

***Lattes* que Eu tô Passando: Reflexões sobre Produtivismo Acadêmico e Relações de Poder entre Orientador e Orientando.**

Autoria: André Felipe Vieira Colares, Rachel Juliene Menezes Sodré

RESUMO:

O produtivismo faz-se cada vez mais presente nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil. Por produtivismo, entende-se “uma ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, com pouco conteúdo e consequente valorização da quantidade como se fosse qualidade”. (ALCADIPANI, 2011, p. 1174). Este trabalho vem compor literatura sobre estudos e análises da relação entre professor e aluno durante o processo de orientação. O estudo utilizou-se de entrevistas de natureza narrativa, com direcionamentos a partir de um roteiro semi-estruturado, e observações. Para coleta de dados foi selecionado um programa de pós-graduação em administração de uma instituição federal de ensino superior. Foram realizadas entrevistas com quatro discentes deste programa. Para tratamento dos depoimentos utilizou-se da análise de conteúdo, tendo como unidade de análise trechos significativos das entrevistas. Ao buscar atingir os objetivos do presente trabalho, foram identificadas quatro situações diferentes de relações de poder estabelecidas: i) a professora de uma única temática; ii) o aluno eterno co-autor; iii) a aluna independente; e iv) a professora que quer exclusividade. Possibilitado adentrar nas especificidades de cada uma das realidades encontradas, apreendeu-se que as relações tinham como base o produtivismo.

Palavras Chaves: Produtivismo. Relações de Poder. Orientador. Orientando. Resistência.

Considerações Iniciais

O produtivismo faz-se cada vez mais presente nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil. Por produtivismo, entende-se “uma ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, com pouco conteúdo e consequente valorização da quantidade como se fosse qualidade”. (ALCADIPANI, 2011, p. 1174). A McDonaldização (ALCADIPANI, 2011) do processo de produção de artigos científicos, dissertações e teses emerge em novos programas e de formas diferenciadas. Suplantados por uma relação de submissão, alunos são coordenados a pesquisas que, por vezes, em pouco lhes satisfazem (e em muito satisfaz seus professores orientadores).

Como apontado por Leite Filho e Martins (2006, p. 100), “escassas são as pesquisas que investigam as condições de orientação, bem como o relacionamento entre orientador e orientando, evidenciando carência de discursos e pesquisas em torno do tema orientação”. Logo, este trabalho vem compor literatura sobre estudos e análises da relação entre professor e aluno durante o processo de orientação.

Em vista disso, este trabalho busca analisar de que forma o produtivismo soterra a ideia de uma ciência independente, aliena orientandos aos interesses de seus orientadores e torna a produção científica um processo repetitivo, pouco reflexivo e fruto de uma relação de dominação entre aqueles que tem poder no jogo acadêmico e aqueles que se submetem para, talvez, um dia chegar a tal posição. Nesse sentido, busca-se refletir sobre como o produtivismo tem afetado de forma direta as relações que deveriam ser de desenvolvimento acadêmico do aluno. O trabalho é direcionado a uma leitura das (micro)práticas de poder desenvolvidas tanto pelos orientadores quanto pelos próprios alunos, como forma de resistência.

E é através da adoção de uma metodologia diferenciada que este trabalho busca, na trajetória acadêmica de quatro alunos de pós-graduação da área de Administração, abordar tais relações de poder empreendidas no ambiente acadêmico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para entender de forma mais aprofundada como se dão essas relações; e utilizou-se da análise de conteúdo para tratamento dos depoimentos.

Visando atingir seus objetivos, o presente artigo científico está organizado em cinco seções, para além desta breve introdução: i) Produtivismo acadêmico e ética na academia – voltada para discussão de como a pós-graduação é atingida por certas práticas, até mesmo “anti-éticas”, em nome do produtivismo; ii) Relação de poder entre orientador e orientando – na qual se procura delinear de que forma tal relação se estrutura e o poder se faz presente; iii) Percurso Metodológico – apresenta o delineamento da pesquisa; iv) Resultados e discussão – busca contemplar os resultados encontrados durante a pesquisa, fazendo uma reflexão teórica sobre tais e, por último, v) Considerações finais.

Produtivismo acadêmico e ética na academia

Ao pensar as Instituições, a Universidade desponta como aquela que deveria ser o centro da produção científica. Dotada de profissionais qualificados da mais alta titulação e de uma perspectiva de pesquisa independente mais apurada, a Universidade se posta de forma diferente das demais Instituições. Como apontado por Colares e Sindeaux, (2014, p. 66), em específico, “a Universidade pública ascende como o reduto para os docentes e discentes que

enxergam este espaço além das paredes de sala de aula, veem nesta um espaço de pesquisa e ciência”, logo, é com base neste argumento que aqueles que se pretendem “futuros pesquisadores” tendem a buscar a Universidade Pública como espaço para se formarem.

No caso deste trabalho, buscou-se estudar um Programa de Pós-Graduação em Administração em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Logo, é no contexto da consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil, na concepção de escala de avaliação de 1 a 7 e na implementação dos triênios de avaliação, hoje quadriênios, (MOREIRA, 2009) que a busca pelo produtivismo incessante acaba por tornar a produção científica desatrelada ao alto nível de qualidade e ética. Além de “transformar o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade” (MOREIRA, 2009, p. 34).

