

Pesquisa na Graduação: Revendo o Paradigma das Teorias sobre a Motivação para Educar Empreendedores – Estudo de Caso sobre um Projeto Experimental

Autoria: Carmen Pires Migueles

Resumo: As novas tendências de organização do trabalho demandam novas competências dos egressos dos cursos de administração. O maior desafio das escolas está em desenvolver estas competências, especialmente as disposições subjetivas necessárias à ação empreendedora. Apresentamos aqui uma alternativa para a construção destas competências através da apresentação dos resultados parciais de um projeto experimental de iniciação científica na graduação voltado para a promoção do papel ativo do discente em relação ao conhecimento. Ao contrário dos modelos tradicionais, voltados para a formação de pesquisadores, o modelo proposto neste trabalho está voltado para a formação de profissionais do conhecimento, reconhecendo o papel central da pesquisa na produção da inovação e das disposições subjetivas para lidar com a complexidade. Discutimos a dificuldade de motivar e envolver os alunos neste tipo de programa e como a superação destas dificuldades pressupõe um novo entendimento da questão da motivação. Propomos, com base na perspectiva antropológica, a necessidade de uma revisão crítica das teorias tradicionais de motivação como ponto de partida para as reflexões sobre algumas questões importantes que precisam ser consideradas nestes novos formatos de curso.

Em trabalho apresentado no último CLADEA (Pesquisa na Graduação: Proposta de um Novo Modelo de Programa de Iniciação Científica) discutimos a necessidade de ampliar o escopo e a dimensão dos programas de iniciação científica na graduação como forma de formar profissionais do conhecimento. Afirmamos, aí, a importância de permitir ao aluno o exercício da relação teoria e prática como a forma, por excelência, de ensino de estruturas analíticas de questões complexas. Acreditamos que estas são mais bem apreendidas, dentro dos modelos de curso de que dispomos, através de um processo prático de investigação de causas e relações entre fenômenos concretos. O objetivo maior deste programa seria o de produzir a reflexão crítica que sobre a prática que Paulo Freire (1996) tão claramente associa ao progresso dos saberes não apenas teóricos, mas fundamentalmente, práticos, fundamentais para o exercício informado da profissão de administrador. Conclusão esta que está fortemente reforçada pelo pensamento de Piaget (1932, 1973, 1970) e Vigostky (2001), de que há uma interação necessária entre pensamento, linguagem e ação que é fundamental para o processo de aprendizagem e para sofisticação das capacidades intelectuais do educando. Apresentamos, nesta oportunidade, um relatório parcial do programa experimental que estamos desenvolvendo na instituição que é objeto deste estudo de caso de prática de pesquisa em grupo. Investimos na criação deste programa por acreditar que há uma relação entre a capacidade de compreensão ordenada dos fenômenos e a capacidade de ação sobre eles, que, se desenvolvida, fortaleceria o perfil empreendedor e de trabalhador do conhecimento dos egressos dos cursos da instituição. Mas não exploramos, neste primeiro trabalho, o processo de construção da motivação do alunato para participar do programa, condição necessária para o seu funcionamento nos termos propostos. É este elemento que estaremos explorando neste texto, discutido como a questão da motivação pode ser revisitada por uma perspectiva antropológica, na busca do entendimento da relação entre motivação e sentido da ação¹.

Uma questão que se coloca, se afirmamos acreditar na importância na pesquisa como elemento formador do profissional do conhecimento, é que o modelo tradicional de iniciação científica, com um aluno trabalhando com um orientador, em um projeto do orientador, se torna inadequado, pois é quantitativamente limitado a ponto de impedir que um número significativo de alunos tenha esta experiência. O modelo tradicional de iniciação científica é

inadequado, também, para os objetivos propostos aqui porque, neste, é o orientador quem normalmente lida com a complexidade e a incerteza do problema de pesquisa quando da construção do projeto, e é ele(a) que toma as decisões metodológicas e epistemológicas sobre como abordá-lo. A pesquisa, então, para atingir formar em maior número, passa a ter que ser realizada em grupo e com a participação ativa dos alunos em todas as suas etapas. No entanto, como garantir que, em grupo, os resultados didático-pedagógicos do programa sejam alcançados parece problemático no primeiro momento. O modelo experimental que vem sendo testado tem por objetivo desenvolver alternativas aceitáveis para resolver esta questão, promovendo, ao mesmo tempo, a multidisciplinaridade ao envolver uma equipe de professores com a orientação, e não apenas um professor para cada aluno ou grupo de alunos.

A ampliação das oportunidades de pesquisa na graduação nos parece um dos melhores caminhos para a produção de situações em que os alunos possam, efetivamente, desenvolver as habilidades cognitivas que os tornarão gestores da sociedade do conhecimento. Para as Instituições de Ensino Superior, as pesquisas oferecem a dupla possibilidade de aprimorar as competências dos professores e produzir qualidade nos processos educativos, gerando situações de ensino-aprendizagem com duplo efeito positivo: para o processo didático-pedagógico voltado para o desenvolvimento do aluno, e para a construção de situações que estimulem, ou até mesmo empurrem, os professores a manterem-se ativos na busca por explicações para situações concretas de forma multidisciplinar.

O objetivo didático-pedagógico do programa é provocar uma mudança permanente no comportamento e na forma de percepção da realidade através da experiência da pesquisa e da reflexão sobre ela que sirva de base à ação informada sobre o mundo, criando uma adequação da formação do aluno às necessidades do trabalho na sociedade do conhecimento. Esta mudança de comportamento, que na escola é observável como comportamento ativo e autônomo de busca por soluções de problemas deve gerar, conseqüentemente, o comportamento pró-ativo e empreendedor no local de trabalho, pois deve constituir-se em uma posição, ou uma disposição subjetiva, de enfrentamento saudável das dificuldades do mundo. Reconhecemos, com Demo (2002) que a análise da complexidade do contexto pós-moderno não pode ser adequadamente contemplada através da “disciplinarização”, que é uma restrição despropositada, monótona e oficial, do olhar sobre os fenômenos observáveis, e nem da posição passiva que esta disciplinarização tende a causar nos alunos, pois esta, de muitas maneiras, tende a apresentar uma teoria ou um modelo como a perspectiva de análise ou gestão um fenômeno ou processo, de forma didática e linear, e não como uma dentre as possíveis perspectivas de apreensão de uma realidade múltipla e complexa.

