

NOVOS SABERES, NOVAS HIERARQUIAS

Disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica*

Maria Caramez Carlotto

Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo - SP, Brasil. E-mail: maria.carlotto@ufabc.edu.br.

Sylvia Gemignani Garcia

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil. E-mail: sylgemig@usp.br.

DOI: 10.17666/339604/2018.

Introdução

Os usos sociais do conhecimento estão no centro dos debates sobre as mudanças econômicas, sociais e culturais das últimas décadas nas sociedades industrializadas. Um dos aspectos mais visíveis desse processo é o aprofundamento das disputas pela definição da estrutura institucional dos sistemas nacionais de ensino e pesquisa e do perfil ocupacional de cientistas, docentes, intelectuais e outros profissionais diplomados. Pensado como assunto estratégico, o ensino superior tornou-se, cada vez

mais, objeto de novos saberes que orientam ações e diagnósticos específicos na área. Isso significa que a problematização sociológica da educação superior e do trabalho acadêmico está marcada pelo caráter de *problema social estratégico* imputado à matéria, em especial pelas vertentes globalizantes de políticas públicas, que identificam necessidades, prescrevem reformas, definem sistemas de classificação, ordenação e hierarquização e, através disso, estabelecem novos modelos de organização e controle do trabalho de ensino e pesquisa.

Não é simples, portanto, reconstruir o cenário no qual se insere a questão do trabalho acadêmico hoje. Em um debate no qual discursos descritivos e prescritivos se mesclam, difundindo reformas e políticas baseadas em saberes especializados, a escolha dos fatores relevantes para a caracterização desse cenário implica mobilizar diagnósticos e prognósticos que são, eles mesmos, componentes importantes do objeto que se pretende analisar. Em outras palavras,

* Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). As autoras agradecem aos atentos comentários dos pareceristas da *RBCS* a este trabalho.

para reconstruir o contexto de mudança da profissão acadêmica é preciso um esforço para problematizar os diagnósticos generalizantes sobre o ensino superior que, funcionando como discursos *performativos*, ajudam a orientar e a justificar o processo que se busca explicar (Callon, 2006; Shinn e Ragouet, 2008).

A necessidade de problematização dos diagnósticos generalizantes que se difundem nesse campo é uma das razões pelas quais os estudos de caso, sendo análises empíricas circunscritas e contextualizadas, tornaram-se fundamentais para compreender as especificidades da profissão acadêmica e da sua transformação. Os estudos de caso, por sua potencialidade para revelar a historicidade dos processos (Neave, 1988), a variabilidade dos contextos nacionais, culturais e institucionais (Scott, 2007), e os conflitos gerados pelas tentativas de implantação de novas diretrizes para o ensino superior (Musselin, 2006), têm se afirmado como um método privilegiado para o estudo das instituições de ensino e pesquisa na atualidade e, no caso que nos interessa particularmente, do trabalho realizado em seu interior.

A difusão dos estudos de caso nas pesquisas sobre instituição e profissão acadêmica se explica, ainda, pelo fato de a análise detalhada de arranjos específicos, revelar que as tendências globais nessa área são, antes, construções sociais e objeto de disputa do que processos inexoráveis resultantes de consensos sociais consolidados. Portanto, para além de assumir diagnósticos e prognósticos gerais sobre o futuro da universidade e da profissão acadêmica (Scott, 2007), é preciso investigar os modos pelos quais tendências globais convergentes podem gerar resultados heterogêneos e mesmo contraditórios, tal como pode ser observado, empiricamente, em diversos lugares do mundo (Whitley e Gläser, 2014).

O artigo incorpora, também, outra tendência recente dos estudos sociológicos sobre a educação superior: o esforço para “trazer o trabalho de volta” para o centro das análises institucionais (Barley e Kunda, 2001). Isso implica considerar as práticas e a organização do trabalho como elementos decisivos do processo de reprodução e mudança institucional, o que é particularmente importante no caso das instituições acadêmicas (Musselin, 2006).

A ênfase sobre o trabalho acadêmico requer um olhar atento para as disputas em torno da sua

organização e para o papel que o conhecimento especializado desempenha nesse processo. Esse é o foco específico deste trabalho. Partindo, então, desses pressupostos teóricos e metodológicos, analisamos as disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica com base no caso da implementação, pela Universidade de São Paulo, da USP Leste, que incorporou mudanças importantes em duas dimensões essenciais do trabalho acadêmico: o ensino e a pesquisa. Concebida como expressão de um novo modelo de ensino superior e, além disso, por ser uma unidade totalmente nova dentro de uma universidade tradicional, na qual predominam critérios historicamente enraizados de organização profissional do trabalho, a USP Leste constitui-se como caso privilegiado para observar a atuação de novos especialistas na organização do ensino e da pesquisa que, através da mobilização de saberes específicos, legitimaram-se para conduzir a implementação das reformas que definem os novos modelos de ensino superior.

A hipótese central deste artigo é, assim, a de que a legitimação crescente de novos saberes sobre a organização da atividade acadêmica – como, por exemplo, as pedagogias ativas, os estudos sociais da ciência, a economia da inovação e a gestão de organizações – é o processo que está na origem de novas hierarquias. Estas vêm implantando, nas últimas décadas, novos mecanismos de organização e controle do trabalho que podem apontar, no limite, para a desprofissionalização do corpo docente nas universidades contemporâneas (Berrebi-Hoffmann, 2015). Vale notar que esse processo ganha ainda mais relevância se considerarmos que o trabalho intelectual, nas suas diferentes expressões, em especial no caso da profissão acadêmica, constitui uma das últimas ocupações em que subsistem mecanismos importantes de autogestão do trabalho e da autoavaliação profissional, baseada na revisão por pares, ainda que permeados por formas específicas de hierarquia e poder.

Para desenvolver a análise, partimos de um primeiro item, cujo objetivo é mostrar como os conceitos de “profissão” e de “controle profissional do trabalho”, ao enfatizarem a intrínseca relação existente entre conhecimento e controle do trabalho, oferecem elementos importantes para compreender

a atividade docente hoje. O item seguinte reconstrói o processo de implantação da USP Leste como nova unidade da USP, privilegiando as dimensões consideradas relevantes para a análise central do artigo, desenvolvida no item subsequente, em que – através da reconstrução de trajetórias de coordenadores do projeto – ressaltamos o impacto dos novos saberes especializados na definição de hierarquias profissionais que alteram as formas pré-existentes de controle do trabalho acadêmico. Faremos isso, como dito, analisando duas dimensões centrais, a saber: o ensino e a pesquisa. O item final sintetiza as principais conclusões da análise proposta, em particular para o entendimento do processo de reprodução e mudança da profissão acadêmica.

Profissão acadêmica e controle profissional do trabalho

Contemporaneamente, o diagnóstico dominante da emergência de um sistema socioeconômico baseado em conhecimento – refletido em expressões como “sociedade do conhecimento”, “capitalismo informacional” ou “nova economia” – orienta o estabelecimento de novas funções para a universidade, ressignificando os objetivos acadêmicos tradicionais ao enfatizar suas funções sociais, seja em termos políticos, como instrumento de coesão social e promoção da cidadania, seja, notadamente, em termos econômicos, como estratégia fundamental para o fortalecimento da produtividade e do crescimento.

É esse diagnóstico geral que está na origem de todo um conjunto de reformas universitárias centrado, sobretudo, na expansão de vagas, na diversificação institucional e no fortalecimento de mecanismos gerenciais que inserem formas heterônomas de organização, avaliação e controle do trabalho no âmbito da profissão acadêmica. Contudo, para se compreender o efeito real dessas mudanças é fundamental recuperar tanto a natureza particular do trabalho acadêmico quanto a especificidade institucional produzida ao longo do seu desenvolvimento histórico.

No que concerne à natureza particular do *trabalho acadêmico*, é preciso considerar que pesquisar e ensinar são atividades que prescindem de formas

estruturas de coordenação, o que, historicamente, conferiu-lhes um grau relativamente alto de autonomia. Nas palavras de Christine Musselin (2006), o ensino e a pesquisa são *unclear technologies*, ou seja, como não é possível estabelecer uma relação causal nítida entre tarefas específicas e resultados esperados, o trabalho acadêmico apresenta resistências a tentativas de controle, formalização e segmentação.

Já no que concerne ao *desenvolvimento institucional da profissão acadêmica*, vale notar que a tendência à relativa autonomia foi historicamente possibilitada por um tipo específico de concorrência profissional, que obriga às regras do diálogo metódico e da crítica racional generalizada (Bourdieu, 2007, p. 133). Essa concorrência se expressa na forma da instituição acadêmica que, ao contrário, por exemplo, da empresa privada, distingue-se por abarcar em seu interior objetivos e perfis díspares, tanto no ensino quanto na pesquisa (Ben-David, 1962; Enders, 1999).