Pressionados a produzir uma quantidade mínima de artigos para se manterem vinculados aos programas de pós-graduação, muitos professores acabam por terceirizar a tarefa para seus orientandos (ALCADIPANI, 2011). Logo, “insiste-se na necessidade de se pesquisar e de se publicar os resultados dos estudos. Cada vez mais, o professor se vê julgado em função do número de artigos que escreve [...], confirmando-se a já corriqueira expressão ‘publique ou pereça’” (MOREIRA, 2009, p. 30).

Se o professor é pressionado, logo, essa pressão é transferida àqueles que precisam “mostrar serviço” para, um dia, “serem alguém” no meio acadêmico: os alunos. Daí o surgimento da discussão sobre o produtivismo e relações de poder na academia. Se o professor/orientador é o que tem de cumprir “metas” e alcançar pontuações e ele tem sob sua tutela alunos/orientandos em posição desfavorecida, práticas e ações de exploração e de coerção tendem a ser desenvolvidas, transferindo a responsabilidade de publicar e fazer pesquisa dos professores para os alunos.

Essa transferência de responsabilidade pode resultar em processos de exploração dos alunos, entre os quais se verifica desde a imposição de temáticas de pesquisa para artigos, dissertações e teses, até o processo de apropriação de *papers* (ANTUNES, MENDONÇA NETO, VIEIRA, 2014), saindo da posição de mero orientador de pesquisa para autor do trabalho. Como apontado por Alcadipani (2011, p. 1176), este último processo tornou-se um dos grandes problemas no meio acadêmico:

Que fique claro, de uma vez por todas, o que significa autoria acadêmica – precisamos parar de aceitar que nossos colegas explorem os alunos. Hoje a produção acadêmica brasileira em Administração é feita em larga medida por alunos. Os professores precisariam voltar a pesquisar e a escrever de fato. (ALCADIPANI, 2011, p. 1176).

Em conformidade com Alcadipani (2011), Antunes, Mendonça Neto e Vieira (2014, p. 2) apontam que “a atribuição da autoria e coautoria é uma das questões que merece atenção, principalmente por suas implicações éticas, em um contexto em que se é impelido a publicar”. É, portanto, necessário refletir sobre essa lógica produtivista e sobre quais tipos de ações, por vezes antiéticas, que esta lógica “sugere” aos partícipes do processo.

O que se percebe, na maioria das vezes, é que o desenvolver de práticas de exploração acadêmica por parte dos professores tem como base a criação de uma rede de alunos “colaboradores” para publicar em seu nome (para alguns, independente da ordem de autoria; para outros, com preferência a ser o primeiro autor). A busca pela quantidade de publicação

cada vez maior ganha lugar em um espaço onde deveria prevalecer a qualidade das pesquisas e das relações de orientação.

Como apontado por Valadares *et al* (2014, p. 208-209), diversos “estudos indicam que o evidente crescimento quantitativo da produção acadêmica brasileira em Administração não reflete em qualidade, rigor, relevância e originalidade. Além disso, o produtivismo acadêmico impacta toda a vida humana associada dos pós-graduandos”. Logo, para além da ideia do produtivismo há todo este questionamento em relação à qualidade e relevância destes trabalhos que, normalmente, são frutos de massacre da individualidade dos orientandos.

Ora, se aos orientandos lhes sobram apenas as temáticas dos orientadores ou uma necessidade de se publicar em grande volume, onde fica a pesquisa livre e independente? Onde fica a individualidade ideológica e de pensamento do aluno? Onde fica o seu lugar na academia? Ao que se busca aqui discutir, tem-se que ao aluno, quando desempoderado, lhe sobra a situação de “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. Sendo o professor aquele que pode, e o orientando que quer seguir carreira acadêmica o ajuizado a obedecer.

Relação de poder entre orientador e orientando

Segundo Foucault (2007), o poder não está localizado em determinada instituição, lugar ou grupo de pessoas; algo que possa ser reificado ou universal. Pelo contrário, pode-se dizer que o poder se manifesta nas práticas sociais, sendo, portanto, difuso, heterogêneo e inconstante. Nesse sentido, o poder deve ser analisado em sua circularidade, ou seja, como algo que opera e se exerce em uma rede, rede na qual os indivíduos exercem o poder e sofrem sua ação, em diversos níveis e em pontos diferentes da estrutura social.

Logo, a academia pode ser pensada como um espaço de constituição de saberes associada ao exercício de um poder e que, como apontado por Pogrebinschi (2004, p. 182)

o poder se exerce em uma espécie de rede na qual os indivíduos estão, a cada momento, seja em posição de exercer o poder, seja em posição de serem submetidos a ele. Em outras palavras, o poder é algo que circula incessantemente sem se deter exclusivamente nas mãos de ninguém: potencialmente, todos são, ao mesmo tempo, detentores e destinatários do poder, seus sujeitos ativos e passivos – se é que podemos falar em sujeito aqui.