Entendemos ainda, que a disciplinarização tende a reforçar um modelo autoritário de relação professor-aluno, em que o professor se apresenta como aquele que “sabe” ou que tem “a resposta” que o aluno deve passivamente aprender e/ou reproduzir. Este formato de instrução, adequado ao adestramento de uma mão-de-obra passiva e prontamente ajustável ao modelo burocrático de empresa, é, no nosso entendimento, inadequado à situação do trabalho contemporâneo. Para esta nova circunstância do mercado de trabalho, a formação do aluno seria mais adequada se proporcionada através de uma postura do professor de facilitador do ingresso em um campo do conhecimento, que ele mesmo reconhece como em construção. A dificuldade está em encontrar a forma, ou as formas, de nos distanciar deste modelo autoritário e tradicional, garantindo, ao mesmo tempo, a transmissão, com qualidade, dos saberes constituídos. Nosso experimento é uma tentativa de caminhar nesta direção.

Este esforço por evitar a excessiva disciplinarização (que não é sinônimo, como Demo (2002) chama a atenção, de abandono da especialização) passa, necessariamente, pelo cultivo de disposições subjetivasⁱⁱ adequadas para dar conta da complexidade através do esforço ativo por buscar possíveis causas e relações entre fenômenos, o que passa, também

necessariamente, pelo estudo das teorias como uma maneira de iluminar aspectos da realidade a ser compreendida, e não como solução pronta para problemas.

Propusemos, no primeiro trabalho apresentado sobre este projeto pedagógico, um modelo de organização dos programas de iniciação científica para os cursos de administração pensado para auxiliar na produção deste tipo de resultado. Ou seja: voltado para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para a produção das competências de reflexão necessárias aos egressos deste tipo de curso. Descrevemos a experiência da instituição objeto do caso para demonstrar como é possível ampliar o escopo deste tipo de programa, promovendo, ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade.

A maior dificuldade com a qual nos confrontamos para a implantação de um amplo programa de iniciação científica nos cursos da Instituição, comunicação social voltada para a publicidade e propaganda e administração com foco em marketing foi a crença, difundida entre os alunos, de que experiência prática e criatividade eram os elementos decisivos para o sucesso profissional em suas áreas, e que a pesquisa estava fora do foco de seus interesses mais diretos e dos seus projetos de formação profissional. Não havia, dentre os alunos, a percepção da relação entre inovação e pesquisa, e nem da importância das teorias na ampliação dos horizontes de compreensão da realidade. Não haveria processo de participação ativa sem a formação de um “querer” do educando, o que, acreditávamos, estava diretamente relacionado com a percepção do **sentido** que a pesquisa poderia ter dentro do seu processo de formação e competência profissional. Entrevistas com os alunos revelavam este fato: dos mais de 40 alunos entrevistados (selecionados dentre os mais ativos da escola, como os membros da empresa júnior e da agência júnior, dentre outros) quase a totalidade acreditava que o exercício de pesquisa não acrescentaria às suas competências profissionais, uma vez que o seu objetivo era ir para o “mercado” e não para a academia. Certamente não seria com preleções que prenderíamos sua atenção e trabalharíamos na formação deste querer.

Partindo da percepção Nietzscheana da vontade de potência, convocamos os alunos para o desafio de implementar um programa de pesquisa que os transformassem em profissionais mais lúcidos e criativos. Ao invés de iniciarmos o processo de captação dos alunos através de preleções sobre a importância da pesquisa e do aprendizado de metodologia, resgatamos a história da origem feudal das universidades, do seu caráter anárquico, da formação de confrarias que viam no saber formas de poder, para convocá-los a uma libertação contra a estrutura organizacional a qual se viam presos. Os convidamos para uma vivência da vida universitária para além dos confortos da ordem burocrática e do papel passivo de alunos, trazendo, para dentro do programa, contornos lúdicos e políticos: empoderando os alunos para o processo de construção do seu papel dentro da universidade, ou para a reconstrução de uma nova escola, a partir da contribuição para o desenvolvimento do próprio modelo de gestão do núcleo de pesquisa que teoricamente foi concebido para gerir o seu envolvimento. Buscamos, desta forma, alçá-los da posição de alunos “a serem convencidos” a de “agentes de mudança”, mostrando como, durante a evolução do processo educacional moderno, a ordem e a burocracia, ao pretender oferecer educação de qualidade a todos, tinha, na realidade, transformado o que era antes uma busca autônoma do sujeito por autodesenvolvimento em um processo organizado e autoritário de transmissão de saberes constituídos, em que o sujeito passa a ser não mais autor da sua própria trajetória de formação, mas receptáculo de saberes transmitidos pelo professor. Neste processo de massificação do acesso à educação, o ensino contemporâneo perdeu contato com o processo ativo de aprendizagem, por parte do aluno, para o “ensino e transmissão de conhecimento” por parte do professor, que se percebe na posição de ter que convencer o aluno a aprender aqueles conteúdos por que um dia serão importantes. O resgate do papel político do aluno na instituição universitária foi, segundo nossas observações, um importante elemento motivador para o programa.

A idéia é resgatar a importância destes conhecimentos já, não através do convencimento, mas da busca autônoma por eles. Os alunos foram convocados a resgatar o caráter participativo e autônomo da discência. Os convidamos a elaborar as regras de participação e disciplinamento do grupo e para a formação efetiva de uma confraria que teria por papel zelar pela sobrevivência do espírito livre, criativo e inquieto necessária ao progresso da pesquisa e do saber sistemático. Buscando, desde o princípio, atuar não por uma lógica monológica (no sentido habermasiano), que tivesse como ponto de partida o papel e a autoridade instituída do professor, com a superioridade de seu poder de fala, mas uma lógica dialógica, democrática e participativa, empoderadora e motivada para o entendimento, acreditando, com Tenório (2000), que há uma relação entre a dialogicidade e a ruptura com a razão instrumental (e sua aplicação ao processo de educação e preparação para o mercado de trabalho) destruidora, como Nietzsche afirma, da vontade de potência. Partindo da análise de Tenório (2000) estamos buscando, também, ao estimular o funcionamento do núcleo de pesquisas por uma lógica dialógica, contribuir para o desenvolvimento de um modelo de flexível de gestão do próprio núcleo de pesquisas.