Foi a partir da sua natureza particular e do seu desenvolvimento institucional específico que o trabalho acadêmico configurou-se como profissão moderna, marcada por um alto grau de especialização e uma relativa dose de autonomia que, juntos, permitiram aos profissionais da academia internalizar o controle sobre o próprio trabalho. Como observa Freidson (1999, p. 118), a organização profissional do trabalho “pode ser contrastada com uma situação mais comum na qual um empregador (ou um consumidor) organiza e controla o trabalho – ou seja, escolhe quem deve trabalhar, em que termos e decide que tarefas devem ser desenvolvidas e como”. Dito de outro modo, o controle *profissional* do trabalho se distingue substancialmente do controle *gerencial* ou *mercadoológico* porque os conhecimentos necessários à sua realização permanecem endógenos à profissão, constituindo a assim chamada “autonomia profissional” (Freidson, 1999; Evetts, 2003).

A intrínseca relação entre controle do trabalho, conhecimento e autonomia profissional é observada por vários sociólogos do trabalho como Harry Braverman que, olhando para as ocupações manuais, associa o controle dos saberes intrínsecos ao trabalho à fragilização da profissão como unidade de controle do trabalho (2011). Não por acaso, segundo Braverman (2011, p. 103), o primeiro princípio

da gerência científica é a “dissociação do processo de trabalho das especialidades do trabalhador”. De acordo com esse princípio, “o processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais” (*Idem, ibidem*).

Contemporaneamente, a emergência de novas instituições, novos saberes e novos especialistas em organização e administração pode ser vista como expressão de mudanças nas relações de força entre o Estado, o mercado e as profissões em um processo de reordenamento e uniformização cultural das elites. Nesses termos, Isabelle Berrebi-Hoffmann considera que as reformas prescritas pela nova gestão pública (*new public management*) resultam de uma aliança entre Estado e mercado “que leva a questionar a autonomia das regulamentações profissionais no âmbito dos serviços públicos” (Berrebi-Hoffmann, 2015, p. 101). No ensino e na pesquisa e também nas áreas da saúde e do direito, as reformas propostas baseiam-se em um híbrido de público e privado, pelo qual ideias e mecanismos provenientes do mundo empresarial fortalecem os poderes centralizados e o papel da tecnoburocracia (Martuccelli, 2015, p. 60). Assim, advindo seja da lógica de mercado, seja da dimensão regulatória do Estado, um princípio externo contesta o princípio de autonomia que sustenta as culturas profissionais consolidadas na modernidade.

No caso do trabalho acadêmico, a recente tentativa de redefinir padrões de organização e controle do trabalho a partir de objetivos e critérios de avaliação exógenos à prática profissional é uma tendência que vem sendo descrita e estudada em diferentes contextos (Charle e Soulié, 2007; Gornitzka, Svein e Larsen, 1998; Gornitzka e Larsen, 2004; Krücken, Blümel e Kloke, 2013; Musselin, 2005, 2006, 2007; Strathern, 2000). Em síntese, se tradicionalmente a profissão acadêmica definia internamente, ou seja, segundo conhecimentos incorporados por todos os praticantes, os critérios de avaliação e organização do ensino e da pesquisa, atualmente é possível observar uma disputa interna às instituições de ensino superior para que essas decisões sejam tomadas por novos especialistas que,

pelo domínio de saberes recentemente codificados, também definidos por alguns autores através do conceito de *expertise* (Eyal, 2013; Evans, 2008), reivindicam um novo lugar na hierarquia profissional.

Desse modo, as novas diretrizes para o ensino superior, associadas a uma lógica gerencial de controle do trabalho, ao mesmo tempo em que restringem a autonomia tradicional da profissão, abrem novos espaços de atuação e identidade profissional dentro da universidade, precisamente nas áreas de gestão e coordenação institucional. Trata-se de um dos modos pelos quais a “onda gerencial” (*managerial wave*) se fortalece, ganhando novos adeptos conforme abre novos horizontes de reposicionamento no interior das hierarquias acadêmicas, estimulando, assim, as reprofissionalizações (Haffert e Light, 1995), por meio de migrações para novas áreas de atuação que, por seu perfil cognitivo e organizacional, habilitam especialmente para a ocupação de posições de concepção estratégica e de direção institucional e do trabalho.

O desenvolvimento desses novos saberes e sua mobilização sistemática para a reorganização da atividade acadêmica nas suas diversas dimensões atinge o âmago da organização histórica dessa atividade enquanto *profissão*. Essas mudanças são implementadas, tanto no caso das universidades como de outros contextos profissionais, por agentes internos à profissão que, em função de trajetórias específicas, tornam-se portadores desses novos saberes que visam formalizar e controlar a atividade acadêmica, substituindo a autonomia incorporada nas diversas formas de autogestão do trabalho.

Da perspectiva que adotamos aqui, portanto, pode-se abordar esse fenômeno em termos de uma tensão que se desenvolve no interior da instituição, opondo dois tipos de desenho institucional e de perfil profissional. Essa abordagem permite, ademais, observar que se trata menos de uma mudança geral e única da instituição como um todo e mais de um aprofundamento da diversificação interna dos sistemas de ensino e de sua hierarquização. É nesse contexto que a definição da profissão transforma-se em objeto de disputa entre diferentes grupos de acadêmicos que se distribuem entre as posições de docentes e pesquisadores, de um lado, e de gestores e coordenadores, de outro. Nes-

se registro, o desenho do estudo de caso permite explorar hipoteticamente os fatores condicionantes dessas diferentes trajetórias, considerando as áreas disciplinares de formação básica, as experiências de especialização, as experiências profissionais, a circulação internacional e as posições ocupadas nas hierarquias acadêmicas.

A criação da USP Leste

Caracterizamos aqui a proposta de criação de um novo *campus* da USP na Zona Leste de São Paulo, enfatizando dois aspectos básicos: o contexto geral da expansão de cursos e vagas da USP no início dos anos de 2000 e o caráter geral do processo de concepção e implementação da nova escola.

Quanto ao primeiro ponto, consideramos alguns aspectos principais da complexa configuração que leva, entre o final da década de 1990 e o início dos anos de 2000, à percepção generalizada da necessidade da expansão universitária. Entre eles destacamos o diagnóstico dos resultados paradoxais da expansão do ensino superior iniciada na década de 1970 e aprofundada na década de 1990 que privilegiou o setor privado. Para além do problema da falta de qualidade das instituições particulares que se expandem ao longo do período, o valor das mensalidades, aliado à ausência de políticas de financiamento estudantil, limitava sensivelmente o acesso das camadas sociais menos privilegiadas. Desse modo, o aumento do número de alunos com o ensino médio completo, resultante das políticas anteriores contra a repetência e a evasão, passou a representar um fator de pressão pelo aumento de vagas de nível superior nas instituições públicas. Pois esse grande contingente de alunos de baixa renda com diplomas do ensino médio não tinha como ingressar no nível seguinte do sistema público, altamente seletivo, e tampouco financiar a continuidade de seus estudos no setor privado.

Esses processos, em um contexto social de valorização crescente da educação, fortaleceram os movimentos sociais de reivindicação de acesso à educação e ao ensino superior, resultando na criação do Movimento dos Sem Universidade, em 2000, para o qual contribuíram especialmente as reivindicações do

Movimento Negro pela adoção de políticas afirmativas nas universidades públicas (Guimarães, 2002). A Zona Leste da cidade de São Paulo foi um foco desses movimentos desde a década de 1980, tendo gerado diversos projetos de criação de uma universidade na região, nunca concretizados (Gomes, 2005).

Nesse contexto, a ênfase na responsabilidade social da universidade (a *accountability*), formulada também a partir do diagnóstico da importância da educação para o crescimento econômico, abre espaço para a adesão à ideia de reforma. Assim, agentes situados em polos diversos do espectro político local aproximam-se na defesa de novos modelos de educação superior e no reconhecimento de questões sociais e políticas como problemas incontornáveis da administração universitária.

Um elemento decisivo nessa configuração foi a difusão local das vertentes globalizantes de reforma universitária, que circulam não apenas no atual campo transnacional de concorrência acadêmica (Frank e Meyer, 2007), consolidado pela expansão dos *rankings* internacionais, mas igualmente em campos temáticos internacionais como, por exemplo, o campo dos debates sobre a interdisciplinaridade ou os circuitos de discussão sobre a crise ambiental. A constituição dessas arenas internacionais de discussão associa-se à elaboração e à difusão de novos saberes especializados que orientam cada vez mais a formulação de políticas públicas.