Assim, o poder, como uma coisa, não existe; o que existem são práticas ou relações de poder. A analítica de poder em Foucault (2007; 1999b) perpassa entre dois polos nos quais o poder se exerce sobre a vida: o primeiro deles se refere às operações de poder que incidem sobre o corpo dos indivíduos, seus gestos, comportamento, hábitos e discursos; noção está vinculada a uma microfísica do poder, ou micropoder. No outro polo, têm-se as dinâmicas de poder incidentes sobre a coletividade, que se ocupam de conhecer, regular e controlar a vida da população, como as taxas de natalidade e mortalidade, a erradicação de certas doenças, dentre outras ferramentas para assegurar a existência e perpetuação de um “corpo social” visto em seu conjunto. Para os propósitos deste trabalho, maior ênfase será dada ao micropoder, isto é, a análise das relações de poder por meio de suas micropáticas.

As relações de poder são desiguais, e do seu funcionamento emergem relações sociais também assimétricas – como a aqui apresentada, entre orientadores e orientandos. No entanto, quando do exercício do poder, há também o exercício de resistências, subversões e

afrontamentos que, de maneira semelhante ao poder, se distribuem em pontos transitórios da estrutura social (FOUCAULT, 1999a; 1999b).

Considerando-se a mobilidade do poder, torna-se necessário se debruçar sobre os mecanismos pelos quais ele opera, analisando seu funcionamento diário. Para tanto, importante ressaltar a noção de disciplina. Esta pode ser compreendida como uma forma de intervenção de poder sobre o corpo do indivíduo, detalhada e minuciosa, a fim de potencializar suas habilidades e, ao mesmo tempo, adestrá-lo. Na relação aqui analisada, observa-se que, para além da noção disciplinar do corpo, atenta-se também para uma disciplina da mente, do pensamento e do modo de pensar – controlando assim o viés ideológico, epistemológico e científico.

Importante ressaltar que o ponto de intervenção sobre o corpo do indivíduo não se caracteriza, fundamentalmente, por sua função repressiva: essa gestão da vida dos homens pode ser pensada através de uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (FOUCAULT, 2007), tendo, assim, um aspecto transformador. A prerrogativa do exercício de controle e dominação não são aspectos ignorados pelo autor; no entanto, “a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder”. O poder, na acepção de Foucault, produz e transforma; e é justamente por possuir esta característica produtiva que o poder se volta para o sujeito, isto é, para seu corpo, não especificamente para reprimi-lo, mas para torná-lo dócil e útil à sociedade.

O poder disciplinar mencionado insere o indivíduo em um espaço, por meio de operações de classificação e hierarquização; estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, controlando os gestos e atitudes; o que implica uma vigilância constante sobre estes corpos. A partir desta observação sistemática, são produzidas informações sobre o indivíduo, seu comportamento, seus desejos e sua fala, resultando em um corpo de conhecimento, isto é, de um saber que compara, classifica e interpreta este indivíduo.

Nesse sentido, a constituição de um saber estará relacionada a um exercício de poder. Haverá uma relação intrínseca entre certas instituições e o nascimento de saberes, a exemplo da escola em relação à pedagogia como um domínio de saber. Por sua vez, tais saberes serão fundamentais para justificar e legitimar a existência destas instituições, bem como do exercício de poder decorrente de seu funcionamento, tal como ocorre com a produção acadêmica nos moldes abordados neste trabalho.

As micropráticas de poder, portanto, operam em um nível mais elementar, cotidiano, incentivando o indivíduo a cumprir com a função que dele se espera. Pensando nas instituições de ensino, são várias as técnicas disciplinares postas em circulação a fim de produzir certo “modelo” de aluno, de professor e do significado das atividades de ensino e aprendizagem (TEMPLE, 2011).

O exercício de tais práticas de micropoder traz em si um ideal de normalidade, isto é, de regulamentação dos indivíduos e dos espaços sociais, introduzindo-se em seus corpos, mentes e gestos, conferindo-lhes determinada natureza e organizando as condições de constituição do saber no ambiente acadêmico. Esta regulamentação tem um papel de classificação, hierarquização e de (re)distribuição de lugares (TEMPLE, 2011). Transpondo tal noção para as questões acerca do produtivismo, é possível pensar que a atual forma de avaliação da produção acadêmica, baseada, principalmente, em certo número de pontos, pretende maximizar o rendimento dos pesquisadores, podendo ser esta exigência interiorizada na

relação estabelecida entre orientador e orientando, abrindo-se a possibilidade de exploração do orientando.

Essa relação de disciplinamento de educador sobre educando foi também explorada por Rancière (2002), podendo ser extrapolada para o relacionamento entre orientador e orientando. Segundo o autor, o modelo de pensamento pedagógico tradicional tem como lógica subjacente o que ele denominou de sistema explicador. Tal sistema supõe a relação de uma inteligência que sabe, ou seja, a do mestre; e a inteligência do aluno, que depende de suas explicações. Essa explicação divide o mundo em dois, entre os sábios e os ignorantes, os capazes e os incapazes. Assim, essa forma de ensino busca subordinar o entendimento do aluno, o qual é tratado e que passa a ver a si mesmo como inferior, fomentando um sentimento de incapacidade ou de impotência em relação ao mestre.

O sistema explicador é, dessa maneira, sustentado por uma relação de desigualdade, de superioridade e inferioridade. A essa desigualdade Rancière (2002) dá o nome de embrutecimento, isto é, o método que cristaliza a hierarquia de inteligências, de modo que através da explicação do mestre, o aluno compreenda que nada compreenderá, a menos que lhe seja indicado determinado caminho. (RANCIÈRE, 2002).