O projeto do programa parte da idéia de que ao invés de fazer pesquisas de forma escolástica (cujas formas institucionalizadas são a ordem escolar – Bourdieu, 2001), que tem como característica fundamental a suspensão do aluno da realidade prática, ou a separação entre o universo da aprendizagem e os modos concretos de existência, econômica e politicamente situados, buscamos remetê-los diretamente a este universo, de modo a fazê-los perceber que conhecimento é uma forma, ou talvez, hoje, a forma privilegiada de produção de valor econômico e de participação política, sendo uma das ferramentas fundamentais de poder, uma vez que o conhecimento não tem por objetivo apenas decifrar a realidade para compreendê-la, mas para dominá-la (Portocarrero, 1994 em Demo 2001). Os projetos de pesquisa os remetem diretamente às dúvidas e aos problemas não resolvidos de gestão e marketing e ao esforço necessário por descobrir como resolvê-los com toda a indefinição do trabalho não simulado e não previamente executado. Ao participar de todas as etapas da pesquisa real, concreta, desde o desenho do problema até o inusitado da coleta de dados na rua e as dificuldades de tratá-los e interpretá-los, os alunos surpreendem-se o tempo todo com os aspectos que não foram previamente considerados, com a nossa (dos professores inclusive) ignorância sobre as possibilidades não previstas de ocorrência de um comportamento, e com todo o risco de erro e desperdício de recursos que a ação concreta coloca. São levados a refletir, também, sobre as próprias condições econômicas do núcleo, sobre os custos das nossas pesquisas e do valor do conhecimento gerado neste esforço coletivo, auxiliando-os a dimensionar o valor relativo das horas de cada membro da equipe em relação à contribuição gerada.

Este processo mais autônomo de apreensão da realidade é uma estratégia, ou pelo menos uma tentativa, de combate do que Demo (2002) chama de instrucionismo, lógica que perpassa a educação formal que funciona numa ritualística linear, com base ainda na percepção equivocada de “transmissão de conhecimento”, gesto tipicamente bancário, como afirma Demo (2002) citando Paulo Freire. Temos observado, com frequência, que o desejo por compreender uma teoria é maior e mais profundo quando ela surge em resposta a uma dúvida ou como uma possibilidade de organização de informações caóticas formadas na prática das pesquisas. As teorias só são apresentadas pelos professores depois da dúvida formada e quando os alunos já estão buscando, com curiosidade, uma possibilidade de resposta. Mas mesmo nestes casos, a teoria é apresentada como uma das possibilidades de análise e compreensão do fenômeno, e, sempre que possível, contraposta com outra também igualmente possível, para que, em um esforço interpretativo, os alunos possam, com toda a incerteza típica da busca por conhecimentos, decidir que caminho seguir.

Este esforço só pode ser construído, naturalmente, por uma equipe de professores, pois caso contrário o resultado do trabalho estaria limitado à competência específica e ao limite do conhecimento do professor que conduz o trabalho. O projeto de criação de um programa de iniciação científica como este, portanto, só pode ser levado a cabo, e está é a nossa percepção até o momento, paralelamente ao esforço de construção de uma equipe de professores com competências complementares e capazes de atuar em grupo. A experiência de construção desta equipe está correndo paralelamente à da elaboração da experiência com os alunos, e sendo acompanhada como um projeto de aprendizagem organizacional e coletiva que será apresentada em breve na tese de doutoramento de uma das professoras do núcleo de pesquisas.

Sobre a natureza da motivação necessária à participação neste tipo de programa: uma crítica às teorias tradicionais sobre a motivação nas organizações.

Em nosso esforço por compreender como motivar os alunos a participar do programa de pesquisa em grupo, recorremos as teorias de motivação mais comumente utilizadas no campo da administração de empresas, só para descobrir que, de muitas formas, estas teorias, que pretendem ser teorias gerais da motivação, estão demasiadamente calcadas na realidade empírica das empresas burocráticas para darem conta das necessidades contemporâneas e das nossas, em especial. A teoria da hierarquia de necessidades de Maslow (2003), por exemplo, contraria as pesquisas antropológicas recentes (Slater, 1997) que apresentam abundantes evidências de que a motivação humana é culturalmente constituída e profundamente perpassada por significados sociais. É claro que a antropologia não está negando o sentido mais óbvio de que o ser humano precisa de alimento e proteção contra as intempéries ou por prover as suas necessidades básicas, mas afirmando que, mesmo nos níveis materialmente mais rudimentares de vida o ser humano provê estas necessidades de forma culturalmente informada. Ao afirmar que as necessidades são sociais, a antropologia não está dizendo, simplesmente, que o indivíduo sofre influências ou pressões do grupo, ou que a sociedade, no processo de socialização, “molda” o indivíduo. O ponto central é outro: quando alguém diz: “eu preciso de alguma coisa”, está fazendo uma afirmação que é profundamente social em essência: isto quer dizer que este sujeito precisa deste “algo” de modo que possa viver um certo tipo de vida, na qual tem determinadas formas de relações com outras pessoas, na qual produz a sua existência ou atinge seus objetivos de determinadas formas. A idéia, aqui, é a de que precisamos criar esta sensação de necessidade do tipo de competência produzido pela pesquisa como forma de gerar as condições para a formação da motivação nos alunos.

