder. O sujeito não é uma substância, é uma forma, “e esta forma não é sobretudo nem sempre idêntica a ela mesma” (FOUCAULT, 2005, p.77).

Se a docência inventa formas, tipos de professor, não o faz de modo linear, direto ou sem resistências. Há, por parte do sujeito professor, o assujeitamento, uma espécie de curvatura à verdade dos discursos, das práticas, da experiência da docência. Mas há na subjetivação o combate, certa margem de liberdade; há a ação do sujeito sobre si e os outros (OLIVEIRA, 2015). Discursos sobre a docência e o professor da educação superior fazem circular certos saberes com estatuto de verdade que passam a constituir, regular e governar modos de fazer docência e modos de ser professor.

Este artigo propõe-se à problematização sobre a constituição do professor no presente e o faz a partir da pesquisa desenvolvida durante processo de doutoramento e que dá corpo à Tese ‘Agenciamiento e docência na educação superior’ (PENSIN, 2017). A pesquisa fez uso do discurso como conceito teórico-metodológico explorando as recorrências discursivas dos



Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de nove universidades do Rio Grande do Sul². Documentos oficiais e públicos, os PPIs de instituições de ensino superior (IES) manifestam posicionamentos, escolhas, compromissos que, por sua vez, exprimem concepções sobre a docência e sobre o professor. Estes documentos configuram práticas de legitimação de verdades, espaços para verdades autorizadas, superfícies de análise para discursos que expressam posicionamentos institucionais e são constituidores de uma docência singular, que faz ver um tipo professor também singular.

Em tempos de realidades complexas e terrenos movediços, é impensável perspectivar a abordagem da docência na educação superior sem considerar a complexidade do contexto, a pouca possibilidade de que as relações que a constituem possam ser tomadas linearmente como relações de causa e efeito, e a emergência das recentes teorizações que tomam a problemática da educação superior como objeto. Por outro lado, é reconhecida a impossibilidade de se tratar um objeto em sua totalidade, de abordar cada uma das formas que este possa assumir ou suas possibilidades de manifestação, o que nos conduz a escolhas e, inevitavelmente, implica em exclusões. Assim, este texto representa um conjunto de esforços capaz de acrescentar, às narrativas sobre a docência na educação superior, um exercício inventivo a partir de óculos específicos.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, trato da constituição do professor desde uma perspectiva histórica, que nos permite ver o tipo professor imerso na atmosfera da educação de seu tempo e também a constituição — quer seja da docência, quer do professor — como um movimento não estático, tampouco linear. A segunda seção traz a compreensão de que o professor, no presente, constitui-se em meio a práticas de uma docência singular, que opera pelo agenciamento.

O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR E SUAS ARTICULAÇÕES COM O TEMPO E O ESPAÇO

Nesta seção trago elementos que nos fazem a pensar a constituição de tipos-sujeito professor específicos a cada tempo e espaço, inventados por docências singulares e que dão indicações claras de que a compreensão do que ou quem seja o professor tem a adoção de uma noção não-estática e tampouco intemporal, como imprescindível.

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Feevale (FEEVALE); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

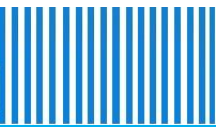
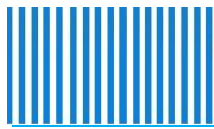
Olhar para a invenção de formas de docência e de professor implica considerar esta constituição como possuidora de uma história que se faz em meio à circulação de verdades em distintos tempos e espaços. Clássicos³ da educação cujos ecos ressoaram por muito tempo (e possivelmente ainda ressoam) a exemplo de Comenius, Herbart, Kant são uma possibilidade interessante de materialidade a partir da qual podemos inserir, à narrativa da docência no presente, uma perspectiva histórica. Ao trazer à tona a constituição de tipos-sujeito professor desde o olhar sobre três dos grandes clássicos⁴ da educação e da pedagogia, assumo que estas práticas discursivas vão configurando referências, modelos, conjuntos de comportamentos, de concepções e de valores tornados, mais ou menos, regras de conduta, espécies de idealizações que instituem verdades.

Nenhum dos textos clássicos eleitos trata da docência ou do professor para a educação superior, ou do adulto. Pelo contrário. Os três tomam como objeto e direcionam seus esforços ao professor e à prática da docência com a criança. Como clássicos, no entanto, seus posicionamentos (e, às vezes, prescrições) ressoam, reverberam desde então nas práticas e concepções de docência e de professor, chegando à educação superior. Iniciemos por Comenius. A leitura de *Didática Magna* nos indica uma concepção de docência vinculada ao ensino e à arte de ensinar (emprego do método) e, em decorrência, do professor como aquele que ensina, com precisão, exatidão e eficiência, tudo a todos. É o professor responsável pelo ensino e pela aplicação de um método infalível, é aquele a quem corresponde a missão de, pela educação, desenvolver, construir ou revelar o homem que já é divino em essência, mas possui uma natureza pecadora (COMENIUS, 2001). Uma vez que a educação teria um compromisso com a formação moral cristã, o texto acentua a importância do professor em ser exemplo moral e ensinar pelo exemplo. Ocupando-se do ensino metódico, harmonioso e convergente, o professor comeniano é aquele que organiza situações e mobiliza recursos tais que a aprendizagem ocorra pela captação da informação pelos sentidos e então seja ‘impressa’ no cérebro.

Um segundo clássico que elejo para esta tentativa de construção (parcial, é bom que lembremos) de um olhar histórico sobre a constituição do professor é Herbart. No livro *Pedagogia Geral* o pensador faz uma indicação clara de uma docência que valorize as

³ Em tempo, considero clássicas as produções cujo valor e relevância para a área são universalmente reconhecidos e cujas referências para novas produções sigam ocorrendo, extrapolando o tempo em que foram originalmente produzidas. Reconheço que a seleção dos textos clássico efetuada acaba por gerar a exclusão de outros clássicos.