Uma das possíveis consequências dessa lógica é o desvirtuamento da relação de ensino, pesquisa e aprendizagem que se desenvolve entre orientador e orientando. Conforme mencionado por Alcadipani (2011, p. 347)

Não é incomum vermos alunos serem coagidos a colocar o nome de orientadores em artigos e trabalhos que jamais foram lidos pelo orientador. [...] Os alunos socializados neste sistema encaram a produção acadêmica como um fim em si mesmo, fazendo parte de uma geração que não pesquisa a fundo, não apreende e não se desenvolve; apenas pública.

Contudo, a conformação da desigualdade de inteligências que sustenta o sistema explicador é fictícia, tendo sido convencionada para estabelecer certos padrões, valores e normas para um corpo social. Em termos amplos, pode-se dizer que há o estabelecimento de uma ordem simbólica que atribui a cada pessoa um nome e a cada nome um lugar determinado nessa ordem. Nesse sentido, tal ordem é estruturadora, enquadrando as possibilidades de participação, ou excluindo tal possibilidade, conforme a designação de cada nome.

A repartição das partes e dos lugares por meio da atribuição de um nome acaba por estabelecer limites e possibilidades de articulação. Trata-se, portanto, do conjunto dos processos pelos quais operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição; ou seja, é um sistema legitimado de produção de acordos consensuais. A configuração deste estado de coisas é frequentemente naturalizada, sendo considerada inerente à própria organização social (RANCIÈRE, 2001).

No caso da academia, é possível citar certos discursos que atribuem a causa do problema do produtivismo em uma instância exterior ao controle das universidades ou dos professores, a exemplo da metodologia de avaliação dos programas de pós-graduação adotados pela CAPES. No cerne deste discurso está a ideia de que professores e pesquisadores estão isentos de “culpa” ou “responsabilidade”, uma vez que os principais elementos que alimentam tal processo estão fora de seu alcance, embora tais mecanismos possam ser modificados. Dessa forma, o desvirtuamento da relação entre orientador e orientado em favor do produtivismo

poderia ser pensado como um instrumento de manutenção do arranjo vigente na área acadêmica:

Criamos um mecanismo de controle que está totalmente desvirtuado e gerando excrescências, mas que é diariamente alimentado por cada um de nós quando mandamos vários artigos para periódicos, quando pedimos aos nossos alunos que façam artigos antes de terem conhecimento do tema e por aí afora. O produtivismo apenas se reproduz na medida em que cada um de nós o faz existir no nosso cotidiano (ALCADIPANI, 2011, p. 1176).

Ao hierarquizar as inteligências, os papéis de professor e aluno e a produção de conhecimento daí decorrente, institui-se o sentido de desigualdade, e tal hierarquia pode ser reforçada pelos próprios ditos inferiores ao renunciarem ao seu potencial de aprender e de questionar esses mesmos padrões, valores e normas vigentes (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003), perpetuando-se o embrutecimento.

A ruptura dessa ordem subjacente ao sistema explicador se dá, segundo Rancière (2002), pela emancipação, tida como o oposto do embrutecimento. Emancipação é o processo de verificação da igualdade de inteligência. A igualdade de inteligências, igualdade pela indiferença decorrente das prerrogativas de nome, está na base das relações estabelecidas no âmbito do comum, das suas práticas e expressões. A igualdade de inteligência se refere à igual capacidade e possibilidade que cada pessoa tem de significar o mundo, à sua maneira. Isso significa que as pessoas comuns devem ter a presunção de inteligência, no que concerne à vida social e política: todos os indivíduos podem pensar partindo de uma mesma capacidade básica comum.

Segundo Rancière (2002), o fato de a ordem social ser baseada em relações em que poucos mandam e muitos obedecem é a evidência primeira da igualdade. E isso porque, para que uma ordem seja obedecida, dois aspectos fundamentais devem ocorrer: o primeiro deles é a compreensão desta ordem para que ela seja cumprida; o segundo é que quem recebe a ordem compreenda que é preciso obedecer. Assim, para que uma ordem tenha efeito, é necessário que tanto aquele que ordena quanto o potencial subalterno tenha igual capacidade de compreensão. Nisso reside um ponto fundamental e paradoxal do pensamento sobre igualdade: se, por um lado, a igualdade produz desigualdade, por outro lado, é somente a partir do próprio pressuposto da igualdade como um *a priori* que se torna possível romper com uma situação de desigualdade.

Pela ótica da emancipação, o mestre não exerce um saber que se impõe diante da ignorância ou inferioridade do outro; mas aciona no outro a vontade do saber, de verificar a própria inteligência. A igualdade de inteligência não é a igualdade de todas as manifestações de inteligência, no sentido da instrução ou do domínio de certos saberes; mas de igualdade em suas manifestações, isto é, a ruptura da noção de uma inteligência inferior. Assim, opondo ao método do embrutecimento, propõe-se o método da vontade, no qual há o potencial para a transformação das relações dos indivíduos num contexto social.