A questão dos aspectos sociológicos da motivação e da percepção de necessidade é parcialmente obscurecida quando as tratamos como naturais ou puramente subjetivas. Slater (1997) complementa esta discussão ao afirmar que há, ainda, uma segunda questão a ser compreendida quando falamos das características sociais das necessidades. Quando alguém diz que precisa de algo, está fazendo uma reivindicação social e política em dois aspectos: um, porque está fazendo uma afirmação que revela que este sujeito se considera no direito a reivindicar acesso a determinados recursos materiais, sociais ou simbólicos, e outro porque esta reivindicação só pode ser feita através do entendimento que este sujeito tem de sua posição em uma organização social e/ou instituição.

Se levarmos em conta estas questões, podemos pensar a questão da motivação por pesquisa dentro das instituições de ensino contemporâneas, portanto, como dependendo da capacidade de criação da percepção de que dominar este conhecimento é necessário como uma das competências constitutivas da capacidade profissional, pois só então os alunos se lançaram a esta empreitada abertos para o aprendizado que esta propõe. Esta necessidade, portanto, precisa ser “sentida” como tal, não apenas do ponto de vista da psicologia

individual, mas como uma condição necessária ao enfrentamento das necessidades do mercado de trabalho e do próprio exercício profissional. É importante produzir nos alunos a percepção, ou a apreensão, de como a pesquisa e a lógica de pensamento subjacente a ela é capaz de empoderá-los na leitura da realidade e, portanto, na sua capacidade de ação sobre ela, de modo que eles reivindiquem o direito a participar de programas desta natureza da mesma forma como reivindicam outros direitos dentro da escola. Esta demanda é sinal de discência ativa. A dificuldade inicial foi envolvê-los tempo suficiente com esta atividade para que esta apreensão se desse.

Quando olhamos para a natureza deste desafio percebemos quão pouco podemos contar com as teorias de motivação normalmente empregadas para compreender o comportamento humano nas organizações. Neste sentido, a teoria da motivação de Maslow (Maslow, 1970), por exemplo, pode ser percebida como estando baseada na observação de uma situação histórica e sociológica específica, esta da empresa da era da produção em massa, onde era empiricamente observável que a primeira motivação de alguém para aceitar um trabalho árduo e monótono em uma linha de montagem se dava porque ele precisa se alimentar e morar. Que depois de garantir isto, quer ter certeza de que terá condição de fazê-lo no dia seguinte (necessidade de segurança), no próximo momento, tratará de buscar inserção social, depois de obtê-la tratará de construir uma reputação dentro deste grupo e só mais tarde buscará fazer um trabalho que lhe dê prazer. Ora, esta teoria só faz sentido em uma sociedade em que o emprego formal em uma organização burocrática, em que o indivíduo entra de forma isolada e pode ser despedido a qualquer momento é a única forma de sustento e inserção social. Ela não faz sentido algum, por exemplo, em uma sociedade tribal em que o sujeito não escolhe a atividade que irá desempenhar, não pode ser demitido e onde não há uma lógica de escassez econômica e de produtividade capitalista.

Em uma sociedade sem emprego formal, como parece ser a tendência que está se configurando, um sujeito que não consiga encontrar prazer em uma atividade, e, portanto ser bom nela, não conseguirá construir uma reputação, não terá inserção social necessária à atividade econômica e não conseguirá sustentar-se. Até porque não haverá, em uma sociedade sem emprego formal, aquele sujeito na posição de poder e autoridade, como na sociedade industrial, na posição de garantir que as necessidades da base da pirâmide sejam atendidas para que o trabalhador possa progredir na direção de motivações mais nobres. Há questões de poder e autoridade implícitos na pirâmide de Maslow, no sentido de que a sua teoria se coloca, de certa forma, na posição de convencer o gestor da importância de humanizar o trabalho como forma de obter ganhos de motivação. A motivação que se espera dos trabalhadores do conhecimento pode ser graficamente representada pela pirâmide de Maslow invertida. Portanto, o conjunto de disposições para o trabalho que a educação tradicional cria, não é capaz de dar conta das necessidades do novo contexto. Veremos abaixo porque.

O mesmo ocorre com a teoria de Herzbergⁱⁱⁱ, que opõe fatores higiênicos aos intrínsecos ao trabalho. Esta teoria nos remete à divisão clássica entre execução e concepção típica das empresas burocráticas e a falta de sentido e a dureza do trabalho no chão-de-fábrica dentro destas. Além disto, as teorias de Maslow, Herzberg, McGregor (teoria X e Y) e de Clayton Alderfer (necessidades de existência, relacionamento e crescimento) tem em comum o fato de excluírem a questão do sentido simbólico e sociológico do trabalho de suas análises (embora estas questões apareçam de forma periférica e indireta em todas elas, mas nunca como uma questão central) e estarem baseadas em observações empíricas sobre uma forma de divisão social do trabalho que mostra sinais claros de erosão. Portanto, para pensar a questão da motivação dos alunos para participar do programa de pesquisa, além de evitarmos estas teorias tradicionais, evitamos, também, propositalmente, as teorias da motivação cujo foco estivesse no entendimento da psicologia individual, por acreditarmos que o recorte

epistemológico na qual se baseiam não nos daria subsídios para pensar a questão da motivação do coletivo dos alunos a participar do nosso projeto.