⁴ (1) Comenius – pela ênfase que o texto *Didática Magna* traz à didática, à prática da ação do professor, e pela história de aproximação que a ideia do que seja ser professor possui com a dimensão técnica da docência, representada pela didática; (2) Herbart – pois que *Pedagogia Geral* é considerado texto clássico na constituição da noção da pedagogia como ciência (portanto, capaz de professar uma verdade ‘verdadeira’ porque cientificamente sustentada); (3) Kant — pela relação que estabelece entre a educação e a liberdade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), o que suponho esteja na base da constituição da função da educação humanista, cujo ideal se sustenta na noção do aperfeiçoamento do homem pelo esclarecimento, pela razão, como apresentado em seu texto *Sobre a Pedagogia*.

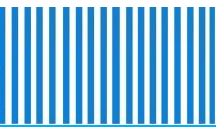
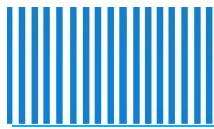


emoções, os elos afetivos entre professor e aluno; uma docência que vá ao encontro do aluno e intervenha propositalmente em seu processo de compreensão, de elaboração sobre as coisas e o mundo. No que se refere à atuação do professor, o que se lê em Herbart (2003) é a indicação de uma atuação que sirva de síntese, de convergência. O professor atua como aquele que motiva, que estimula, que disponibiliza os recursos e as situações favoráveis para que o aluno aprenda, sendo que “por vezes é suficiente dar ao educando um primeiro ‘empurrão’ em determinados assuntos, cuidando de lhe oferecer motivações e matéria” (HERBART, 2003, p.90). O conhecimento não é o elemento mais evidenciado na caracterização do professor no texto de Herbart, que aponta o domínio do ensino e do como ensinar, ao invés do que ensinar, como constituintes do professor. O professor é, portanto, aquele que ensina e o faz de modo exato, técnico, eficiente, pautado pelo conjunto de princípios das ciências naturais e usando habilidades comunicativas que facilitem a captação das informações pelo aluno.

Kant, em *Sobre a Pedagogia* — o terceiro clássico tomado para a construção de meus argumentos — demonstra preocupação com o desenvolvimento, pelo professor, de uma ação sobre o aluno capaz de, pela educação, discipliná-lo segundo a moral. Mediante a educação, a cargo do professor, o homem deveria ser disciplinado (evitando a animalidade), culto (no sentido de instruído), prudente (civilizado) e moral (bom, capaz de escolher fins aprovados por todos). Os professores seriam “pessoas competentes e ilustradas [...] pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro” (KANT, 1996, p.25). O professor de Kant é, sobretudo, disciplinado, moral e ilustrado, e a docência que exerce tem como função maior a educação do homem para sua maioridade, sua autonomia, sua liberdade pela razão.

Os clássicos mobilizados nos mostram a constituição de uma noção de professor como aquele que atua sistemática, metódica e eficientemente (pelo ensino) na direção do aprimoramento humano. Aprimoramento este que envolve elementos da razão e da moral. Trata-se de um professor que ensina pelo exemplo e domina as técnicas e métodos de ensino. É um professor que, apesar das diferenças inegáveis entre os clássicos, ensina para a convergência, pela condução de todos a um mesmo ideal de homem. De modo geral, desde então até os nossos dias, o professor é “aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa. E se identificou como aquele que dá aula sobre algum assunto” (ROSSATO, 2006, p. 396).

Sem desconsiderar os impactos que a ideia clássica de professor traz à constituição de sua identidade, haveria alguma diferenciação em relação ao professor da educação superior? Uma primeira distinção poderia ser pensada a partir das características da educação superior que, como nível escolar, difere da educação básica. Se há atribuições, finalidades, caracterizações próprias deste nível de ensino, penso ser possível que haja também em relação ao professor que nele atua. Partindo da caracterização que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) faz sobre o



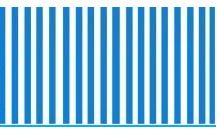
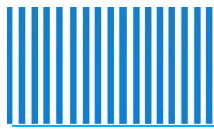
que seja a educação superior, o professor que desenvolve suas atividades profissionais neste nível escolar é, pois, orientado à formação dos quadros profissionais, à produção e socialização do conhecimento científico e à produção de ciência e tecnologia que favoreçam aos homens e às mulheres atuarem propositiva e assertivamente. O professor da educação superior, além de atuar em um nível escolar específico, desenvolve sua prática pedagógica no interior de uma instituição singular. As configurações desta instituição, nos diferentes tempos e espaços, foram trazendo ao professor formas de ser e fazer.

Das primeiras formas de universidade, compreendida enquanto instituição comprometida não apenas com a instrução de seus alunos (posto que nem sempre direcionada à formação para um exercício profissional específico), mas, fortemente marcada pela ideia de formação moral (segundo preceitos da moral cristã, é bom que se diga), passa-se à universidade cuja ênfase de atuação está direcionada a um ensino cujo fim é o saber. Do que temos a composição da universidade como um novo *locus* (mantida a influência religiosa), incorporando a noção do conhecimento como aquilo que permite a homens e mulheres o bem agir, acrescido da preocupação com o conhecimento empírico, com a experiência e o conhecimento da natureza (OLIVEIRA, 2007). Mesmo neste novo contexto, os professores eram, com certa frequência, vinculados a uma ordem religiosa e tidos como homens de saber — o que para a época trazia associação ao conhecimento das ciências naturais e à ilustração. Havia, entre os professores, significativa inserção política e cultural e uma atuação científica, cultural e política cujo foco estava no desenvolvimento do pensamento (OLIVEIRA, 2007).

O convencimento pela palavra, característica do professor, se manifestava na atividade docente de transmitir lições (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), implicando forte ênfase didática e lugar central à dialética, que sustentava o conteúdo da argumentação do professor. O professor inventado pela docência das primeiras universidades é o profissional do ensino, da racionalidade, do conhecimento empírico, de boa formação moral; o profissional que detém um saber e possui habilidade em atrair o estudante pela boa oratória, pela riqueza e eloquência de seus argumentos. O que se vê é o professor que, sendo exemplo de moral, tem domínio sobre um tipo de conhecimento, que é capaz de produzir esse conhecimento por meio da aplicação dos métodos adequados, válidos para tal, e que tem didática, a arte de ensinar — o que para a época correspondia a ter habilidade de comunicar seus argumentos aos alunos, especialmente na forma de disputas ou preleções, de modo a convencê-los da verdade.