Em vista disso, tem-se que qualquer um pode operar o exercício do poder ou a ele estar sujeito, razão pela qual não se poderia deduzir o poder como algo necessariamente fixo, mas como uma manifestação instável e variável a partir de alianças, redes e situações específicas. Do mesmo modo, as manifestações de resistência não devem ser entendidas como uma força ou um fenômeno que existe fora da relação de poder, ou algo que seja uma oposição direta ao poder. Pelo contrário, as resistências estão inscritas em um regime de saber-poder, havendo

uma interdependência e constituições mútuas entre uma relação específica de poder e uma prática particular de resistência (MANKI, 2003).

Percurso Metodológico

Por meio da adoção de uma metodologia diferenciada este trabalho busca, na trajetória acadêmica de quatro alunos de pós-graduação da área de Administração, abordar tais relações de poder empreendidas no ambiente acadêmico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, para entender de forma mais aprofundada como se dão essas relações.

O estudo utilizou-se das seguintes fontes de evidência: entrevistas de natureza narrativa (com direcionamentos a partir de um roteiro semi-estruturado) e observações. Para coleta de dados das narrativas foi selecionado um programa de pós-graduação em administração de uma instituição federal de ensino superior. Assim, foram realizadas entrevistas com quatro discentes deste programa. A análise foi feita a partir das narrativas individuais na organização pesquisada.

O estudo narrativo que é descrito aqui parte do pressuposto ontológico de que a realidade é socialmente construída por meio das interações sociais das pessoas. Os indivíduos subjetivamente percebem a realidade como dotada de uma realidade objetiva e intersubjetivamente a legitimam, dotando-a de uma quase materialidade que possibilita o convívio humano em uma rede de significados comuns (RESE, et al., 2010, p. 2).

Para tratamento das narrativas e das entrevistas utilizou-se da análise de conteúdo, tendo como unidade de análise trechos significativos da entrevista, isto é, idéias constituintes, enunciados e proposições cuja presença ou frequência de aparição tenham relevância para o objetivo analítico escolhido.

Observa-se que para um melhor desenvolvimento da análise, optou-se neste trabalho pela separação das entrevistas com base em três grandes temáticas discutidas no meio acadêmico e relacionadas com o produtivismo na academia, a saber: escolha do tema de dissertação; autoria dos trabalhos acadêmicos; e dedicação exclusiva. Em seguida, buscou-se desenvolver uma análise de cada uma das entrevistas com base nestas grandes temáticas, buscando assim desenvolver estes temas, dando encaminhamentos ao longo deste trabalho.

Resultados e discussão

Esta seção reserva-se a apontar os resultados da pesquisa, através das narrativas; e analisar de que forma tais discursos apontam a estruturação das relações dentro do ambiente acadêmico e as questões de poder que emergem neste contexto de produtivismo.

A professora de uma única temática

Uma situação muito comum na academia é a de professores que buscam se tornar referências em determinadas temáticas, tanto nacional quanto internacionalmente. Para tanto, tendem a desenvolver pesquisas e orientar alunos direcionando sempre para a mesma temática ou área de pesquisa. É o caso do seguinte entrevistado:

Em primeiro lugar o meu tema de interesse não coincide com a grande parte dos trabalhos anteriormente orientados por ela nem com a área de interesse pessoal da professora. Por isso, senti desamparo teórico e a falta de conversas mais profundas sobre o assunto desde os primeiros encontros, e me sentir perdida era algo frequente (Entrevistado 1).

Neste primeiro trecho, observa-se que o entrevistado explicita a desconectividade das temáticas pela professora orientadora e pela temática que ele se propôs a estudar. Tal descompasso foi aos poucos fortalecido pela ausência da professora em orientá-la na temática que pretendia. Tal desorientação é justificada/explicada no segundo trecho: a professora pretendia mostrar que sabia orientar melhor em outra temática – a que ela queria ser especialista.

Em algumas de nossas reuniões ela falava sobre eu pensar na possibilidade de mudar de assunto. Aos poucos fui vendo que não era uma possibilidade, era a única opção. Chegou um dia que ela me enquadrou e falou que poderíamos continuar com a orientação se eu rearranjasse meu tema para o tema x. Todo o meu projeto do processo de seleção foi jogado fora e tive que me adequar (Entrevistado 1).

Neste segundo trecho, a seleção lexical permite apontar como se desenhou o processo de mudança de temática do aluno para o da professora orientadora. Logo, percebe-se uma possível arquitetura da professora para que, em um primeiro momento com desamparo, a orientação fosse mais bem desenvolvida quando ela apresentasse seu tema e desse maior suporte teórico e atenção. O aluno ainda aponta que “ela me enquadrou e falou que poderíamos continuar com a orientação se eu rearranjasse meu tema para o tema x”.

O aluno eterno co-autor

Entre as diversas possibilidades e formas com as quais o professor se impõe perante o seu aluno orientando, Alcadipani (2011) já denunciava o quanto a academia brasileira, em específico os cursos de pós-graduação em Administração, tem sua produção científica sustentada, em larga medida, pelos alunos (e de autoria usurpada por parte dos professores). Como verificado com o Entrevistado 2, boa parte de suas publicações se deram com base nesta relação:

A relação de um com outro é muito boa. A gente se dá muito bem quanto à relação de amizade. Agora, quanto à questão acadêmica e produção acadêmica costuma acontecer muito de eu conduzir todo o artigo, montar completamente e quando é para publicar, colocar o primeiro nome, o nome dele que exige que vai, mas, normalmente quem escreveu a maioria do texto, normalmente sou eu. O que ele dá são dicas mais gerais (Entrevistado 2).