Na realidade, através da antropologia e da filosofia é possível perceber que a mesma lógica cultural que informa o pensamento dos autores citados acima está por trás daquela que opõem necessidades e desejos nas teorias de marketing e do mesmo modo dificultam o entendimento da formação do desejo por qualquer coisa que não seja absolutamente indispensável à manutenção da vida. Não é à toa que muito do consumo passa a ser percebido, nesta perspectiva, como irracional. O problema está em conceber motivação e/ou desejo por uma lógica que opõem ou hierarquiza desejos e necessidades, ou ainda, que parte do pressuposto de que há tal coisa como necessidades gerais e abstratas, que podem ser compreendidas abstratamente, que moralmente devem ser satisfeitas, e desejos e futilidades, que podem ser satisfeitos em condições específicas e são parcialmente passíveis de críticas morais sob o rótulo de “consumismo” ou hedonismo. Há, portanto, por esta lógica, comportamentos práticos, racionais, que todo o sujeito moral deve perseguir, aos quais se opõem comportamentos hedônicos e fúteis que devem ser reprimidos socialmente, ou permitido sob certas condições, mas apenas na medida em que o consumo alimenta o mercado e absorve a produção. Da mesma forma, há, na lógica escolar, o comportamento racional e prático da aprendizagem que pode se unir ao lúdico apenas como facilitador do estudo. Compreender a origem e a natureza desta lógica nos pareceu um projeto pertinente para conceber a melhor forma de envolver os alunos em nosso projeto, pois a idéia de estudo como obrigação e do lúdico como lazer se opõem da mesma forma. O saber escolástico, o estudo como disciplina moral, valoriza a idéia do bom aluno, do bom comportamento, como sendo o daquele que é capaz de adequar seus esforços racionalmente para maximizar as suas chances no mercado de trabalho, aceitando a autoridade do professor e reproduzindo, nas provas, o conteúdo aprendido. Exploraremos esta idéia a partir da crítica de Nietzsche a Sócrates e Platão e de Marcuse (1997) à filosofia idealista, tentando demonstrar como, ao opor razão e emoção e ao promover o indivíduo racional a posição de sujeito ideal da sociedade capitalista, estes pensadores promoveram uma ruptura com a própria possibilidade de ver o aprender técnico e prático como prazer e construíram as bases lógicas sobre as quais assentamos o modelo instrucionista e conteudista de educação de nossas escolas. Compreender a natureza desta ruptura é fundamental para prosseguirmos na descoberta de uma teoria da motivação que permita cultivar as estruturas subjetivas^{iv} necessárias ao profissional do conhecimento. Estas estruturas podem começar a ser pensadas através do desenvolvimento de novas formas de promover a relação do aluno com o aprendizado e a ordem escolar.

Nietzsche pode nos auxiliar a compreender a formação desta lógica através da sua crítica à oposição que os Sócrates e Platão instauram entre o princípio apolíneo (Apolo é o deus da clareza, da harmonia e da ordem) e o dionísico (Dionísio é o deus da música, da exuberância, da desordem), princípios complementares entre si e que foram separados pela civilização grega da mesma forma que o trabalho manual e intelectual, o político e o cidadão, entre o poeta e o filósofo, entre Eros e Logos. E outra através da crítica de como o pensamento socrático e platônico coloca o bom e o verdadeiro no mundo das idéias, criando o ideal da procura pelo conhecimento verdadeiro, ao invés de reconhecer que o homem está destinado à multiplicidade, onde o conhecimento só pode ser obtido através da interpretação. Segundo Nietzsche (1983), Sócrates, ao estabelecer a distinção entre estes dois mundos, pela oposição entre essencial e aparente, verdadeiro e falso, inteligível e sensível fez da vida aquilo que deve ser julgado, medido e avaliado, limitado em nome de valores superiores como o Divino, o Belo e o Verdadeiro, inaugurando a era da razão e do homem teórico. Sócrates interpretou a arte trágica como irracional, e condenou o irracional e o emocional àquilo que deve ser ignorado pelo homem de bem.

A ciência e a educação contemporânea, influenciada pela fusão entre a lógica socrática e o cristianismo, passa a ser a forma de combater a ignorância mística e educar, através da razão, “o homem bom”. Esta educação passa pela domesticação e canalização do desejo para as atividades “úteis”. Nietzsche resgata o significado latino do termo bom (*bonus*), que significa, também, guerreiro, para resgatar a idéia de vontade de potência que acredita que a moral socrática aniquilou. A vontade de potência pode, se domesticada por esta moral socrática, transformar-se em “vontade de nada”, desprovida de criação e pulsão, transformando a vida em fraqueza e mutilação. Esta é a noção de niilismo, onde o desejo deixa de ser voltado para a criação para estar voltado para a dominação, necessária para a produção de seres dóceis. Muito da disciplina e do adestramento dos corpos para o trabalho ocorre através deste modelo de educação, que Foucault^v corretamente percebe como fundamental e necessário para produzir homens e mulheres capazes de dedicar a sua vida à produtividade em moldes capitalistas tradicionais. Percebemos agora, no entanto, que dada a necessidade, do próprio capitalismo, de produzir uma nova forma de colocar-se no mundo, chamada de empreendedorismo, faz-se necessário resgatar este desejo de ação e desconstruir a disciplina de submissão dócil ao poder. O empreendedor é o guerreiro, é aquele que se projeta à ação, dotado não apenas da capacidade de ser pró-ativo (no sentido que este termo normalmente assume de fazer aquilo que tem que ser feito), mas no sentido de lançar-se à batalha e à disputa. As disposições subjetivas do empreender que as escolas vêm se esforçando por formar são fundamentalmente distintas da do empregado consciencioso e trabalhador. A questão da relação entre a construção destas disposições subjetivas e a lógica da ação empreendedora será trabalhada em maior profundidade em um próximo trabalho, já em fase de elaboração.

As competências cognitivas responsáveis por tal capacidade são as de análise, de crítica, de interpretação, de avaliação, e de síntese, fundamentalmente, e as subjetivas o desejo de ação e o prazer de criar. A educação capaz de gerar este sujeito deve ser capaz de fornecer-lhe estruturas subjetivas para que se coloque como sujeito do pensamento e da ação que este desencadeia. Portanto, mais do que colocar o aluno a par de um determinado conteúdo é fundamental colocar-lhe a par da natureza do esforço intelectual que a apropriação adequada daquele conteúdo implica e da potência que este gera. Quer dizer, é importante situar o aluno no processo de busca por estratégias de interpretação da realidade e solução de problemas e casos concretos, a partir das estruturas teóricas que lhe servem de base analítica para o pensamento, mobilizando-o, ao mesmo tempo, o seu desejo. Estas competências são fundamentais para a construção da autonomia de pensamento e ação. Isto só reforça a inadequação das teorias tradicionais de motivação no novo contexto. O “motivar” das teorias tradicionais coloca o inferior hierárquico na posição submissa de ter que ser motivado por quem está no poder ou pela liderança, mas não explica, em nenhum momento, porque estes sujeitos caíam na situação de precisar que alguém lhes motive para a ação. Esta não é uma questão que educadores possam furtar-se a tentar responder, uma vez que, se estas pessoas precisam ser constantemente chamadas à ação, há algo inadequado na sua formação que lhes convoca à submissão e a paralisia, o que é grave especialmente se concordarmos que a gestão da era do conhecimento tende a ter hierarquias cada vez mais reduzidas.