Foi esse o cenário para o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (Cruesp) – que reúne os dirigentes da USP, da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – criar, em 2001, uma Comissão Especial para a Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, com o objetivo de “propor medidas voltadas à expansão de cursos e vagas” (Cruesp, 2001, p. 2). É essa Comissão Especial que recomenda à USP a abertura de cursos de pedagogia e licenciatura na Zona Leste da cidade de São Paulo. O então reitor da USP, Adolpho José Melfi, instalou, no ano seguinte, uma comissão interna para avaliar a “possibilidade e a conveniência” da instalação de uma unidade da USP na região (Gomes, 2005, p. 30). Como resultado, a proposta original de cursos tradicionais de educação foi transformada em um amplo projeto de

criação de um *campus* na região, com inovações nas dimensões acadêmica, pedagógica, administrativa e arquitetônica.

O ponto central aqui é indicar como o padrão de formação dessa comissão – que se tornaria a comissão central do projeto – expressa as duas características que marcaram todo o processo de implementação da USP Leste. Por um lado, a forte centralização das decisões que abre espaço para o reconhecimento das *expertises* ligadas às novas tendências internacionais de organização do ensino e da pesquisa; por outro, a reprodução dos critérios acadêmicos tradicionais. O controle do reitor sobre o processo ancorou-se tanto na atribuição da coordenação geral da criação do *campus* ao seu chefe de gabinete como na escolha pessoal dos membros da comissão central. Mas se, desse modo, o padrão de convites e nomeações diretas se impôs, ele foi complementado pela consideração de critérios de competência acadêmica específica que orientaram a formação da comissão central¹ e, posteriormente, das duas comissões coordenadoras da implantação do projeto, das comissões responsáveis pela elaboração dos currículos dos dez novos cursos de graduação e, por fim, da realização dos concursos para a contratação dos professores para a nova escola.

As características distintivas da nova proposta eram: na dimensão institucional, a ausência de departamentos; na dimensão acadêmica, os cursos de quatro anos de graduação de perfil vocacional com pedagogias ativas, orientação interdisciplinar e um “ciclo básico” geral ao longo do primeiro ano; na dimensão da pesquisa, a interdisciplinaridade e a função social do conhecimento. Os objetivos centrais eram promover a formação acadêmica aliada à cidadania e fomentar a elaboração de soluções locais para os problemas sociais e econômicos da região (Gomes, 2005). É esse perfil que, segundo seus proponentes, distinguia o caráter moderno do projeto, conectando-o às tendências internacionais contemporâneas da educação superior (Krasilchik, 2005). É esse sentido que permitia, então, projetar a iniciativa como referência para o resto da universidade; não um adendo inofensivo, mas um norte. “Hoje, estamos vivendo um momento dramático e, nesse tipo de cenário, o que propomos é que esse novo *campus* [...] seja, principalmente, um proces-

so que permita a renovação da nossa Universidade. [...] [O] cenário universitário internacional [...] vive um momento em que as universidades buscam a renovação, formas de se modernizar e entender melhor as demandas do mundo contemporâneo” (Coordenadora do projeto pedagógico, ata da reunião do Conselho Universitário da USP de 18 de maio de 2004).

O consenso em torno da necessidade de a USP responder às demandas sociais por expansão de vagas garantiu amplo apoio ao projeto. Nesse primeiro período, as críticas, que apontavam o ritmo muito acelerado da implantação, a incompletude do projeto e a falta de discussão no âmbito dos órgãos colegiados, não surtiram efeitos. A convergência em torno da percepção da urgência social e o controle direto exercido pelo reitor sobre os processos de decisão do Conselho Universitário garantiram a tranquilidade dessa primeira fase do projeto.

Em seguida, no entanto, com o início das atividades acadêmicas no novo *campus*, que marca o segundo período do processo de implementação, surgiram muitos conflitos. Buscamos explorar neste artigo o conflito que opôs coordenadores e professores em torno das práticas de administração e controle das atividades acadêmicas como um fenômeno que revela disputas em torno da definição da profissão acadêmica. Um componente constitutivo dessa situação foi o processo de seleção dos novos professores que, seguindo os critérios acadêmicos tradicionais, contratou um corpo docente formado por jovens doutores socializados nos contextos profissionais de reprodução do princípio de autonomia intelectual do ensino e da pesquisa. O outro, a adoção de diretrizes identificadas como capazes de modernizar a universidade, abriu espaço para agentes detentores de novas *expertises* e para a reprofissionalização ou conversão de agentes formados no modelo tradicional que, atuando em postos de direção, puderam ter certas propriedades secundárias revalorizadas no novo contexto.

Esse segundo período, marcado por vários tipos de problemas e muitos conflitos, levaria a uma terceira fase, caracterizada por ajustamentos. Sob nova direção, e com muitos problemas para resolver, a escola passa a aproximar-se dos padrões tradicionais da universidade. As principais mudanças

relacionam-se à pesquisa – hoje a escola tem onze programas de pós-graduação –, à liberdade de ensino e ao estilo da direção. O enfraquecimento do espírito missionário dos dois primeiros períodos foi acompanhado de uma diminuição dos conflitos, enquanto a escola foi passando a ser vista, cada vez mais, como uma unidade igual a todas as outras da USP, o que se expressa na própria nomeação da escola, que de USP Leste passou a ser conhecida como Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH).

Novos saberes, novas hierarquias

O desenho e a implantação do projeto da USP Leste constitui um caso exemplar dos conflitos que resultam da expansão de saberes especializados que visam formalizar e reorganizar a atividade acadêmica segundo novas diretrizes, características de outros espaços institucionais. Como uma tentativa de implementação de um novo modelo de ensino superior, que serviria de norte para a modernização de toda a universidade, o projeto da USP Leste terminou por incorporar uma pretensão de reorganização do trabalho acadêmico tanto na dimensão pedagógica quanto científica.

No *nível pedagógico*, um grupo de pedagogos especializados garantiu uma diretriz pedagógica forte, baseada nas novas pedagogias ativas, particularmente no Aprendizado Baseado em Problemas (*Problem Based Learning*, PBL). Essa diretriz implicou um desenho de curso fortemente estruturado, em que a atividade docente precisava ser diretamente controlada a fim de garantir a plena realização do projeto. Desde o conteúdo dos cursos até a forma das aulas passaram a ser definidos e controlados pela coordenação pedagógica, levando a uma série de conflitos com os professores recém-contratados, os quais, socializados no modelo profissional tradicional, esperavam exercer a atividade com plena autonomia.

No *nível científico*, novas concepções sobre o modelo ideal de pesquisa, incorporadas por especialistas em novas áreas do conhecimento com longas trajetórias administrativas, expressaram-se tanto na tentativa de impor uma diretriz interdisciplinar

quanto no incentivo a temas e problemas de investigação de interesse predominantemente *social e econômico*. A força dessas concepções também exemplifica a emergência de novos saberes especializados que visam reorganizar a atividade acadêmica no âmbito da pesquisa. A diretriz geral para o abandono de toda orientação disciplinar baseou-se, principalmente, no diagnóstico de que a atividade científica estaria passando por uma forte transformação, dando origem a *um novo modo de produção do conhecimento*, marcado pela interdisciplinaridade, pela preocupação com o contexto de aplicação do conhecimento e pela diversificação dos lugares de produção do conhecimento e das formas de organização do trabalho científico (Gibbons *et al.*, 1999). A desvalorização do princípio da autonomia associada à tentativa de induzir temas de pesquisa e extensão também não se deu sem embates com os professores contratados, socializados em moldes acadêmicos tradicionais.

Assim, os diferentes conflitos que emergiram ao longo do processo de implementação do projeto USP Leste podem ser mais bem compreendidos quando descritos como expressão da tensão entre essas duas formas de organização do trabalho acadêmico: uma baseada na organização profissional tradicional em que os próprios professores-pesquisadores controlam e organizam de forma autônoma o próprio trabalho; outra baseada em concepções modernas de organização e gestão do trabalho acadêmico, que pretende reorganizar a atividade de ensino e pesquisa a partir de novos saberes especializados.

Os agentes desses conflitos, tais como abordados aqui, são, de um lado, professores-pesquisadores socializados no modelo acadêmico tradicional e contratados para atuar na nova unidade e, de outro, coordenadores do projeto que, em função de trajetórias acadêmicas específicas, passam a incorporar esses novos saberes.