Ao analisar o trecho acima, observam-se duas seleções lexicais que trazem questões interessantes para se refletir: a relação pessoal e profissional entre orientador e orientando e a questão da autoria dos artigos produzidos pelos próprios acadêmicos. Na primeira seleção o Entrevistado 2 começa falando bem da relação dele com seu orientador, mas ao usar da referência “agora, quanto à questão acadêmica”, o entrevistado abre aspas para apontar uma questão que não é tão boa em seu relacionamento.

Ele faz questão que o dele seja o primeiro nome, mesmo que não tenha havido uma orientação mais presente, colaborativa e sistemática. Ainda que a participação dele

seja bem simples e irrisória, a gente acaba aceitando a situação e precisando da participação dele por ele carregar o título de doutor na área para que o artigo seja aceito, ou a aproximação dele com alguns editores de periódico e de eventos internacionais de maior peso (Entrevistado 2).

A questão que acaba por não tornar a relação entre orientador e orientando tão boa é explicitada no segundo trecho, que traz duas seleções lexicais, sendo a segunda uma breve explicação de o porquê o aluno aceitar tal situação apresentada. Conforme desenvolvido no primeiro trecho e reafirmado agora no segundo, a segunda seleção lexical deste último aponta os abusos do professor orientador, “ele faz questão que o dele seja o primeiro nome, mesmo que não tenha havido uma orientação mais presente, colaborativa e sistemática”.

Ora, se tal orientação e acompanhamento são raros, não deveria o nome do professor constar como primeiro autor. No entanto, como apresentado na segunda seleção lexical, há uma razão do aceite por parte do aluno: o professor tem titulação e renome que podem inseri-los com publicações em periódicos e eventos internacionais. Logo, fica claro que ainda existe o discurso de “você é apenas um mestrandinho” que reverbera nos programas de pós-graduação no Brasil. É a partir deste discurso que se firma e consolida o processo de exploração de professores orientadores com seus alunos.

A aluna independente

Uma das situações pouco encontradas na academia é a de um aluno que não seja necessariamente dedicação exclusiva do programa de pós-graduação, tendo assim outra atividade que lhe dê renda e/ou recursos financeiros. A situação de um dos pesquisados é de independência financeira e, portanto, menos suscetível a pressões da academia por produtivismo. Nestas situações o que se observa são práticas sutis de resistência a abusos e explorações.

Minha relação com meu orientador, é assim, pra um lado é, eu gosto das, eu gosto de algumas dicas que ele me dá, ele tem muito conhecimento, acho que ele pode me ajudar, mas ele coloca certos prazos, ou faz certas cobranças que não tem razão de ser, assim, eu entendo que serve só pra mostrar quem é dominante e dominado na relação, pra mostrar que ele tá tudo sob o controle dele. Ele estipula como as coisas tem de ser sempre de forma unilateral, sem perguntar como eu gostaria que fosse ou como eu acho que poderia ser. Ele gosta muito de impor as vontades dele, impor o que ele quer só pra mostrar que ele tem poder (Entrevistado 3).

Na primeira seleção lexical o entrevistado traz questões como o que podemos chamar de *expertise* do professor, “ele tem muito conhecimento, acho que ele pode me ajudar”; no entanto, tal qualidade, inerente a um pesquisador acaba por tomar posição secundária devido ao seu comportamento. Como apontado, tanto na primeira quanto na segunda seleção lexical, o professor busca “mostrar quem é dominante e dominado na relação”; “ele gosta muito de impor as vontades dele, impor o que ele quer só pra mostrar que ele tem poder”. No segundo trecho da narrativa é possível observar como o aluno tende a ser portar ao perceber certos abusos do professor

Ele me manda e-mail querendo marcar reunião, ai eu respondo, ele não vê que eu respondi e manda mensagem no meu celular dizendo que tá aguardando minha resposta, afe you falar pra ele que tô sem celular, que perdi, acho um abuso ficar mandando mensagem no celular (Entrevistado 3).

Neste segundo trecho destacamos uma seleção lexical na qual aponta o sentimento de abuso, por parte do professor, que o aluno sente ao sentir-se “invadido” em sua intimidade ao ter seu orientador lhe enviando mensagens no celular (resultado da própria desatenção do professor). A solução apontada pelo entrevistado refere-se ao que podemos chamar de microprática de poder, neste caso uma forma de resistência.

A professora que quer exclusividade.

Outra situação que acabou tornando-se recorrente, talvez em resposta à situação citada anteriormente, faz referência a professores que buscam cada vez mais terem alunos orientandos com dedicação exclusiva ao programa. Desta forma, além de poderem cobrar pela dedicação exclusiva, os professores conseguem respostas mais eficientes, sem resistências por parte do orientando. A questão é que parte dos alunos, às vezes, entram como dedicação exclusiva e logo depois conseguem um vínculo empregatício, o que gera certos desconfortos.