No Brasil, os professores que atuavam nas primeiras universidades⁵ eram aqueles que apresentavam conhecimento sobre a profissão a ser ensinada e, portanto, estavam aptos para reproduzir a forma como aprenderam sua profissão e se tornaram profissionais daquela

⁵ Muito embora a formação em nível superior tenha chegado ao Brasil juntamente com a Família Real, a universidade brasileira é recente, data da década de 1930.



atividade, o que era realizado, com muita frequência, por meio de preleções ou pela demonstração ‘na prática’ sobre como se faz (BAZZO, 2007).

Ao longo do tempo, o professor passou a ser visto como alguém que não apenas fosse capaz de transmitir conhecimentos da prática ou do exercício de uma profissão, mas também que fosse capaz de produzir pesquisas e orientar o acesso dos alunos a esse ‘novo universo’, um universo marcado pelo conhecimento e pela ideia de produção e apropriação da ciência. Este quadro passa a se configurar a partir dos anos de 1950, quando têm início no Brasil as primeiras políticas de formação e qualificação dos professores da educação superior, a partir da criação da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) e o professor passa a ser aquele que precisava demonstrar competência para pesquisar, para produzir conhecimento, o que foi reforçado com a criação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos 1960 e 1970. Nesta nova configuração, ser professor significava apresentar uma qualificação acadêmica que favorecesse a expansão desse nível de ensino e o desenvolvimento da pesquisa no país. Ao assumir a representação universitária, a educação superior no Brasil tornou preponderante a dimensão da pesquisa na constituição da docência.

Na década de 1960, o Golpe Militar e a Reforma Universitária de 1968 marcaram a educação superior no país e deram sustentação à compreensão da docência em sua dimensão política e social num primeiro momento e, posteriormente, em sua dimensão técnica, que acabou por tornar-se predominante. O professor da educação superior, cuja ação docente estava mais vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo, ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformado no profissional de quem era exigida formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento (SILVA, 2009). Considero importante assinalar que a diversidade de modos de organização acadêmica e administrativa permitida pela legislação brasileira em relação às IES acaba por interferir diferentemente na constituição do professor. Assim, as organizações universitárias conceberam a docência orientada à pesquisa muito antes das organizações não-universitárias, que preservaram (e algumas delas ainda preservam) o foco no ensino por mais tempo.

Os anos de 1980 são marcados, em termos de Brasil, por um amplo movimento político em prol da democratização da sociedade, mobilizando diferentes instituições e encontrando, nas universidades, um território profícuo. É em meio a este contexto que a educação vai sendo compreendida em sua dimensão política e o professor passa a ser compreendido como um agente político. Ganha força a dimensão política da profissão que vai sendo esmaecida em seguida, ao longo dos anos 1990, que trazem consigo um professor constituído por um perfil marcado por competências e habilidades articuladas às reestruturações do mundo do trabalho.

Paralelamente a isso, pesquisadores articulados a estudos que buscam a caracterização dos (bons) professores da educação superior nas últimas décadas, fazem circular discursos da

constituição do professor por meio de saberes docentes (TARDIF, 2003); da vinculação a aspectos didáticos (a exemplo das estratégias de ensino) e da compreensão da aprendizagem do adulto (MASETTO, 1998); ao ‘professor marcante’ como aquele se faz pela qualidade de suas dimensões relacional/afetiva, técnica e política (CASTANHO, 2001); ao ‘bom professor’ e ao professor que ‘faz rupturas’ (CUNHA, 2011 e 2005, respectivamente) cujas marcas consideram: capacidade relacional, habilidades de ensino, disposição para romper com paradigmas (o que significaria inovar) tomando o conhecimento como elemento fundamental da constituição da docência; as habilidades e conhecimentos didáticos orientados ao protagonismo discente e docente; a orientação do ensino pela pesquisa e a valorização das habilidades sociointelectuais tanto quanto dos conteúdos. A análise dessas características dos professores, na compreensão da autora, faz perceber esse professor como que constituído pela relação entre dois polos: o didático e o da perspectiva histórico-política (CUNHA, 2005).

Mesmo que se reconheçam os movimentos de resistência à compreensão da docência e do professor orientados pela racionalidade econômica, instrumental e utilitarista que costuma acompanhar os discursos mais recorrentes sobre a educação superior, os impactos do mercado incidem significativamente sobre a constituição do professor da educação superior nas últimas décadas. A caracterização do profissional passa a compreender o compromisso com a formação de um egresso que demonstre flexibilidade, capacidade de trabalhar em equipe, compromisso com a educação permanente, atitude empreendedora, espírito inovador, habilidade para lidar com desafios, apenas para citar alguns exemplos. Em texto onde apresentam alguns dos posicionamentos fundamentais de Richard Sennett, Silva e Fabris (2010) chamam atenção para o fato de que a educação tem se ocupado com o desenvolvimento do que denominam de “competências subjetivas do egresso”. Tais competências seriam o autocontrole, a cooperação, o protagonismo, a curiosidade, o empreendedorismo, a flexibilidade e outras. Como decorrência de tal investimento, teríamos a potencialização econômica dos professores e dos alunos, tornados agentes capazes de estreitar laços entre sua formação e o mercado. São as novas configurações em termos de mundo do trabalho as referências de maior recorrência nos discursos que constituem a noção de professor no presente. É este o foco da próxima seção.