Para exemplificar como se estruturaram esses conflitos no caso específico da USP Leste – que, como dito, é exemplar por propor um novo modelo de universidade, cujo desenho passou diretamente pelo papel dos novos especialistas em ensino superior –, vamos apresentar duas trajetórias dos coordenadores do projeto: a primeira, representativa dos especialistas pedagógicos, e a

segunda, característica dos especialistas em novos modos de produção do conhecimento. As trajetórias foram construídas com base na análise de currículos e em entrevistas semiestruturadas. Os dados utilizados para a construção das trajetórias combinam informações públicas, disponibilizadas na Plataforma Lattes de currículos acadêmicos, e declarações prestadas pelos informantes em entrevistas presenciais individuais, gravadas, ao longo de 2010, mediante concordância prévia e explícita dos entrevistados. As solicitações das entrevistas foram feitas por escrito, identificando o tema e o problema da pesquisa. Elas constituem instâncias empíricas sociologicamente elaboradas, que não se confundem com os indivíduos empíricos pois selecionam um conjunto limitado de propriedades com o objetivo de investigar as relações entre as inserções institucionais ou posições ocupadas e as visões de mundo adotadas ou tomadas de posição (Fernandes, 1967; Bourdieu, 2013).

Conflitos em torno do ensino

O coordenador A é graduado em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, tendo iniciado seu mestrado em educação na Unicamp em 1989 como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na área de desenvolvimento moral infantil. Em 1994, entrou no doutorado do programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP, ainda com o tema da relação entre educação e desenvolvimento moral. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e concluiu sua pesquisa em 1998. Assim, tanto no mestrado quanto no doutorado trabalhou em um tema bastante específico no âmbito de uma área consolidada de psicologia da educação, ao mesmo tempo que diversificou sua inserção institucional, transitando para o centro do sistema, ocupado pelas universidades públicas paulistas (Schwartzman e Balbachevsky, 1997).

Desde o início da pós-graduação, o coordenador A passou a dar aulas em universidades de pesquisa do estado de São Paulo. Em 1991, tornou-se professor da PUC de Campinas na área de psicolo-

gia da educação e ingressou no Departamento de Psicologia da Informação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Unesp de Marília, onde permaneceu até 1995, dando aula de psicologia da educação e pesquisando na área de psicologia moral. Foi durante essa passagem por Marília que o educador entrou em contato pela primeira vez com o PBL, implementado em um curso de medicina local com financiamento da Fundação Kellogg. Esse contato, no entanto, não alterou profundamente a sua trajetória de ensino e pesquisa.

A partir de 1995, ainda doutorando da USP, o coordenador A tornou-se professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, onde ensinou metodologias de ensino. No ano seguinte, foi contratado pela Unicamp como professor assistente do Departamento de Psicologia Educacional do Instituto de Educação, no qual deu aulas de psicologia da educação na graduação e da relação entre psicologia, educação e moralidade humana na pós-graduação.

Durante esse período de docência na Unicamp e após a conclusão do seu doutorado, o educador passou a pesquisar novos temas que escapavam à sua especialização inicial em psicologia da educação e moral. Assim, entre 1999 e 2001, desenvolveu uma pesquisa sobre a possibilidade de construção de uma escola democrática com o objetivo de analisar a relação entre elementos do cotidiano escolar e a possibilidade de democratização de uma escola pública em São Paulo.

Foi sobretudo a partir dessa pesquisa que o coordenador A passou a se dedicar ao estudo da organização de práticas pedagógicas visando a democratização de contextos escolares. Entre 2001 e 2004, iniciou uma nova pesquisa sobre democracia escolar, investigando, como ele relatou na entrevista, de que maneira “a escola e seus agentes podem atuar cotidianamente, de forma não fragmentada, com o objetivo de levar os membros da comunidade a construir valores éticos e de democracia”.

Foi nesse momento que o coordenador A passou a participar do projeto da EACH. Seu envolvimento inicialmente foi indireto: sua esposa era assessora do projeto e ele a ajudava. No entanto, a partir de 2004, depois de terminar a segunda pesquisa sobre a democratização de contextos escola-

res, o coordenador A iniciou um pós-doutoramento na Universidade de Barcelona, onde lecionou na área de resolução de conflitos interpessoais. Essa viagem à Europa acabou por aproximá-lo ainda mais do projeto pedagógico da EACH. Isso porque, segundo ele:

foi nessa viagem que a gente começou a trabalhar os casos concretos de PBL. Aproveitando que eu estava em Barcelona, a minha esposa fez viagens para a Europa e fomos juntos visitar as universidades que trabalhavam com PBL, formatando o projeto do ciclo básico [da EACH], onde entrou a aprendizagem baseada em problemas (entrevista realizada em 21 de outubro de 2010).

Na volta ao Brasil, esse envolvimento com a pesquisa de casos concretos de PBL, somado a uma licença-prêmio da Unicamp, rendeu-lhe um convite para compor a equipe que estava coordenando o projeto USP Leste. Sua participação passou a ser, então, central no novo projeto. Com seu grande envolvimento, ingressou na nova unidade como professor contratado por concurso realizado em 2005 e tornou-se professor titular em 2011.

O período em que o coordenador A passou a compor o corpo docente da USP e a colaborar mais diretamente com o projeto da USP Leste coincidiu com uma forte internacionalização de sua carreira, tendo sido professor visitante na Universidad Autónoma de Barcelona em 2006, 2007, 2008 e 2009. Em 2008 e 2009 foi também professor visitante na School of Education de Stanford, onde desenvolveu uma pesquisa sobre a relação entre psicologia, valores e cidadania estudando jovens brasileiros. Ainda em 2008, foi à Universidad del Valle, na Colômbia, lecionar uma matéria específica sobre PBL.

O ingresso no corpo docente da USP representou, também, um aprofundamento da participação do coordenador A em atividades de direção e administração universitária. Se nos quase dez anos em que permaneceu como docente da Unicamp o coordenador havia participado apenas de duas comissões estritamente relacionadas com ensino e pesquisa acadêmica, desde que se tornou docente da USP passou a assumir várias atribuições administrativas e de co-

ordenação na EACH e, em 2011, tornou-se assessor da Superintendência de Relações Institucionais da reitoria da USP, cargo que marca o seu ingresso na esfera de administração central da universidade.

A trajetória acadêmica e administrativa do coordenador A exemplifica como o domínio de um saber específico voltado para a formalização de práticas acadêmicas representou uma inflexão da sua carreira docente, não só por conta da transferência entre instituições, mas também em função do fortalecimento dos vínculos internacionais e de um maior engajamento em atividades de coordenação, direção e gestão universitária. Foi exatamente o seu domínio de um saber específico – as metodologias ativas de ensino, ligadas a uma concepção democratizante da escola – que determinou a sua participação no projeto EACH e, posteriormente, o seu ingresso no corpo docente da nova unidade que ajudou a construir. Assim, a sua participação no projeto esteve muito mais atrelada à sua condição de “especialista” do que à sua condição de docente universitário.

O padrão de envolvimento do coordenador A com o desenho e implantação da EACH revela uma importante transformação no modo como ocorre a elaboração de projetos no interior da universidade, da qual a EACH é um exemplo significativo. Inicialmente, o modelo do ciclo básico da EACH estava sendo elaborado por professores da USP de diversas áreas que, naquele momento, trabalhavam sobre o desenho dos dez cursos que comporiam a nova unidade. Eram professores com competência reconhecida em diferentes disciplinas das três grandes áreas do conhecimento que, pela sua experiência universitária, e não pelo conhecimento específico em metodologias de ensino, eram considerados os mais indicados para construir o desenho do projeto pedagógico da nova unidade. Era uma composição que respeitava, portanto, o modelo profissional tradicional segundo o qual professores universitários, independentemente da área do conhecimento, são capazes de desenhar um projeto pedagógico no interior da universidade. Mas esse modelo foi, no entanto, considerado claramente insuficiente pelos pedagogos especializados que assumiram a responsabilidade de estruturar o que eles consideravam “propostas fragmentadas”. Nas palavras do coordenador A:

De novo, chegaram dez propostas fragmentadas. E aí a comissão central pediu para minha esposa, como assessora pedagógica, achar uma saída para essa fragmentação. [...]. O que não existia era a forma de articular tudo isso para que isso não se tornasse simplesmente uma coisa multidisciplinar: você coloca pedaços que não têm articulação. Então, como você vai inovar alguma coisa? Foi quando eu [...] falei: “Olha, acho que tenho uma saída para essa articulação, uma coisa que vai puxar esse *campus* para a frente: a Aprendizagem Baseada em Problemas”.

Assim, originalmente sob a responsabilidade de um grupo diverso de professores, o modelo pedagógico do ciclo básico terminou por ser desenhado por coordenadores pedagógicos que, através da pesquisa em áreas específicas e da circulação internacional, passaram a incorporar saberes especializados sobre as novas metodologias de ensino que, para serem implementadas, precisavam introduzir novas práticas de organização e controle do trabalho acadêmico. Esse processo não se deu, no entanto, sem conflitos.