A gota d'água chegou no final do primeiro ano do mestrado, durante a disciplina ministrada por ela inclusive. Praticamente todos os créditos que eu era obrigada a cumprir já estavam cursados, restando apenas 1 (um) para o próximo ano. Comecei a tomar gosto pelo lado quantitativo e ela não concordou em fazer algo nesse sentido, expondo sua indignação na frente da turma toda. Para piorar a situação, em dezembro tomei posse em um concurso no estado, com carga horária de 40 horas semanais. Fui forçada a escolher entre o projeto e o emprego, sendo que já havia largado outro trabalho para me dedicar melhor ao primeiro ano do mestrado e que não tinha bolsa de estudos. Passei 7 meses de 2014 sem nenhuma renda, ajudada pela minha família. Até minha proposta de cursar uma disciplina à noite na faculdade de direito, pois trabalho próximo ao local e tinha relação com o meu tema, não foi bem vista e foi negada. A minha pesquisa envolvia universidades, de modo que viagens seriam necessárias para fazer entrevistas. Com a nova situação de estar trabalhando, não houve diálogo para que fosse feito algo quantitativo, entrevistas por Skype ou se deixasse para fazer em minhas férias no fim de 2015. Com a inflexibilidade dela para mudar os pilares de meu projeto e com o tempo apertado para defesa do pré-projeto, não houve tempo hábil para trocar de orientador. Ela chegou a dizer que eu era jovem e outros concursos surgiriam, até outros melhores se eu tivesse mestrado, me forçando a abandonar a oportunidade que tinha aparecido. Ela fez de tudo para impossibilitar a realização conjunta do mestrado com o meu emprego novo. Algo que seria bastante possível, visto que o primeiro ano em que seria preciso estar mais presente na universidade já tinha acabado. Meu estágio docente seria à noite e meu último crédito poderia ser cursado à noite também. Ao invés de colaborar para a conclusão do trabalho, pois um ano passa rápido, os mais diversos empecilhos me foram colocados (Entrevistado 4).

Ainda que a primeira seleção lexical não fale sobre a exclusividade requerida pela professora, esta traz uma questão interessante. Observa-se que a professora apresentava posicionamento de pesquisa firme, reforçando a dicotomia existente nas pesquisas de Administração: quantitativo/qualitativo. E por ter o aluno um posicionamento diferenciado do dela, chegou a ser exposto em sala de aula perante os colegas.

Na segunda e terceira seleção lexical já se observa o aluno retratar a situação da exclusividade. Na segunda seleção, “fui forçada a escolher entre o projeto e o emprego, sendo que já havia largado outro trabalho para me dedicar melhor ao primeiro ano do mestrado e que não tinha bolsa de estudos. Passei 7 meses de 2014 sem nenhuma renda, ajudada pela minha família”, está demonstrado que a professora lhe deu opções a seguir: mestrado ou

mercado de trabalho. Ainda que soubesse de sua situação anterior, o quase cumprimento de seus créditos e os esforços do primeiro ano.

Já na terceira seleção lexical, “ela fez de tudo para impossibilitar a realização conjunta do mestrado com o meu emprego novo. Algo que seria bastante possível, visto que o primeiro ano em que seria preciso estar mais presente na universidade já tinha acabado”. Logo, observa-se que ao conseguir um emprego, mesmo já tendo adiantado boa parte do mestrado e apresentando possibilidades de conciliação entre as atividades, a orientadora “fez de tudo” para dificultar e impossibilitar tal desenvolvimento.

Ao desenrolar das entrevistas o que se viu é que boa parte dos professores/orientadores busca usar e manipular seus alunos/orientandos de forma a alcançar resultados que para os primeiros são considerados significantes, mas que, por vezes, só faz referência à quantidade e não à qualidade. Além de colocar a própria relação professor e aluno em situação inapropriada, pois como observa Leite Filho e Martins (2006, p. 100), “para que este processo seja produtivo, é necessário que os orientadores e os orientandos conheçam as suas prerrogativas, constituindo através de um relacionamento construtivo o espaço propício e efetivo para a geração de conhecimentos”

Considerações finais

Ao buscar atingir os objetivos do presente trabalho, foram identificadas quatro situações diferentes de relações de poder estabelecidas: i) a professora de uma única temática; ii) o aluno eterno co-autor; iii) a aluna independente e; iv) a professora que quer exclusividade. Possibilitado adentrar nas especificidades de cada uma das realidades encontradas, apreendeu-se que as relações tinham como base o produtivismo.

Sobre a produção acadêmica o que se percebeu é que, por vezes, os professores direcionavam sua produção para determinadas áreas, onde buscavam tornar-se referência nacional (e usavam da produção de seus orientandos); em outros momentos, o professor exigia do aluno, mesmo este sendo o autor principal do artigo, colocá-lo sempre como primeiro autor e a cobrança quanto ao aluno(a) dedicar-se exclusivamente ao mestrado, concentrando sinergia na produção acadêmica. Em um único caso foi possível observar o contra produtivismo – vindo de uma acadêmica que já estava alocada ao mercado de trabalho antes da entrada no mestrado e que não pretendia carreira acadêmica (a aluna independente).