A SINGULARIDADE DA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PRESENTE

Na construção dos argumentos que trazem para este artigo um olhar sobre a constituição da docência, e que, por extensão configuram modos de ser professor no presente, orientei esforços à análise e problematização de uma materialidade que expressasse posicionamentos institucionais sobre a educação superior, a docência e o professor deste nível de ensino. Para tal, mobilizei resultados da pesquisa de caráter documental que sustenta a minha Tese de

doutoramento⁶. Fazendo uso do discurso como ferramenta teórico-metodológica e mobilizando um referencial de inspiração foucaultiana, ao longo da pesquisa busquei pelas recorrências discursivas que, presentes nos PPIs de universidades do Rio Grande do Sul, dessem visibilidade a uma docência e a um professor com características específicas, constituídos em meio a um contexto em que as marcas de uma lógica neoliberal acentuam a mercantilização⁷ e o empresariamento da educação superior. Na elaboração da Tese, as primeiras aproximações ao material de pesquisa consideraram um olhar orientado por aspectos previamente selecionados: (1) processos formativos/princípios institucionais; (2) docência/professor (dimensão que agrega as informações dos PPIs referentes ao professor, ao perfil que a IES espera dele ou ao exercício da docência); (3) ensino; (4) aluno/perfil de egresso; e (5) aprendizagem. Essa definição prévia sustentou-se no entendimento de que a docência não é e não se apresenta de modo isolado; ela se constitui pelas relações complexas entre muitos fatores, internos e externos às IES e ao professor; possui como constituintes dimensões profissionais e pessoais, filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, pedagógicas, científicas, técnicas, psicológicas e outras mais. Na impossibilidade de tratar cada um e todos os aspectos que constituem a docência, fiz a escolha pelos já indicados.

Os movimentos seguintes sobre o material de pesquisa foram-me possibilitando construir categorizações cujas palavras-chave expressavam um forte apelo ao humanismo, ao mercado e suas implicações concorrenciais e empresariais (cujas demandas deveriam orientar a formação em nível superior) e às questões referentes ao conhecimento e à tecnologia (não raras vezes valorados pela usabilidade das produções/produtos). Retirei do material de pesquisa excertos e organizei-os em quadros correspondentes ao que denominei ‘dimensões’. Este exercício analítico conduziu à identificação de que os documentos movimentam discursos que possibilitam destacar, como constituintes de uma forma de docência e inventores de um tipo-sujeito professor, dimensões que se articulam e se tramam entre si: dimensão do mercado; dimensão do conhecimento e tecnologia; e dimensão da humanização. Operando de modo interrelacionado e inextrincável, estas dimensões sustentam uma docência singular, que opera pelo agenciamento. Na sequência apresento de modo sintético cada uma destas dimensões e invisto na exploração da constituição da docência e do professor a partir da noção de agenciamento.

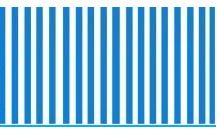
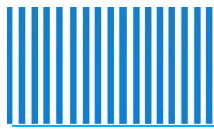
Mercado, humanização, conhecimento e tecnologia: dimensões que constituem a docência

Muito embora as dimensões que constituem a docência e o professor da educação superior, não possam ser consideradas isoladamente, entendo que a caracterização de cada uma delas em separado seja necessária à identificação dos elementos que as constituem⁸.

⁶ Refiro-me à Tese: **Agenciamento e docência na educação superior**. Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos em fevereiro de 2017.

⁷ Termo empregado por Bechi (2011).

⁸ Objetivando a simplificação na apresentação dos excertos, a identificação dos documentos está assim organizada: PPI I – Universidade de Passo Fundo (UPF); PPI II – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); PPI III – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); PPI IV – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); PPI V – Universidade Feevale (FEEVALE); PPI VI – Universidade Fundação Ciências da



A dimensão da humanização traz consigo traços do humanismo ao considerar a existência de um ideal para o homem, que — emancipado e autônomo porque ilustrado, esclarecido — atuaria sobre si e a sociedade para tornar ambos melhores e orientados a alcançar algo que esteja projetado *a priori*, um lugar aonde chegar. Estão contidos nesta dimensão elementos que se estruturam em torno da compreensão de que à educação escolar cabe a formação do cidadão ético, crítico, responsável, autônomo, que se edifica pelo esclarecimento, pelo desenvolvimento da razão.

Os discursos institucionais apontam que as universidades assumem o que consideram compromisso com a transformação da sociedade como uma missão possibilitada pelos conhecimentos e práticas diárias produzidas na instituição (PPI I, 2006), cujos significados “permitam a interpretação da realidade e sua transformação” (PPI III, 2011, p.14). Isso faz do aluno “um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro das mudanças sociais” (PPI IV, 2000, p.8), além de alguém “reconhecido em sua potencialidade transformadora” (PPI IX, 2014, p.27).

Na dimensão da humanização está presente a concepção daquilo que as IES chamam ‘formação integral’. Trata-se de propostas formativas que têm “a pessoa humana como centro de sua ação, procurando sempre a justiça, a fraternidade, a igualdade no relacionamento entre as pessoas, no espírito de liberdade com responsabilidade com vistas ao bem comum” (PPI II, 2013, p.37). Cabe à educação superior, nesta perspectiva, operar de modo a que este humano seja “dotado de autonomia, de senso crítico e de responsabilidade, em uma perspectiva humanística” (PPI VII, 2008, p.19).

Outra direção dessa dimensão compreende excertos do material que estão articulados ao entendimento da racionalidade como característica inerente ao humano, uma vez que se considera que “não há atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, portanto, em alguma atividade teórica [...]; não há pensamento fora do fazer humano” (PPI I, 2006, p.68). O aluno “deve desenvolver um certo conjunto de atributos intelectuais, com os quais poderá ser capaz de lidar com matérias complexas [...] além de adquirir informações, deve adquirir condições para pensá-las” (PPI IV, 2000, p.12). O professor organiza ações de ensino, tido como a forma “por excelência, através da qual o conhecimento se legitima como mediação para o homem construir sua condição de existência”, que, com isso, contribui “para o processo de humanização através da capacitação dos alunos” (PPI VI, 2012, p.49). Do professor espera-se um trabalho com o conhecimento de modo que este se faça possível por meio de um complexo de “relações e práticas emancipatórias, de uma educação pautada na liberdade e autonomia dos sujeitos, na construção de sua identidade e na percepção de habilidades reflexivas que sejam efetivamente transformadoras, intervenientes e fundamentadas” (PPI IX, 2014, p.40).

Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); PPI VII – Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); VIII – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); PPI IX – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Uma segunda dimensão a constituir a docência e o professor da educação superior do presente é a dimensão do mercado. Refiro-me à presença de uma lógica em que prevalecem elementos relacionados à produtividade, à competitividade, à concorrência, ao empreendedorismo, à inovação técnica, ao pragmatismo e ao ajuste entre o conjunto de ofertas e de demandas de emprego. Os documentos trazem como manifestações dessa lógica, de modo mais recorrente, a indicação da inovação e do empreendedorismo como características do perfil dos egressos; a vinculação da inovação e do empreendedorismo à produção de pesquisa e tecnologia; o estímulo à metodologia de ensino “inovadora” e orientada pela aprendizagem.