O primeiro desses conflitos ocorreu ainda na construção física da nova unidade. Inicialmente, a ideia era que o projeto pedagógico estaria refletido completamente no desenho físico e arquitetônico da nova unidade. Nas palavras do coordenador A:

Em julho de 2004, a gente chegou da viagem de estudos à Europa e propôs à reitoria que as salas deveriam ser de um tipo específico. [...] o espaço físico e a organização tinham que estar a serviço do projeto acadêmico. E o reitor determinou: façam isso. [...] Então, eu acompanhei, supervisionei, gerenciei essa ideia de criação das salas.

Mas alguns coordenadores de curso, considerados pelo coordenador A como “disciplinares”, questionaram a ideia das salas de trabalho coletivas porque entendiam que, do ponto de vista da autonomia de trabalho, os professores deveriam ter um espaço individual de pesquisa e atendimento dos alunos. Ainda segundo o coordenador A:

O projeto foi todo feito com salas coletivas, para aumentar a interação entre o corpo docente. Aí houve uma reunião em um momento crítico [quando se decidiu que o] professor precisa do seu espaço, [...] porque era importante o professor universitário ter uma sala só dele. Aí se criam salas de atendimento para alunos e a sala do professor individual. Então bateu-se o martelo em uma reunião e, a partir de então, a gente mudou todo o projeto. Foi uma decisão aos 47 do segundo tempo: sala individual para professores.

Um outro fator de conflito e que incidiu profundamente na organização do projeto pedagógico foi a contratação dos professores que passariam a atuar na nova unidade. Como o coordenador A reconhece, “essa foi outra decisão, do ponto de vista estratégico, das mais delicadas e complexas da criação da USP Leste”. Originalmente, a proposta da coordenação pedagógica era de que o ciclo básico da EACH deveria contar com professores contratados para atuar especialmente nesse âmbito. Os critérios de seleção envolveriam uma adesão às diretrizes do projeto pedagógico e habilidades específicas para atuar com a metodologia PBL. A posição foi, no entanto, contestada pelos coordenadores de curso que entendiam que o processo de seleção deveria seguir os critérios da competência nas áreas de conhecimento que compunham a unidade e não profissionais com habilidades pedagógicas específicas. Essa decisão é considerada pelo coordenador A como uma das derrotas mais importantes da coordenação pedagógica:

Quem deveria contratar todos os 65 professores para o primeiro ano da escola era o ciclo básico [...] Mas isso gerou um mal-estar, uma espécie de briga dentro da universidade. Houve todo um movimento dos coordenadores, de alguns deles pelo menos, para que isso não fosse assim, para que as vagas fossem dos cursos. [...] Por conta dessa decisão histórica, de quando houve essa “rebelião”, entre aspas, esse movimento dos coordenadores, foi que eles passaram a contratar os professores e cedê-los para dar aula no ciclo básico. [...] Oitenta candidatos se inscreveram

nesse concurso. Você acha que eles sabiam o que é esse negócio de PBL aqui? [...] Se fosse o ciclo básico que tivesse feito a contratação, isso não teria acontecido, porque a gente iria preparar editais de acordo com o projeto pedagógico do curso. Como ele foi diluído para os cursos, os cursos contrataram físicos, não contrataram alguém para dar ciências da natureza, contrataram físico. Passou-se a contratar as pessoas, nas suas áreas de conhecimento, que não tinham a cabeça interdisciplinar [...] Mas não era essa a proposta original, isso foi uma coisa complicada. Isso, até hoje, gera muitos conflitos lá dentro. É um dos impedimentos que tem para o não atingimento de alguns objetivos da criação da USP Leste.

Buscando a adesão dos novos professores às diretrizes do projeto, os coordenadores pedagógicos resolveram, em primeiro lugar, contratar uma empresa especializada em gestão de projetos e pessoas para levar os professores para um hotel-fazenda onde, durante três dias, foram apresentados ao projeto por meio de palestras, manuais e apostilas. De novo, o coordenador A estava à frente dessas iniciativas:

Quem foi apresentar o que era resolução de problemas fui eu, recém-contratado como eles, lá no hotel de São Roque. Eu que fui lá na frente e expliquei: [...] isso é resolução de problemas, esses são os princípios, aqui está o manual. Havia um manualzinho pronto, impresso para ser entregue para eles, lá no hotel-fazenda. Tudo foi pensado. Assim como foi planejado e pensado, sabia-se que ia ter muita resistência por parte dos professores contratados.

De fato, houve muita resistência. Em primeiro lugar, essa “estratégia de imersão”, comum na gestão empresarial centrada no fortalecimento da cultura corporativa para gerir processo de mudança organizacional, não surtiu o efeito esperado. Ao contrário, muitos consideraram a qualidade do material apresentado insuficiente e o nível das explicações aquém do esperado. Na visão de um professor, graduado e pós-graduado em filosofia e contratado para atuar no primeiro ano da escola:

A chave é isso, os pedagogos não tinham autoridade intelectual para conduzir a proposta, eles não conheciam a teoria que estavam implementando, então, a gente fazia perguntas, e as respostas eram muito rasas. Como resultado, ninguém levava a sério, mas a gente era obrigado a aderir pela estrutura, então esse negócio naufragou de início, mesmo entre as pessoas que inicialmente se encantaram com a proposta.

Outro professor, graduado e pós-graduado em física e contratado durante os primeiros concursos, teve uma percepção igualmente negativa da apresentação do projeto:

Essa disciplina [resolução de problemas] tinha sido objeto de discussão de um encontro em que eles levaram todos os professores para um hotel-fazenda para ficar discutindo a implantação, o início das aulas e tudo. Essa disciplina foi questionada. Eu fiz alguns questionamentos. [...] Eu lembro bem de ter questionado como a disciplina iria funcionar, porque eu não estava entendendo do que se tratava aquilo afinal de contas. E esses questionamentos foram rechaçados pela coordenação do ciclo básico como coisas impertinentes.

A observação final do professor já aponta o que foi o principal conflito envolvendo os professores contratados e os pedagogos especializados: a disputa pelo controle do trabalho docente. Diante do fracasso da conquista da adesão dos professores ao projeto pedagógico, os coordenadores apostaram no aprofundamento do controle do trabalho, fortalecendo, assim, a fonte dos conflitos. Para os professores doutores socializados no modelo profissional predominante no campo acadêmico, isso representou uma “ditadura pedagógica” que feriu o princípio de autonomia do ensino e da pesquisa. A narrativa de um desses professores é significativa dessa percepção do autoritarismo das tentativas de centralização e controle de decisões que cabiam, originalmente, aos professores:

O pessoal da educação queria muito uma renovação pedagógica, com aquela coisa de en-

sino baseado em problemas, eles não mediram esforços, tinham o apoio do reitor, e vieram com mão pesada para impor aquilo. [...] Nós [professores recém-contratados] começamos a ter um conflito administrativo pesado, tinha uma ditadura pedagógica, foi terrível. [...] Eles começaram a impor diretrizes e a controlar, por exemplo, como a gente ensinava, definindo que tinha que ter seminário, interação, que tinha que ensinar isso ou aquilo, que as disciplinas tinham que ser iguais. [Mas] todo mundo tinha estudado na USP, todo mundo da mesma geração, a gente sabia como funcionava a universidade e eles tentaram impor como se a gente fosse idiota, então deu muita briga. Eu adorava a ideia [do projeto pedagógico], mas a gente pegou ódio porque era uma coisa tirânica. [...] Era abusivo, não pode chegar e dizer que eu tenho que dar tal coisa, que tem que dar aula assim, isso atinge os princípios básicos da universidade, é intolerável.

Entre os coordenadores, no entanto, a percepção era essencialmente diferente. O que os professores entendiam como autoritário era visto como uma necessidade de adesão ao projeto pedagógico que definia a nova unidade. Segundo o coordenador A:

Autoritária e truculenta [...] é a não adesão política. Porque existe um projeto a ser implementado e ele só pode ser revisto depois que as pessoas souberem de fato o que é [...]. E foi dito: se você não concorda com esse projeto, em que estamos trabalhando [há] muito tempo, [sendo que] os coordenadores conheciam o projeto, então, que você não fique nele agora.

Mas a chamada “ditadura pedagógica” acabou se enfraquecendo com o tempo porque o modelo tradicional da profissão acadêmica acabou se impondo:

- Você estava dizendo que hoje as coisas melhoraram?
- Melhoraram. Porque vários coordenadores saíram depois de tanta briga, porque a estrutura da USP no final se impõe, tinha o regimen-

to da USP, a possibilidade que eles tinham de impor aquela situação durou um par de anos, depois as coisas começaram a entrar na normalidade. [...] As coisas foram se ajustando, virou a velha USP nos seus méritos e em todos os seus defeitos também.