Um dos motivos que levam ao produtivismo e acabam “jogando” professores e alunos nesta roda são os meios de avaliação que cobram pontos dos professores vinculados a programas de pós-graduação. Como apontado por Moreira (2009), os processos de avaliação da produção científica, crescentes no Brasil, acabam por tomar como critério principal a questão quantitativa da produção dos professores e alunos vinculados aos programas de pós-graduação. E tal método de avaliação da produção acaba por “empurrar” professores a aderirem práticas de exploração com seus alunos/orientandos.

A despeito disso, é importante frisar que, como apontado por Rancière (2002) este mestre (professor) não é um vilão. Pelo contrário, o mestre embrutecedor é “culto, esclarecido e de boa fé”, parecendo-lhe óbvia a necessidade de esmerar e detalhar as explicações ao seu aluno, que podem variar de orientações para a realização de um trabalho até o “jogo” imposto pelo produtivismo, isto é, a necessidade de publicar, os mecanismos de avaliação da qualidade de

um pesquisador e a construção de sua reputação, bem como da reputação da instituição à qual ele esteja vinculado.

No entanto, com base nessa relação apontada por Rancière, alguns cuidados devem ser tomados, caso contrário o aluno irá, progressivamente, converter-se em mais um explicador: orientandos que passaram por apropriação de trabalhos, mudanças de temáticas de pesquisa e afins, se prosseguirem na vida acadêmica, também poderão estabelecer, agora como orientadores, esse mesmo tipo de conduta para com os novos orientandos, o que só retroalimenta o jogo do produtivismo.

Outra questão que foi possível analisar com base neste trabalho é que há diferenciação de tratamento dos professores em face de alunos de dedicação exclusiva dos programas de pós-graduação e dos alunos econômica ou academicamente empoderados. Em parte, explica-se pela não submissão destes ao jogo do produtivismo tendo como contraponto a não necessidade de produzir para se inserir no mundo acadêmico, para aqueles cuja preferência é manter-se no mercado.

Por outro lado, poucos dos professores se revoltam ou tentam resistir a essa lógica produtiva, afinal “não se enganem: ser avaliado por produção em quantidade é ótimo para muitos que colocam os alunos para trabalhar” (ALCADIPANI, 2011, p. 1175). Assim, não há motivos para se lutar contra aquilo que lhe rende boas desculpas para ter a quem explorar. Neste aspecto, o que vem a despontar como uma possível agenda de pesquisa é a revisão dos qualis dos periódicos da área de Administração, Contabilidade e Turismo e seus reflexos na forma de produção e relação entre orientadores e orientandos; uma vez que tal reclassificação e mudança de alguns critérios para se pontuar abalaram diretamente boa parte dos professores em programas de pós-graduação. Será o fim do produtivismo e uma mudança de lógica que vise a qualidade em prol da quantidade?

Referências

- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, opinião 3, Rio de Janeiro, Dez. 2011. p.1174–1178.
- ALCADIPANI, R. A academia e a fábrica de sardinhas. **Revista O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, PP. 345-348, Abr./Jun. 2011.
- ANTUNES, M. T. P.; MENDONÇA NETO, O. R.; VIEIRA, A. M. Quem é o Autor? Alguns Questionamentos sobre a Atribuição de Autoria nos Textos Científicos no Campo das Ciências Contábeis no Brasil. In: **Anais... XXXVIII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 13 a 17 de setembro de 2014
- COLARES, A. F. V.; SINDEAUX, R. V. Greve nas Universidades Federais em 2012: um movimento na academia e sua repercussão na sociedade. **Textos e Debates (UFRR)**, v. 24, p. 61-77, 2015.
- FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GUERRA, J. F. C.; TEODÓSIO, A. S. S. Campos de Poder e Recursividade na Relação entre Acadêmicos e Praticantes: limites e possibilidades para a transformação do campo da Administração. In: **Anais... XXXVIII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 13 a 17 de setembro de 2014
- LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. v.46, Edição Especial Minas Gerais
- MANKI, M. Power, subjectivity and strategies of resistance: the case of the Acme school. **Tamara Journal of critical postmodern organization science**, v.2, n.4, 2003, pp. 52-75.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 23-42.
- MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011
- POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova** [online]. 2004, n.63, pp. 179-201.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, J. Ten thesis on politics. **Theory & Event**, v.5, n.3, 2001, p.1-16.

RESE, N.; MONTENEGRO, L. M.; BULGACOV, S.; BULGACOV; Y. L. M. A Análise de Narrativas como Metodologia Possível para os Estudos Organizacionais sob a Perspectiva da Estratégia como Prática: “Uma Estória Baseada em Fatos Reais”. In: **Anais...** VI encontro de estudos organizacionais da ANPAD. Florianópolis, 23 a 25 de maio, 2010

TEMPLE, G. C. **Poder e resistência em Michel Foucault: uma genealogia do acontecimento**. 167f. Tese (Doutorado em Filosofia). Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.dfmc.ufscar.br/uploads/publications/510805043b43e.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VALADARES, J. S.; MACEDO, A. S.; ALCÂNTARA, V. C.; MAFRA, F. L. N. ‘Afinal, você também trabalha?’ Reflexões sobre o não trabalho no ambiente da Pós-Graduação em Administração. **Teoria e Prática em Administração**, v.4, n.2, 2014, pp. 206-233.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de ‘O mestre ignorante’. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, PP. 185-202, Abril 2003.