Os excertos dos documentos possibilitam ver o posicionamento da universidade como uma prestadora de serviço ao mercado de trabalho, orientada à empregabilidade dos egressos e ao atendimento das demandas de seus clientes, buscando, “na oferta de serviços educacionais com alta aplicabilidade em seus distintos cenários [...] atender às demandas de formação advindas do processo socioeconômico” (PPI II, 2013, p.40). A universidade tem, nesse prisma, que “formular e implementar processos inovadores e ágeis [...] e capacitar e gerir os recursos humanos através de gestão do conhecimento” (PPI IV, 2012, p.28). Também está evidenciada a preocupação das universidades em atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que o aluno deverá “ser capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade diária quando engajado no mercado” (PPI IV, 2012, p.81). Nesse mesmo sentido, o aluno precisaria ser preparado para “agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais [...] vinculadas à ideia de solucionar problemas” (PPI VI, 2012, p.53-4). Essa manifestação institucional segue indicando a percepção da universidade como organização que tem com o aluno e com a sociedade/mercado uma relação de clientela, pois cabe a ela e aos professores “compreender e atender as necessidades e expectativas dos alunos” (PPI VI, 2012, p.74).

A preocupação com que os professores desenvolvam processos de ensino-aprendizagem eficientes (PPI I, 2006) vem acompanhada da compreensão de que esses processos visem a “promover e subsidiar o atendimento das necessidades sociais e da diversificação do mundo do trabalho” (PPI I, 2006, p.20). O mercado funciona como orientador dos currículos, indicando as necessidades e focos de formação, já que “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento” (PPI VI, 2012, p.53) recorrentemente sustentada pelas noções de usabilidade e aplicabilidade. Orientados pela centralidade dos perfis dos egressos (perfis institucionais e não restritos aos cursos da área empresarial, é bom que seja lembrado), os currículos preveem egressos constituídos por competências que são frequentemente orientadas ao gerenciamento, à flexibilidade, ao enfrentamento de desafios, à inovação, ao empreendedorismo, apenas para citar algumas qualificações. Há nos documentos analisados a compreensão de que “a formação profissional

não é mais homogênea, uma vez que o mundo do trabalho se orienta mais para o livre empreendedorismo do que para a preparação para o emprego” (PPI I, 2006, p.11).

A noção de empreendedorismo como componente da dimensão do mercado se manifesta ao longo dos documentos em trechos que defendem: a necessidade de a “ação acadêmica contemplar desafios que ensejem o despertar do espírito inovador e empreendedor do estudante” (PPI I, 2006, p.20); o egresso como alguém “pró-ativo na resolução de desafios, respondendo-os com conhecimento e empreendedorismo” (PPI II, 2013, p.40) e com conhecimentos “transponíveis de forma empreendedora” (PPI II, 2013, p.51); um egresso “capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar” (PPI III, 2011, p.15). Neste texto não trato, e espero que isso fique claro, do questionamento da articulação da educação superior com o mercado de trabalho o que, pela natureza e propósito deste nível de ensino, lhe é intrínseco. O que merece ser problematizado é a estruturação desta relação sobre alicerces cuja lógica é empresarial, utilitarista e voltada à economia do Estado.

Nesta dimensão, a do mercado, apresenta-se com muita ênfase a noção de inovação manifesta-se em todos os documentos analisados. Em boa parte das vezes está atrelada ao que as IES concebem como diferencial competitivo, alternativa de sustentabilidade, ganho de mercado ou atendimento às demandas do mundo produtivo. Há ainda a compreensão da inovação que impacta a docência a partir de práticas pedagógicas com objetivo de “fomentar ações educativas, metodologias e práticas inovadoras integradoras nos currículos dos cursos” (PPI VIII, 2010, p.30); práticas pedagógicas que mobilizem ações de ensino “significativas e inovadoras que contribuem para o engajamento do aluno no estudo das temáticas da disciplina” (PPI II, 2013, p.52).

Por fim, a terceira das dimensões constituintes da docência: a dimensão do conhecimento e tecnologia. Os PPIs trazem duas diferentes (mas não excludentes) relações com o conhecimento: (1) no sentido da produção do conhecimento por meio da pesquisa e do valor que isso representa em termos do que a instituição considera qualidade; (2) no sentido da docência — o que inclui o conhecimento da formação para o ensino e para a pesquisa, assim como o conhecimento específico da área de atuação do professor. A materialidade analisada faz circular verdades que indicam que o conhecimento ganha valor na medida que demonstra usabilidade (está orientado à aplicação cotidiana, à solução de questões-problema) e a partir da possibilidade de mostrar produtividade (em relação especialmente à IES e ao professor).

Ao valorizarem a produção do conhecimento e da pesquisa, as universidades estabelecem correlações entre isso e a qualidade do ensino universitário, que “depende da prática investigativa da instituição, [...] sem a presença da pesquisa, o ensino acadêmico deixa de ser formativo e passa a ser apenas informativo” (PPI I, 2006, p.28). Os documentos trazem indicações recorrentes à orientação da Lei 9394/96 de promoção da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como característica de instituições universitárias, e as IES

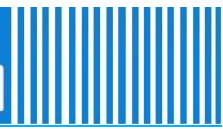
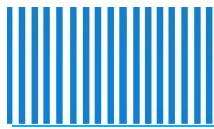
afirmam-se como orientadas pelo “princípio básico da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na formação de profissionais, na produção e socialização de conhecimentos e tecnologias” (PPI IX, 2011, p.7).