O autor do diagnóstico acima foi um dos professores que se engajou mais diretamente na oposição à coordenação do projeto. Formado no modelo acadêmico tradicional, ele era um dos grandes entusiastas da interdisciplinaridade da EACH, o que se reflete na sua própria trajetória: graduado e pós-graduado em filosofia, ele passou a trabalhar cada vez mais com pesquisa social e formulação de políticas públicas. Portanto, o que o opôs ao projeto não foi um apego à organização disciplinar da universidade, mas, sim, uma defesa da profissão acadêmica, baseada no princípio da autonomia e na autogestão do trabalho docente.

Conflitos em torno da pesquisa

O coordenador B graduou-se em física na Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo em 1974. Entre 1975 e 1977, realizou, como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e ainda no Mackenzie, seu mestrado em física da alta atmosfera pelo qual ganhou um prêmio de distinção do Centro de Radioastronomia e Astrofísica do Mackenzie. Logo após a conclusão do mestrado, ingressou como professor no Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG) da USP. Entre 1978 e 1982, iniciou o doutorado como bolsista da Capes na McGill University no Canadá, estudando ainda ciência atmosférica. Em 1985, fez um pós-doutorado na França nesse mesmo tema e, em 1987, dez anos depois de ter se tornado professor do IAG, defendeu sua tese de livre-docência ainda no domínio específico das ciências atmosféricas. Desse modo, entre o início da sua graduação, em 1971, e a conclusão da sua livre-docência, em 1987, o coordenador B manteve uma trajetória acadêmica vinculada a uma área altamente especializada e fortemente disciplinar, como atestam suas publicações ao longo desse período.

Foi a partir da década de 1990, quando começou a trabalhar em temas ligados ao meio ambiente no contexto das grandes conferências globais, como a Rio 92, que o coordenador B passou a reconhecer a necessidade da transdisciplinaridade como uma diretriz para a produção do conhecimento:

Então, a necessidade [da transdisciplinaridade] vem mais cedo, porque você lembra claramente que 1992 foi palco da grande conferência Rio 92, que foi onde se expressou muito a [...] questão de que o problema ambiental [...] era um problema transdisciplinar e, portanto, as pessoas que estavam lidando mais diretamente com essa questão estavam já impregnadas da constatação de que nós tínhamos que pensar muito mais em disciplinas transdisciplinares, interdisciplinares porque os problemas se tornaram tão mais complexos que, na realidade, a gente tinha que ter mais disciplinas que fossem mais holísticas do que as tradicionais (entrevista realizada em 13 de setembro de 2010).

Se o engajamento com pesquisas na área ambiental o levou a se aprofundar no tema da transdisciplinaridade, foi a sua experiência administrativa que o transformou em um especialista em novas diretrizes para a pesquisa. Não obstante o alto grau de especialização do início da sua carreira, a necessidade de estruturar um departamento no interior do IAG obrigou o coordenador B a desempenhar, desde cedo, funções administrativas. Em suas palavras: “Quando eu vim para o IAG, esse departamento não existia. Eu fui contratado como jovem cientista para fazer doutorado em alguma parte do mundo que eu escolhesse. [...] E fui fazer o meu doutorado no Canadá. Mas nós não tínhamos o departamento organizado aqui, então, quando eu voltei, fui o primeiro presidente da comissão supervisora. Depois eu formei o departamento e fui o chefe do departamento por quatro anos, uma gestão e depois outra”.

Com isso, “a sua capacidade para gestão”, como ele mesmo descreve, acabou sendo “maximizada”. De fato, sua trajetória administrativa na universidade foi intensa. Depois de exercer funções administrativas no interior do seu departamento, o coordena-

dor B tornou-se, em 1997, diretor do instituto e, com isso, passou a integrar o Conselho Universitário da USP. Assim, foi convidado pelo então reitor para compor a Câmara de Avaliação da Pró-reitoria de Pós-graduação. Em pouco tempo, tornou-se pró-reitor adjunto na área. A partir dessa experiência, o coordenador B foi, aos poucos, se especializando em diretrizes estratégicas para a pesquisa, particularmente no que concerne à sua função social.

Essa “nova especialização”, que pode ser descrita como uma reprofissionalização, se reflete nos cargos que o coordenador B assumiu a partir do começo da década de 2000. Em 2001, foi indicado para ser secretário adjunto de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do estado de São Paulo, cargo que manteve até 2003. Foi durante a sua gestão na secretaria que “idealizou e implementou o Parque de Ciência e Tecnologia da USP” que concebeu como “um centro de popularização de tecnologia”. Em 2003 tornou-se vice-presidente do Centro de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia (Cietec), onde se manteve até 2012. O coordenador B assumiu outros cargos centrais na definição de políticas de pesquisa, particularmente ligados à promoção da inovação e empreendedorismo. Foi membro do Colegiado Superior do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) entre 2003 e 2007. Em 2003 fundou a Agência USP de Inovação, que coordenou até 2010. Foi vice-presidente do Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia (Fortec) e membro do Comitê Técnico da RedEmprendia, “uma rede de Universidades que promovem a inovação e o empreendedorismo, com o objetivo de estimular o desenvolvimento econômico, a sustentabilidade e a qualidade de vida, de forma cooperativa com as melhores universidades ibero-americanas”.

Foi durante esse intenso engajamento com a definição de políticas estratégicas para a pesquisa que o coordenador B foi escolhido para ser o diretor *pro tempore* da EACH em 2005. Nessa oportunidade, mobilizou toda a *expertise* adquirida, seja no contato com novos temas estratégicos de pesquisa, como o meio ambiente, seja ao longo da sua carreira administrativa à frente de órgãos estratégicos de políticas de pesquisa, para definir um modelo para a produção de conhecimento na unidade. Em

um primeiro momento, por meio da adoção da interdisciplinaridade como uma diretriz incontornável, como ele mesmo descreve: “a princípio, a *alma mater* da geração da equipe estava materializada na interdisciplinaridade. [...] Era, de certo modo, uma visão contemporânea de que as profissões de hoje diferiam do modelo tradicional que estava sendo praticado nos cursos já existentes na USP. Então, essas coisas balizaram, digamos assim, a construção de um novo modelo para essa escola”.

Mas o modelo de produção de conhecimento da EACH deveria espelhar, também, novos padrões de relação universidade-sociedade. Trata-se da incorporação do ideal de uma nova universidade, mais “adaptativa” e “empreendedora”, fortemente atrelada à necessidade de promover a interação universidade-empresa e atender as demandas da sociedade. Na descrição do coordenador B:

Diferentemente da universidade profissionalizante, distintamente da universidade humboldtiana, [...] se migramos para a universidade contemporânea, o que nós vemos é que a instituição tem que continuar a avançar a fronteira do conhecimento, mas ajudando a formar a nação. A universidade tem que ajudar a nação a se desenvolver, então tem o modelo que eu venho defendendo [...] baseado no conceito de que a universidade tem que ser duas coisas, uma universidade adaptativa e uma universidade empreendedora. Esse é o modelo que eu chamaria de um modelo contemporâneo de universidade. Adaptativa [...] no sentido que ela tem que começar a entender mais, ela tem que deixar fluir fluxos de conhecimento com a sociedade que a mantém. E, para isso, ela tem que ser adaptativa no sentido que ela ouve mais a demanda da sociedade. [...] Ao construir o modelo da USP Leste, eu colocava essa questão de o que é extensão. [...] Bom, nesse processo, se cria um conceito que é bem o conceito da universidade-empresa, da relação universidade e empresa, que é sempre um problema crescente no mundo contemporâneo. Então, a extensão universitária é melhor quando vista [...] sem perder a nossa missão de formação de recursos humanos de alta qualidade com base na formação de pesquisa, mas que também nós

capturemos informações dentro desse sistema de ciência e tecnologia que possam ser transferidas para a sociedade para criar emprego e renda. Então, na realidade, a extensão sempre foi nesse sentido, nós vamos ajudar a sociedade a social e economicamente desenvolver-se.

As concepções apresentadas pelo coordenador B ecoam elementos das teorias que procuram descrever e prescrever os novos modos de produção de conhecimento, como a teoria dos sistemas nacionais de inovação, as teorias da nova produção de conhecimento e as teorias da chamada tripla hélice (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000; Gibbons *et al.*, 1994). Elas podem ser consideradas na mesma chave das novas pedagogias ativas, ou seja, como saberes especializados e certificados que procuram reorganizar as práticas de pesquisa no interior das universidades. Não por acaso, essas teorias vêm sendo descritas por diversos autores como “performativas”, na medida em que assumem não só funções descritivas, mas também, principalmente, produtivas, influenciando todo um conjunto de reformas universitárias (Shinn e Ragouet, 2008; Callon, 2006).