Ao contrário do lugar comum nas empresas burocráticas, nas quais o novo empregado recebia uma descrição de função e rotinas de trabalho a serem cumpridas, nas novas organizações o empregado é confrontado com problemas para os quais espera-se que ele contribua encontrando as soluções mais adequadas. As oportunidades virão do tipo de solução que ele souber desenvolver. Na realidade, muito da literatura em gestão de pessoas aponta para a importância desta autonomia e relaciona esta capacidade à constituição de disposições subjetivas (Vasconcelos & Davel orgs. 1995; Davel & Vergara orgs., 2001). É importante explorar estas questões também no universo da educação destas pessoas.

E neste sentido, precisamos lembrar da afirmação de Paulo Freire (1996) de que não há docência sem discência, ou seja, de que é preciso pensar a formação do docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos. Neste movimento, é necessário reconhecer a inconclusão do ser humano e partir para busca por inserir os educandos num movimento de procura, que deve ser transformada, pelo professor, de uma curiosidade ingênua numa curiosidade crítica e posteriormente epistemológica. Portanto, mais do que ensinar um conteúdo, precisamos ensinar o aluno a aprender – a buscar, de forma autônoma e informada, soluções para as questões que a ele se colocam.

O progresso do pensamento do aluno nesta direção depende da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção por parte do educando. Neste sentido, a estratégia conteudista que tendemos a utilizar em sala de aula dificilmente atinge seus objetivos, a não ser que os alunos consigam situar os conhecimentos teóricos que aprendem em relação a alguma experiência prática ou concreta que tenham. Em termos do estudo de administração, isto implica em um novo equilíbrio entre profissionalizar e educar propriamente. Esta consciência, por parte dos professores, é mais necessária nos cursos de graduação, uma vez que, nestes, os alunos ainda não passaram pela experiência do trabalho e dificilmente conseguem enxergar nas teorias que aprendem possibilidades de solução para problemas.

Motivação: uma abordagem antropológica

Se partirmos do entendimento desta origem histórica da separação da razão e da emoção, tal como analisada por Nietzsche e Marcuse, estaremos mais aptos a perceber até que ponto as teorias tradicionais de motivação comumente empregadas na administração estão marcadas por um duplo paradigma: epistemológico e moral, e como, portanto, precisam ser relativizadas para que possamos dar conta das necessidades mais profundas de mudança na forma de atuação dos educadores e nas atividades escolares para produzir o profissional criativo. O primeiro destes paradigmas, o epistemológico, situa estas teorias na busca da “verdade”, busca esta que está na base do positivismo e do seu ideal de ciência como saber neutro e universal. Para tal, ignora o ser humano como sendo um ser histórico, social e de cultura e busca um conhecimento universal e geral sobre este que pretende ser capaz de explicá-lo universalmente, independentemente das circunstâncias. Ignora, portanto, as próprias bases lógicas sobre as quais está assentado e o seu limite de aplicação. Estas teorias tendem a perceber o ser humano como um ser formado por duas realidades: uma psíquica e outra moral, independente dos seus contextos sociais de existência ou apenas “influenciados” por este^{vi}. Isolam, por esta escolha epistemológica [que não sabemos até que ponto é efetivamente uma escolha, no sentido de não sabermos até onde há consciência clara do paradigma (Kuhn, 1997) que a informa] toda a questão da formação do sentido no entendimento do ser humano, como pré-requisito para poder pensá-lo universalmente. Quanto ao paradigma moral, estas teorias estão baseadas na noção de “razão tirânica”, que Nietzsche aponta como tendo por fim a dominação dos instintos contraditórios. De acordo com elas, há um curso racional e lógico de vida a ser perseguido, que na origem opôs a ciência à arte e a formiga à cigarra, dando superioridade moral às primeiras em detrimento das segundas. Por estas teorias, a motivação primeira deve ser pela manutenção econômica da vida e da sociedade, e só na medida em que estas estejam adequadamente providas, a motivação, lógica e moralmente, progrediria na direção de prover as necessidades do espírito. Do mesmo modo, os alunos devem primeiro aprender seus conteúdos, quietos em sala de aula, para só depois do dever cumprido sair para o lazer, reforçando a dicotomia trabalho X lazer também típica das distinções culturais através das quais percebemos a realidade e que não são nem necessariamente mais verdadeiras nem mais universais que outras formas também

culturalmente válidas de perceber o mundo e a atividade humana sobre ele. Desta forma, a percepção de que a busca pelo saber é lúdica e conduz, em si mesma, a formas próprias de prazer, típica da filosofia grega pré-socrática, é esquecida conforme a posição moral de Sócrates se soma ao Cristianismo na constituição dos fundamentos éticos na nossa sociedade.

Uma outra distinção criada no pensamento grego e que influencia a forma como percebemos o conhecimento na cultura ocidental foi elaborada por Aristóteles, que, segundo Marcuse (1997), embora afirmasse que todo o conhecimento humano se referia a uma práxis, e que toda a verdade conhecida deveria guiar a práxis, seja na experiência cotidiana, seja nas artes e ciências, o organizou em uma hierarquia, cuja posição inferior é ocupada pelo saber orientado aos fins relativos às coisas necessárias à existência cotidiana e em cuja posição suprema está o conhecimento filosófico, que não existe para nenhum fim exterior a ele próprio, mas apenas por causa de si mesmo e sua capacidade de proporcionar aos homens a felicidade máxima (p. 89). Ao fazê-lo, institui uma ordem no âmbito da qual há uma distinção fundamental entre o necessário e útil, por um lado, e o belo e criativo por outro, opondo trabalho, por um lado, e ócio, por outro. O prazer e a felicidade estariam no ócio e no tipo de atividade exercida dentro deste, atividade esta que por princípio teria fim em si mesma e não estaria subordinada às duras necessidades da vida e da existência. Marcuse nota, adequadamente, que esta separação entre útil e necessário, por um lado e belo e fruição, por outro, constitui o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa, e, por outro, para o enquadramento da felicidade e do espírito em um plano à parte, da “cultura” (p.90).