Essa relação entre a universidade e o conhecimento tem articulações com as noções de inovação, tecnologia e desenvolvimento; com a ideia de que a universidade busca “soluções de problemas que afetam essa sociedade no presente e, assim, contribu[i] para o planejamento e execução responsável de ações futuras [...] e precisa ser pensada pela sua capacidade de produção de conhecimentos e inovação” (PPI V, 2011, p.3). É marcante a vinculação da inovação com a produção do conhecimento por meio da pesquisa acadêmica, uma vez que a inovação é “compreendida como um processo a ser promovido intencionalmente, por meio da utilização da ciência e da tecnologia, com intuito de antecipar-se e de atender às demandas institucionais e da sociedade e de atuar positivamente em sua transformação” (PPI III, 2011, p.79).

É, pois, nas tramas destas dimensões, aqui apresentadas de modo sintético, que se constitui a docência na educação superior no presente. Mercado, conhecimento e tecnologia e humanização relacionam-se e interpenetram-se entre si em um contexto marcado pelo empresariamento da educação superior. Imersas nas águas de uma lógica neoliberal sustentam uma docência e um tipo-sujeito professor singulares, que operam pelo agenciamento na perspectiva da potencialização dos sujeitos para a inclusão nos jogos de verdade deste tempo. Na sequência invisto esforços na exploração do conceito de agenciamento e suas implicações à docência na educação superior.

Agenciamento e docência

Tomo semanticamente agenciamento aqui como ação, processo, como um atuar, um fazer alguma coisa, realizar algo, produzir efeito, agenciar, operar. Trata-se de uma ação que está articulada às tramas do presente e que se faz, desfaz e refaz. O agenciamento pelo qual opera a docência é, pela própria intencionalidade que constitui o ensino e os processos educativos formais, projetado, estimado, mas nunca totalmente previsível, controlável. Há, no agenciamento, uma inter-relação de fatores e atravessamentos, mesmo em relação à intencionalidade da docência e à planificação de sua realização, incluindo a previsão de objetivos e meios. Sirvo-me da interpretação de Escóssia (2010, p.17) ao conceito de agenciamento em Deleuze, segundo o qual o agenciamento “é uma relação não de formatação, mas [...] de acoplamento ou composição”. Apoiada em Nobrega (2001), trago ao texto a compreensão de que o agenciamento pelo qual opera a docência e se faz ver nos discursos que constituem o professor no presente, tem como compreensão a ideia de potencialização de todos, um ‘tornar potente’ segundo o que cada indivíduo ‘possa dar de si’, valorizando esforços e capacidades individuais; com certa frequência, uma potencialização



articulada ao individualismo, à competitividade, ao enaltecimento da aprendizagem como resultante do esforço individual.

O olhar sobre os discursos institucionais aponta para a organização de um contexto no qual uma lógica de empresariamento da educação superior se coloca e se fortalece (muito possivelmente por conta das condições de possibilidade dadas pela presença da racionalidade neoliberal muito além do âmbito de mercado). É nesse e com esse movimento de empresariamento que os princípios do mercado, a produção de conhecimento e tecnologia e os ideais humanistas de formação se tramam, se enredam, se articulam, de modo a constituir um tipo-sujeito professor singular, que opera pelo agenciamento.

Em artigo no qual indicam transformações recentes no neoliberalismo e as articulações com o campo da educação, Saraiva e Veiga-Neto (2009) trazem a ascendência da empresa como modelo do capitalismo contemporâneo. É a empresa não apenas a catalisadora da inovação; é ela uma espécie de criadora de mundos aos quais é preciso pertencer. Consumir deixa de ser possuir e passa a ser pertencer aos mundos, o que na educação superior significa pertencer ao mundo dos educados, profissionalizados, aptos, potencializados, flexíveis, inovadores, empreendedores, racionais, críticos, conscientes, tolerantes, solidários, socialmente responsáveis

O que aqui indico como empresariamento da educação superior traz como característica estruturante a presença, nas IES, de uma racionalidade orientada por princípios econômicos, de mercado e organizacionais. Trata-se não apenas da compreensão das instituições escolares como empresas, mas, fundamentalmente, da consideração de que orientar-se por uma racionalidade empresarial é a melhor forma de essas instituições alcançarem desempenho de qualidade e, assim, cumprirem seu papel na sociedade. O que se vê “é a disseminação da forma de mercado ou empresarial como narrativa-mestra que define e confina toda a variedade de relações dentro do Estado e entre o Estado, a sociedade civil e a economia” (BALL, 2012, p.50).

Nessa lógica, o desempenho das IES e o que se coloca como ideal de desempenho do professor é caracterizado em seus elementos quantitativos, medidos por indicadores performáticos capazes de demonstrar a eficiência e a eficácia dos processos ‘produtivos’ desenvolvidos. A universidade assume para si a lógica da competitividade, da concorrência, da inserção em um mercado ávido por consumir conhecimento, tecnologia, inovação. A presença da educação superior e das IES no contexto já apontado faz com que estas indiquem ao professor suas escolhas e posicionamentos, com que o orientem segundo nuances e ênfases que, por um lado, não se mantêm estáticas e, por outro, lhe trazem uma institucionalidade.

No estreitamento das relações que estabelecem com o mundo do trabalho, sustentadas recorrentemente pela lógica de mercado, as universidades cujos PPIs constituem a

materialidade a partir da qual olhei a constituição da docência no presente acabam por assumir uma perspectiva de ‘agência’, ou seja, de organização, “estabelecimento que, mediante retribuição⁹, se destina a prestar serviços, como intermediário, em negócios alheios” (HOUAISS, 2009, p.67). É no alargamento da lógica da universidade enquanto agência que se pode trazer a perspectiva do professor enquanto ‘agente’, aquele que atua, que opera, que age, aquela pessoa especializada que cuida de negócios por conta alheia (FERREIRA, 1999). Como pessoa especializada, é considerado agente não aquele que atua de qualquer modo, e sim aquele capaz da atuação adequada, precisa, especializada. Um profissional capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade produtiva diária. Quem, na universidade, são os agentes? Fundamentalmente, professores e alunos. São eles que, potencializados pelos processos produtivos da agência, se tornam aptos. A aptidão do agente/professor encontra justificativa na necessidade de um conhecimento especializado para o exercício da docência e sua atuação resulta de um processo articulado de constituição dos sujeitos, de educação e, por isso, de condução da conduta. Resulta da intervenção intencional e sistemática na vida de alguém; fazendo uso de Biesta (2013, p.16), “uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita — e talvez até mais humana”.