Esses novos saberes organizacionais procuram, portanto, formalizar a atividade de pesquisa segundo as concepções que mobilizam, enraizadas em uma visão de governo humano oriunda da experiência da indústria, fundada em uma forte divisão do trabalho entre deliberação, decisão e controle, de um lado, e aplicação e adesão ou obediência, de outro. Na formulação de Philippe Perrenoud (1999), ao discutir a reforma da escola aplica-se um modelo eficaz para inovações essencialmente tecnológicas ao controle das práticas humanas, gerando resultados paradoxais em relação aos objetivos propostos. É assim que, para a diretriz da nova gestão pública, o princípio de autonomia acadêmica é um obstáculo à mudança, quando ele poderia ser condição de uma aceitação criadora, por parte de um agente com poder para apropriar-se da inovação e reconstruí-la em seu próprio contexto.

O coordenador B, enquanto diretor da EACH, procurou implementar um modelo de produção de conhecimento que era, de um lado, fortemente atrelado à interdisciplinaridade e, de outro, voltado para a interação com a sociedade. Isso implicava definir,

a partir da coordenação central, os temas que seriam pesquisados na nova unidade. Ele defendia que:

[...] a estrutura da congregação, que é o órgão maior de governança dessa escola, deveria liderar a elaboração de projetos temáticos, segmentados por estruturas problemáticas e cuja agregação seria voluntariada e induzida para integrar esses projetos temáticos, onde você força, por governança, o trabalho transdisciplinar, no sentido que indivíduos de diferentes cores passam a integrar esse sistema e a trabalhar no desenvolvimento de uma pesquisa que não teria sido feita sem esse acoplamento.

A tentativa de “forçar” o trabalho interdisciplinar, tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa, foi sentida pelos professores formados do modelo tradicional como uma “violência”, particularmente quando toda contestação da orientação interdisciplinar passou a ser vista pela coordenação como uma ameaça à coesão do projeto. Como afirma um professor, “a interdisciplinaridade começou a aparecer para nós, mas ela começou a aparecer de maneira violenta”.

Do mesmo modo, a política de interação com a sociedade – expressa no predomínio da extensão – foi vista por setores expressivos dos professores contratados com ceticismo. Como afirma um deles: “Existe uma dose elevada de messianismo em todos esses discursos de a USP chegar e operar transformações milagrosas [...]”. Os bons resultados na difusão do conhecimento acadêmico para a sociedade resultam, para ele, de iniciativas individuais que prescindem de uma organização e coordenação centralizadas: “Eu participei de um projeto de extensão que deu muito certo. [...] Foi bem interessante. Mas foi nessa chave, assim: eu e mais esses dois colegas estávamos com vontade de fazer alguma coisa juntos, queríamos tentar estudar maneiras de ensinar latim que fossem um pouco diferentes, com um material didático diferente e tudo”.

Para o coordenador B, no entanto, o fracasso do seu modelo de universidade foi consequência da inexistência de um desenho organizacional adaptado à nova universidade, ou seja, na chave oposta da observação anterior, faltou “comando” e, portanto, “controle”:

A universidade adaptativa e empreendedora não é qualquer organização que consegue fazer acontecer. Ela precisa de nova liderança, ela precisa de uma visão em que os processos são geridos com uma visão muito mais de resultado do que do *laissez-faire*, quer dizer, onde é que a gente vai chegar com essas coisas? E esse processo, ele implica processos inovativos de gerenciamento, de gestão. [...] A universidade adaptativa e empreendedora precisa ter comando e não significa que o indivíduo trabalha por aluguel, ao contrário: ele trabalha para o avanço da fronteira do conhecimento, mas ele é organizado em uma nova estrutura de corpo em que entram parceiros para resolver problemas que necessitam de competências interdisciplinares.

De novo, o centro do conflito estava no modelo de controle do trabalho, mais do que nas diretrizes interdisciplinares que se tentava implementar. Para os professores socializados no modelo profissional, a escolha dos temas de pesquisa e dos projetos de extensão devia estar baseada na autonomia profissional. Para os coordenadores portadores de novos saberes que visam formalizar e organizar as práticas acadêmicas, a implantação de novos modelos de pesquisa dependia do controle centralizado do trabalho, da coordenação das atividades e da governança do corpo docente.

Conclusão

A análise revela a importância dos conflitos que opõem os profissionais formados no modelo clássico e os coordenadores reprofissionalizados pela incorporação de saberes específicos na disputa pelo controle do trabalho acadêmico. Ao enfatizar a centralidade dos embates na atual mudança acadêmica, mostramos como, mais do que uma tendência inexorável, observamos um processo social permeado de disputas.

Concentrando-se nas visões acerca do controle do trabalho no ensino e na pesquisa, a análise dos conflitos permite perceber certos paradoxos da aplicação da concepção estratégica de universidade ao trabalho acadêmico. A concepção centralizado-

ra de direção adotada pelos novos profissionais da gestão universitária, fortemente associada às ideias de adaptação e flexibilidade do trabalho e do trabalhador, projeta a crença de que a transformação de práticas e culturas profissionais depende apenas de um poder central forte, que seja o *locus* da inovação institucional e da geração de soluções para todos os problemas, a serem aplicadas pelos níveis hierárquicos inferiores. Ela supõe, equivocadamente, que os modelos e soluções encontram-se estabelecidos e comprovados (Perrenoud, 1999) em “experiências exitosas” passíveis de serem multiplicadas. Dessa forma, a diretriz simplifica ao extremo os contextos específicos, justamente nos quais toda a complexidade do mundo social se manifesta. Ao identificar o princípio de autonomia com a recusa de toda mudança e de todo elemento externo, essa visão abstrata desconsidera as características específicas da prática do ensino e da pesquisa e, conseqüentemente, as dinâmicas intelectuais de interiorização de tendências externas pelos campos científico e cultural. Embora faça intenso uso da noção de complexidade em seus discursos, a prática da gestão estratégica tende, portanto, à linearidade, pressupondo que o requisito básico do êxito é sua capacidade de impor a adesão e a adaptação aos profissionais. Desse modo, ela afasta aqueles dos quais depende para a implementação de suas propostas, chegando mesmo a promover a resistência entre os profissionais mais bem treinados na autogestão do trabalho.

Por fim, em termos mais amplos, os resultados confirmam a potencialidade do estudo de caso para a interpretação sociológica dos processos de mudança acadêmica em curso e sugerem outros desenvolvimentos. De fato, considerar trajetórias de dirigentes do projeto EACH, segundo as variáveis aqui mobilizadas, pode auxiliar no entendimento das novas hierarquias classificatórias que definem a instituição e os modos pelos quais elas atraem certos grupos de acadêmicos, promovendo reprofissionalizações e expandindo as áreas de desenvolvimento de novos saberes, orientadas pela visão estratégica da função socioeconômica da educação superior contemporânea.

Notas

- 1 Composição final da comissão: duas pedagogas de forte expressão na universidade; um antropólogo envolvido com a discussão da carreira acadêmica e da estrutura departamental; um arquiteto; um administrador de empresas.

Bibliografia

- BARLEY, Stephen & KUNDA, Gideon. (2001), “Bringing the work back in”. *Organization Science*, 12 (1): 76-95.
- BEN-DAVID, Joseph & ZLOCZOWER, Awraham. (1962), “Universities and academic systems in modern society”. *European Journal of Sociology*, 3: 45-84.
- BERREBI-HOFFMANN, Isabelle. (2015), “Avaliação e elitismo: de uma aliança a outra”, in G. Balandier (org.), *O que avaliar o quer dizer?*, São Paulo, FAP-Unifesp, pp. 93-104.
- BOURDIEU, Pierre. (2007), *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. (2013). Florianópolis, Editora da UFSC.
- BRAVERMAN, Harry. (2011), *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro, LTC.
- CALLON, Michel. (2006), “What does mean to say that economics is performative?”. *Papiers de Recherche du Centre de Sociologie de l’Innovation*, 5: 1-58.
- CHARLE, Christophe & SOULIÉ, Charles (orgs.). (2007), *Les ravages de la “modernisation” universitaire en Europe*. Paris, Syllepse.
- CRUESP – Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo. (2001), *Expansão do sistema público superior*. São Paulo, Cruesp.
- ENDERS, Juergen. (1999), “Crisis? What crises? The academic professions in the knowledge society”. *Higher Education*, 38: 71-81.
- ETZKOWITZ, Henry & LEYDESDORFF, Löt. (2000), “The dynamics of innovation: from National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of university-industry-government relations”. *Research Policy*, 29 (2): 109-119.