O que Bourdieu (2001) chama de ordem escolástica, portanto, se construiu nesta separação do mundo concreto e suas necessidades reais e o cultivo abstrato do espírito porque, de muitas maneiras, isto aparece como ético e ideal dentro dos princípios da filosofia grega que informa nossa visão de mundo. Como afirma Marcuse (1997), a causa fundamental desta distinção está na forma como este caminho se apresenta como a busca da liberdade e da felicidade humana. O mundo dos bens materiais é visto como não sendo, necessariamente, fruto da sabedoria e da laboriosidade humanas no pensamento aristotélico. Ele se encontra como obra do acaso. O indivíduo que coloca seu objetivo supremo neles transforma-se em escravo de homens e coisas que subtraem o seu poder. Viver para a produção de riquezas materiais é uma forma de renúncia à liberdade. Do mesmo modo, a alma humana se articula em um plano inferior, o plano da sensibilidade e um superior, o da razão e da alma. O plano da sensibilidade é desvalorizado pela mesma razão que os bens materiais, porque este é o plano da inconstância, da anarquia e da não liberdade. O plano da sensibilidade, ou “setores inferiores da alma”, prendem o homem à ganância e à possessão. Para Platão, o amor ao mundo sensível é uma forma de amor ao dinheiro, pois este tipo de desejo se satisfaz, preferencialmente, por meio do dinheiro. O apego ao mundo sensível, da emoção, portanto, é também uma forma de escravidão à matéria e a ausência de liberdade. Não é de se estranhar, daí, que o ideal da educação tenha, de certa forma, retirado o aluno da concretude da vida e o educado de forma abstrata. Fez-se isto porque, desta forma, acreditava-se estar educando para a liberdade, quando, na realidade, o próprio conceito de liberdade aqui não era discutido, mas aceito inconsciente e aprioristicamente com bases em valores específicos que chegam até nós desta forma através da cultura.

Um entendimento antropológico da motivação para aprender, portanto, deve ser capaz de dar conta de compreender como estes princípios se transformaram em paradigmas (Kuhn, 1997) que influenciaram a educação e os modelos de curso que criamos, fortemente calcados em lógicas simbólicas de percepção do mundo que estruturam a cultura contemporânea, de modo a nos permitir pensar na busca da sua superação. Ao compreendermos esta lógica que está por trás da forma como organizamos a disciplina escolar e toda a forma de transmissão dos saberes em nossas escolas, estaremos mais capacitados a perceber como trabalhar na

direção da produção de condições verdadeiramente motivadoras, isto é, resgatando o elemento lúdico como parte integral e constitutiva da atividade de aprender, o que implica, necessariamente, na busca por descobrir como o saber pode ser transmitido sem ser nas estruturas autoritárias tradicionais. Este é um imenso desafio para as escolas contemporâneas. É claro que não estamos defendendo aqui o fim da aula e da disciplina dentro da escola, mas a integração a esta do papel ativo do discente, até mesmo na construção da própria disciplina necessária ao aprendizado. Isto se torna especialmente necessário em uma instituição como a que é objeto deste estudo e onde a competência dos profissionais que forma se constrói no limite entre arte e ciência, não só no caso mais óbvio dos publicitários, como também no caso dos profissionais de marketing (a instituição em questão tem cursos comunicação com foco em publicidade e propaganda e administração com foco em marketing e comércio exterior).

A participação dos alunos na construção da disciplina necessária ao trabalho de pesquisa foi construída através da formação de uma confraria, na qual ingresso é decidido pelos próprios alunos. Depois de participar, com sucesso, em dois projetos de pesquisa completos e elaborar os respectivos relatórios de conclusão, o aluno pode requerer o direito de participar da confraria, que é uma organização dos próprios alunos para gerenciar a sobrevivência do espírito de busca por conhecimentos. A confraria pode decidir pela permanência ou não de um aluno nos projetos, de acordo com como o conselho formado por alunos mais velhos define o conjunto de atitudes necessárias ao trabalho e ao atingimento das metas coletivas, e tem o direito de, junto com os professores do núcleo de pesquisa, determinar que metas serão estas. A participação é voluntária, fora do horário das aulas e o certificado de participação é emitido após 250 horas de dedicação à pesquisa. A confraria também pode negociar, junto aos professores, a execução de atividades que considerem necessárias.

Para avaliar o resultado desta experiência pedagógica podemos notar o seguinte:

A evolução da participação:

Nº de Inscritos\ ano	2001 2º semestre	2002 1º semestre	2002 2º semestre	2003 1º semestre
PIC Formal	5	8	8	4
PIC 250 Horas	-	86	130	146
Total de alunos na Escola	574	814	925	1031

Legenda:

Programa de Iniciação Científica Formal: Programa de iniciação científica regular, com bolsa de um salário mínimo/mês dada pela própria escola.

Programa de Iniciação Científica em 250 horas: Programa experimental objeto da presente análise. Neste programa, não há bolsa ou qualquer outro incentivo monetário a participação.

Obs. O PIC 250 horas foi oferecido, pela primeira vez, no primeiro semestre de 2002.