A definição do que compreende ou caracteriza esse ‘melhor’ é construída histórica e contextualmente. O presente, que se apresenta como um tempo em que a lógica do mercado se coloca às IES, sinaliza para um ‘melhor’ caracterizado como inovador, empreendedor, competente, capaz de trabalhar em equipe, flexível, disposto a aprender continuamente, racional, autônomo, crítico, solidário, cidadão, responsável socialmente, tolerante e apto a produzir, o que no capitalismo cognitivo implica ser capaz de produzir ativos cognitivos, imateriais. A noção do que seja a docência movimenta-se historicamente e, como exposto neste texto, assume diferentes matizes de condução, mas segue sendo uma condução orientada a fazer o outro melhor porque transformado pela educação.

No presente, o agenciamento pelo qual opera a docência no presente sustenta-se na dimensão do mercado, na dimensão do conhecimento e tecnologia e na dimensão da humanização, possuindo fortes vinculações com um mundo que se organiza a partir de uma racionalidade neoliberal que alimenta a lógica segundo a qual devem, as instituições e os indivíduos, assumir para si um funcionamento que toma a empresa como referência. Estes são, pois, elementos estruturantes e que chegam a assumir um caráter prescritivo na constituição da ideia de quem seja o professor ou de como deva ser sua atuação profissional.

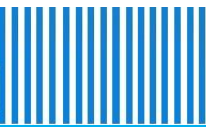
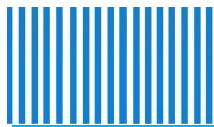
⁹ Não necessariamente essa retribuição se manifesta na forma de pagamento direto, em dinheiro, pelo serviço. É possível considerar como retribuição as parcerias público-privadas, que vêm se alargando no cenário da educação superior brasileira, a exemplo da concessão de bolsas para a graduação ou investimentos em laboratórios, além da disponibilidade de verbas públicas a programas de pós-graduação ou pesquisas.

O agenciamento pelo qual opera o professor produz subjetividades e o faz inserido nos jogos de verdade deste tempo (NOBREGA, 2001). Implicado nos processos de educar e de pela educação fazer de homens e mulheres indivíduos em melhores condições de operar no jogo econômico, o professor que opera pelo agenciamento não é um professor qualquer. Trata-se de um tipo específico de professor cujos investimentos em termos de conhecimento pedagógico, de área do conhecimento com que atua ou de produção de conhecimentos pela pesquisa são considerados investimentos permanentes, investimentos que “pretende[m] maximizar a ação docente, qualificando seu desempenho e tornando-o economicamente produtivo” (SILVA, 2011, p.120). É o professor aquele que, pela prática profissional que desenvolve, potencializa indivíduos e potencializa também a si mesmo.

O professor que opera pelo agenciamento orienta sua prática como ação intervalar, que ocorre no intervalo constituído entre o que está posto, o indivíduo tal qual é no presente e aquilo/aquele que deva tornar-se, o sujeito a ser educado, potencializado segundo um projeto de sociedade que tem na racionalidade neoliberal sua fundamentação. Os materiais analisados na pesquisa que traz sustentação a este artigo, trazem o entendimento de uma docência compreendida como aquela que faz a mediação, que opera como ponte, que conduz na direção da constituição de mulheres e homens inovadores, empreendedores de si e do outro, produtores de conhecimentos potentes, capazes de dar soluções rápidas e eficazes às questões do cotidiano e da produção; homens e mulheres úteis, eficientes, flexíveis, racionais, autônomos, críticos, solidários, tolerantes, que convivem com a diversidade. Essa forma singular de docência inventa um tipo específico de professor, que opera sobre o outro pelo agenciamento. Trata-se de uma prática pedagógica constituída como um esforço, uma ação capaz de construir algo que, por sua vez, é igualmente capaz de fazer algo, de produzir um efeito (MAIA, 2010).

A atmosfera dos materiais analisados possibilita indicar um tipo de atuação profissional esperada, idealizada como uma atuação profissional que tem sentido de criação, de produção e autoprodução permanentes, de produção de subjetivações projetadas, estimadas (FUGANTI, 2016). É esta atmosfera que nos possibilita afirmar que dos professores espera-se uma atuação profissional capaz da potencialização do indivíduo de modo que esteja em condições de responder positivamente (1) à racionalidade de mercado porque possuidor de diferenciação competitiva, inovador, empreendedor, criativo, eficiente e flexível; (2) às exigências de rigor e produção de conhecimento científico, tecnologia e inovação; (3) às demandas por uma atuação transformadora alicerçada nos princípios humanistas de autonomia, liberdade e cidadania, construídos sobre a base da educação e do esclarecimento, da solidariedade e da responsabilidade social.

A materialidade analisada dá mostras de que dos professores, sujeitos da docência, se exige produtividade — entendida essencialmente como produção acadêmica de pesquisa e qualidade (reconhecida pelos alunos) no desempenho de sua prática pedagógica. Espera-se



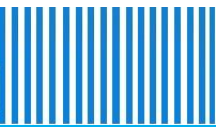
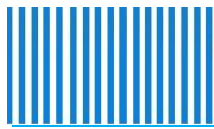
que sejam capazes de organizar, mediar, estimular a constituição de um egresso em relação a quem também há uma idealização, um ‘vir a ser’ projetado *a priori*. Envolvidos numa prática profissional potencializadora, ao menos em termos de idealização, é necessário ao professor potencializar-se, empreender sobre si esforços na direção de um conhecimento especializado e potente entendido principalmente em sua dimensão tecnológica e de produção de soluções para as questões da sociedade.

Assim como as IES, mesmo que assumam posturas de resistência, não fogem completamente aos jogos de verdade em vigor, também a docência e o professor se encontram imersos neles. Isso faz ver que as ideias de usabilidade e eficiência produtiva produzem efeitos sobre ambos. Levam ao enredamento em um jogo orientado à performatividade que, como cultura, acaba por regular e definir um “sistema de terror que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, atrito e de mudança” (BALL, 2010, p.38). A performance da docência assume, em relação aos professores, o papel de “medida de produtividade ou resultados, uma forma de apresentação da qualidade (BALL, 2010, p.38).