- EVANS, Robert. (2008), "The sociology of expertise: the distribution of social fluency". *Sociology Compass*, 2 (1): 281-298.
- EVETTS, Julia. (2003), "The sociological analysis of professionalism". *International Sociology*, 18 (2): 395-415.
- EYAL, Gil. (2013), "For a sociology of expertise: the social origins of the autism epidemic". *American Journal of Sociology*, 118 (4): 863-907.
- FERNANDES, Florestan. (1967), *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- FRANK, David J. & Meyer, John W. (2007), "University expansion and the knowledge society". *Theory and Society*, 36: 287-311.
- FREIDSON, Eliot. (1999), "Theory of professionalism: method and substance". *International Review of Sociology, Revue Internationale de Sociologie*, 9 (1): 117-29.
- GALL, Brice Le & SOULIÉ, Charles. (2007), "Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France", in C. Charle e C. Soulié (orgs.), *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, pp. 173-208.
- GIBBONS, Michel *et al.* (1999), *The new production of knowledge*. Londres, Sage.
- GOMES, Celso de Barros (org.). (2005), *USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste*. São Paulo, Edusp.
- GORNITZKA, Åse & LARSEN, Ingvild. (2004), "Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities". *Higher Education*, 47 (4): 455-471.
- GORNITZKA, Åse; SVEIN, Kyvik & LARSEN, Ingvild. (1998), "The bureaucratization of universities". *Minerva*, 36: 21-47.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. (2002), *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34.
- HAFFERT, Frederic W. & LIGHT, Donald W. (1995), "Professional dynamics and the changing nature of medical work". *Journal of Health and Social Behavior*, [extra issue]: 132-153.
- KRASILCHIK, Myriam. (2005), "USP Leste: sonho e realidade", in C. de B. Gomes (org.), *USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste*, São Paulo, Edusp, pp. 83-99.
- KRÜCKEN, Georg; BLÜMEL, Albrecht & KLOKE, Katharina. (2013), "The managerial turn in higher education? On the interplay of organizational and occupational change in German academia". *Minerva*, 51: 417-442.
- MARTUCCELLI, Danilo. (2015), "Crítica da filosofia da avaliação", in G. Balandier (org.), *O que avaliar o quer dizer?*, São Paulo, FAP-Unifesp, pp. 37-63.
- MUSSELIN, Christine. (2005), "Change or continuity in higher education governance?", in I. Bleiklie e M. Henkel (orgs.), *Governing knowledge: a study of continuity and change in higher education*, Dordrecht, Springer, pp. 65-80.
- MUSSELIN, Christine. (2006), "Are universities specific organizations?", in G. Krucken *et al.* (orgs.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld, Transcript, pp. 63-84.
- MUSSELIN, Christine. (2007), "The transformation of academic work: facts and analysis". *Research & Occasional Paper Series*, [CSHE.4.07]: 1-15.
- NEAVE, Guy. (1988), "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988". *European Journal of Education*, 23 (1-2): 7-23.
- PERRENOUD, Philippe. (1999), "Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem". *Cadernos de Pesquisa*, 108: 7-26.
- SCOTT, Peter. (2007), "From professor to knowledge worker: profiles of the academic profession". *Minerva*, 45: 205-215.
- SCHWARTZMAN, Simon & BALBACHEVSKY, Elisabete. (1997), "The academic profession in Brazil", in P. Altbach (org.), *The international academic profession: portraits from 14 countries*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- SHINN, Terry & RAGOUET, Pascal. (2008), *Controvérsias sobre a ciência: por uma sociologia transversalista da atividade científica*. São Paulo, Associação Filosófica Scientia Studia/Editora 34.

STRATHERN, Marilyn (org.). (2000), *Audit culture: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres, Routledge.

WHITLEY, Richard & GLÄSER, Jochen (orgs.). (2014), *Organizational transformation and scientific change: the impact of institutional restructuring on universities and intellectual innovation*. Bingley, Emerald.

ERRATA

No artigo “Novos saberes, novas hierarquias: disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica, de Maria Caramez Carlotto e Sylvia Gemignani Garcia, com número de DOI: 10.17666/339604/2018, publicado no periódico Revista Brasileira de Ciências Sociais, 33(96): 1-18, na página 8, primeira coluna, quinta linha, o trecho “Os dados utilizados para a construção das trajetórias combinam informações públicas, disponibilizadas na Plataforma Lattes de currículos acadêmicos, e declarações prestadas pelos informantes em entrevistas presenciais individuais, gravadas, ao longo de 2010, mediante concordância prévia e explícita dos entrevistados” deveria ter sido inserido como nota de rodapé para o perfeito entendimento do texto.

Revista Brasileira de Ciências Sociais (2018) 33(96):1-18

DOI: 10.17666/339604/2018ER

E-location: e339604ER

**NOVOS SABERES, NOVAS
HIERARQUIAS: DISPUTAS
CONTEMPORÂNEAS EM TORNO
DA PROFISSÃO ACADÊMICA**

Maria Caramaz Carlotto e
Sylvia Gemignani Garcia

Palavras-chave: Universidade; Profissão acadêmica; Trajetórias profissionais; Saberes especializados; Controle do trabalho; USP-Leste; EACH.

Dando continuidade a um esforço de pesquisa sobre as transformações recentes da universidade e seus impactos sobre o trabalho docente, o presente artigo parte do estudo de caso da criação e implementação da USP-Leste para analisar especificamente o processo atual de reprodução e mudança da profissão acadêmica enquanto expressão de disputas em torno do controle do ensino e da pesquisa a partir da emergência de novos conhecimentos. Os dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e a reconstrução de duas trajetórias de docentes envolvidos na implementação da nova unidade baseiam o argumento de que a legitimação crescente de novos saberes especializados sobre a concepção, a organização e o controle do ensino superior e da pesquisa científica está na origem de novas hierarquias profissionais que, nas últimas décadas, vêm pressionando o modelo tradicional da profissão e da instituição acadêmicas. A análise pretende contribuir para o entendimento da dinâmica social que subjaz aos atuais debates sobre produção e reprodução do conhecimento, enfocando o impacto de novos saberes especializados na organização do ensino e da pesquisa e o papel das disputas em torno do princípio de autonomia do trabalho acadêmico.

**NEW KNOWLEDGE, NEW
HIERARCHIES: CONTEMPORARY
STRUGGLES REGARDING THE
ACADEMIC PROFESSION**

Maria Caramaz Carlotto and
Sylvia Gemignani Garcia

Keywords: University; Academic profession; Professional trajectories; Specialized knowledge; Work control; USP-Leste; EACH.

This article takes the creation and implementation of USP-Leste as a case study to analyze the current process of reproduction and change in the academic profession as an expression of the struggles over teaching and research control that are shaped by the emergence of new areas of knowledge. It gives continuity to an earlier work about the recent changes to the university and their impacts on academic professors' labor. The data from semi-structured interviews with various participants of the project and the reconstruction of the trajectories of two coordinators involved in the implementation of the new university unit support the following argument: that the growing legitimizing of new specialized knowledge on the conception, organization and control of higher education and scientific research is the origin of new professional hierarchies. During the last decades, said hierarchies have been pressuring the traditional model of the academic profession and institution. The analysis intends to contribute to the understanding of the social dynamics that underlie the current debates on knowledge production and reproduction by focusing on the impact of new specialized knowledge on organization of teaching and research and the role of the disputes over the autonomy principle of academic work.

**NOUVELLES CONNAISSANCES,
NOUVELLES HIÉRARCHIES :
CONFLITS CONTEMPORAINS
AUTOUR DE LA PROFESSION
ACADÉMIQUE**

Maria Caramaz Carlotto et
Sylvia Gemignani Garcia

Mots-clés: Université; Profession académique; Carrières; Connaissances spécialisées; Contrôle du travail; USP-Leste; EACH.

Cet article, tout en continuant un effort de recherche sur les transformations récentes de l'université et leurs impacts sur l'activité d'enseignement et à partir de l'étude de cas de la création et de la mise en place de l'USP-Leste (NT: Université de São Paulo, campus Est), examine spécifiquement le processus actuel de reproduction et de changement de la profession académique en tant qu'expression des différends autour du contrôle de l'enseignement et de la recherche à partir de l'émergence de nouvelles connaissances. Les données, qui proviennent des entretiens semi-structurés et de la reconstruction de deux trajectoires d'enseignants impliqués dans la mise en œuvre de la nouvelle unité reposent sur l'argument suivant : la légitimation croissante de nouveaux savoirs spécialisés sur la conception, l'organisation et le contrôle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est à l'origine de nouvelles hiérarchies professionnelles qui, au cours des dernières décennies, exercent une pression sur le modèle traditionnel de la profession et de l'institution académique. L'analyse a pour objectif de contribuer à la compréhension de la dynamique sociale sous-entendue dans les débats actuels sur la production et la reproduction des connaissances, en se concentrant sur l'impact des nouveaux savoirs spécialisés dans l'organisation de l'enseignement et de la recherche et sur le rôle des différends autour du principe de l'autonomie du travail académique.