O professor é tanto mais autorizado e reconhecido em sua ação de agenciamento quanto mais performático for. Ball (2010) faz ver que, na lógica da performatividade, o professor é um agente — capaz de agenciamentos — e um sujeito — agenciado — dentro do regime de performatividade na academia, cujos acordos de produtividade são regidos por negociações empresariais. O tipo sujeito aluno agenciado por essa docência é também um sujeito performático — ao menos em termos de projeção —, um sujeito capaz de produzir soluções eficazes, de produzir conhecimentos que sejam voltados à solução dos problemas da sociedade. A presença da docência nessa lógica da performatividade faz de professores e alunos indivíduos fáceis de usar, tornados parte da economia do conhecimento, convencidos de que podem ser mais do que já foram. Os jogos de verdade operam de modo a fazer com que exista “algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance” (BALL, 2010, p.45, grifo do autor).

UMA TENTATIVA DE SÍNTESE

Instituições de ensino superior, seus professores e suas práticas, existem, ou seja, são e atuam num determinado tempo e espaço cujos discursos são seus constituidores. Não há como ser/fazer fora dos discursos que circulam, muito embora a constituição das coisas pelos discursos não se dê de modo linear, ou seja, há possibilidades de rotas de fuga. Isso traz ao professor uma forma de ser singular, um tipo sujeito singular e implica um olhar que considere o *a priori* histórico que o constitui. A mirada sobre os PPIs das universidades investigadas possibilitou o desenho de uma atmosfera que faz ver o professor no presente como um sujeito cuja ação profissional opera pelo agenciamento. Operar pelo agenciamento é uma resposta, uma forma de existir, de ser em meio ao contexto no qual estamos. Representa



não apenas uma ‘curvatura’ aos discursos recorrentes em termos de IES e do contexto neoliberal, mas, também uma alternativa de sobrevivência.

O texto trouxe a compreensão de que o professor é visto como aquele capaz de coordenar processos formativos que possam potencializar os indivíduos. Potencializar para a competição, para o jogo econômico em curso. Daí ser a docência potencialização, investimento, instrumentalização, agenciamento. Discursos de uma racionalidade neoliberal trazem a lógica da empresa como referência às IES; mobilizam verdades sobre uma forma de docência que reforçam seu caráter interventivo, sistemático e intencional, com esforços justificados pela produção, como efeito, de sujeitos capazes de produzir efeitos porque potencializados pela educação; um agenciamento que torna os alunos/egressos (homens) aptos a responder ao jogo econômico.

O professor constitui-se, no presente, como um sujeito que opera pelo agenciamento e ao operar mobiliza a ideia de fazer do indivíduo alguém capaz de produzir efeitos, ao menos, em três dimensões: (1) numa dimensão de mercado, demonstrando uma atuação inovadora, empreendedora, criativa, eficiente e competitiva; (2) no atendimento às exigências de rigor e produção de conhecimento científico e tecnologia, desenvolvendo sua *expertise* e produzindo pesquisa e soluções tecnológicas eficientes e sustentáveis que promovam o desenvolvimento social; (3) numa dimensão humanizadora e transformadora, cujo fundamento reside em tornar-se mais e mais potente segundo os princípios da autonomia, da liberdade, da cidadania e da emancipação, construídos sobre a base da educação, do esclarecimento e da consciência (que implica também responsabilidade social).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, maio/ago., 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.33, n.1, 139-147, 2011. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580> > . Acesso em: 16 nov. 2016.

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

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

CASTANHO, Maria Eugênio. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênio (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Campinas, p.153-163, 2001.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. [Lisboa]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Versão para eBook). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em:

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

ESCÓSSIA, Liliana. A invenção técnica: transindividualidade e agenciamento coletivo. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.16-25, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InEducTeoriaPratica/article/download/12491/13434>. Acesso em: 23 nov.2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Sexo, poder e indivíduo: entrevistas selecionadas**. 2. ed: Edições Nefelibata. Desterro, 2005. p. 59 – 94.

FUGANTI, Luiz. Agenciamento. **Escola nômade**. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/>>. Acesso em: 25 nov.2016.

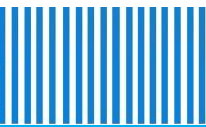
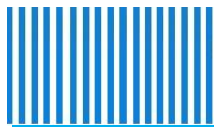
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Porto Alegre: Reitoria, 2008. 44 p.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996. 114p.

MAIA, Antonio Cavalcanti. O agenciamento Foucault/Deleuze. **Lugar Comum**, n.23-24, p.167-184, jun. 2010. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/1108101211350%20Agenciamento%20Foucaul-Deleuze%20-%20Alexandre%20do%20Nascimento%20.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.



MASETTO, Marcos T (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOBREGA, Terezinha Petrucia. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem do conhecimento da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.2, n.16, p.1-11, mar. 2001. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967/5134>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

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

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v.23, n.37, p.113-129, jun.2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010487752007000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Porto Alegre, Reitoria, 2011. 24p.

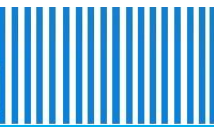
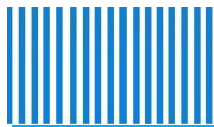
ROSSATO, Ricardo. Professor. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. 610p. v. 2

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, 187-201, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>>. Acesso em: 03 maio 2016.

SENNETT, R. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006. Resenha de:

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Teresinha Henn. Sennett, R. A cultura do novo capitalismo. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 317-322, maio/ago. 2010.

SILVA, Marcelo S. da. **Alice vai à Universidade!** docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.



SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cruz Alta, Reitoria, 2010. 126 p.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto Pedagógico Institucional**. Passo Fundo, Reitoria, 2006. 41p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, Reitoria, 2000. 39 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Bagé, Reitoria, 2014. 111 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Rio Grande, Reitoria, 2011. 12 p.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Novo Hamburgo, Reitoria, 2012. 265p.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo, Reitoria, 2013. 127p.

ⁱ **Sobre a autora**

Daniela Pederiva Pensin

E-mail: daniela.pensin@unoesc.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7591-9922>

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil

Doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos [UNISINOS].