Interpretação do resultado:

A participação no programa de iniciação científica com bolsa de estudos obteve interesse de um número bastante reduzido de alunos, como demonstrado acima, atraindo exclusivamente aqueles que se declaravam interessados em seguir uma carreira acadêmica. O aumento do número de inscrições no primeiro e segundo semestres de 2002 se deu devido a um trabalho intensivo de motivação dos professores para convidar alunos a participar. A redução deste esforço gerou uma queda nas inscrições para o primeiro semestre de 2003, embora tenha havido um aumento significativo da qualidade dos projetos. Ou seja, só os alunos que, por sua própria vontade, sem convite dos professores, decidiram participar do programa concorreram às bolsas. Nas entrevistas todos quatro declararam ter desejo de seguir uma carreira acadêmica e ingressar em um mestrado após a conclusão da graduação. É

importante notar que a divulgação dos dois programas é feita nas mesmas ocasiões e pelos mesmos meios: apresentação dos programas de pesquisa da Instituição nas salas de aula na segunda semana letiva, avisos pelo email e quadros de aviso. Portanto a diferença quantitativa nas inscrições para ambos não pode ser atribuída a elementos exógenos ao próprio interesse dos alunos nos programas. A divulgação dos programas de iniciação científica feita pela agência de publicidade júnior não faz distinção entre o programa formal e o experimental.

Isto demonstra que, sem o programa experimental, o número de alunos ativamente envolvidos nos programas de pesquisa seria bastante insignificante em relação ao número total de alunos da Instituição e estaria voltado, apenas, realmente, para a capacitação de pesquisadores. O objetivo de relacionar pesquisa à capacitação de profissionais do conhecimento voltados para o mercado não estaria sendo possível.

Dos alunos inscritos no primeiro semestre de 2002, 34 concluíram todas as etapas dos projetos de pesquisa propostos e entregaram relatório final de conclusão. Destes 26 formaram a confraria, e estão pensando em torná-la uma empresa júnior de pesquisa. Dos oito restantes sete continuam envolvidos nas atividades do núcleo, e um teve que abandoná-las para começar o estágio obrigatório. Estes sete não puderam juntar-se à confraria por causa do aumento da demanda de tempo que esta participação implica. Continuam, no entanto, participando das atividades do núcleo de pesquisa. A participação na confraria aumenta a demanda de tempo não só por causa das atividades de gestão do próprio projeto que esta implica, mas também porque a confraria toma parte ativa no treinamento dos entrantes para a atividade de pesquisa.

O PIC 250 está voltado, em especial, mas não exclusivamente, para os alunos dos 3 primeiros semestres de curso, e tem como objetivo produzir no aluno a experiência da complexidade da pesquisa e das formas de utilização das teorias para resolver problemas concretos. A decisão por focar neste grupo se deu por duas razões: a primeira por acreditarmos que a compreensão da relação entre teoria e prática logo no início do curso auxilia a apreensão dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso, e outra porque a partir do terceiro semestre o aluno interessado pode migrar para o PIC formal ou participar de outras atividades, como empresa e agência de publicidade juniores e estágios.

Como estes alunos ainda não passaram pela disciplina de metodologia da pesquisa, e ainda não conhecem as teorias que organizam o conhecimento nos seus respectivos campos de interesse, não podemos esperar deste aluno que produza um projeto de pesquisa e o desenvolva com autonomia, como será capaz de fazer mais à frente no curso. Não podemos esperar, tampouco, que sejam capazes de problematizar uma questão de modo a gerar um problema consistente de pesquisa e uma hipótese ou caminho de investigação. E nem este é o objetivo pedagógico neste primeiro momento. O objetivo é fazer com que percebam como o conhecimento acumulado, nas teorias e na bibliografia, são a chave para sairmos do senso comum, e começarmos a produzir conhecimento científico sobre um objeto qualquer. Este objetivo tem sido adequadamente atingido e reflete-se claramente na diferença de atitude e participação destes alunos na disciplina de metodologia de pesquisa, que cursam no terceiro período de acordo com a grade curricular da escola. A disciplina, que antes era vista como uma das matérias periféricas do programa, passa a ter um grau de participação em sala e motivação significativamente distinta.

A observação de como o objetivo didático-pedagógico começa a ser atingido não se dá, portanto, através de uma avaliação de compreensão de conteúdo, como fazíamos tradicionalmente, mas a partir da avaliação do esforço dos alunos para resolver um problema. A avaliação dos alunos dentro da disciplina de metodologia tem sido progressiva. O aluno ganha pontos pela qualidade das melhorias produzidas sobre um projeto original de pesquisa que este monta nas primeiras semanas da disciplina. Esta avaliação, no entanto, não está sendo usada apenas para avaliar o aluno, mas, também, para avaliar até que ponto o nosso

experimento tem produzido resultados. Como a professora que coordena o núcleo de pesquisas é também a que leciona metodologia de pesquisa, é possível produzir este tipo de indicador. Há vários alunos que participam do núcleo de pesquisas desde o início cursando a disciplina de metodologia neste semestre, permitindo a primeira avaliação consistente deste esforço em relação a forma de relação dos alunos com o conteúdo especificamente.

A passagem pelo núcleo deixa claro para o aluno que uma teoria não é uma solução pronta para um problema, mas uma ferramenta para pensá-lo. É que, como qualquer ferramenta, produz um resultado melhor ou pior dependendo do esforço, empenho e destreza daquele que a emprega. Rompe-se, desta forma, a lógica da oposição dicotômica entre teoria e prática que permeia o discurso dos alunos de administração, abrindo caminho para a apreensão adequada das teorias em situações de sala de aula. É possível observar a formação desta inquietação por resolver um problema na conduta dos alunos em relação às questões propostas nas aulas de metodologia, bem como observar o esforço dos alunos para buscar na bibliografia e em consultas a professores de outras disciplinas soluções para eles. Isto é uma evidência empírica de que o núcleo de pesquisas está produzindo o tipo de atitude em relação ao saber que se propôs quando da construção do experimento.

Além destas evidências, tem chamado a atenção dos professores da escola o grau de envolvimento dos alunos até mesmo nas atividades menos lúdicas do programa, como a sua presença em massa às discussões sobre metodologia de pesquisa e epistemologia. Estas discussões ocorrem no período da tarde, fora do horário de aulas e o único retorno que os alunos têm pela presença é o crédito das horas de participação no próprio programa. Por sugestão dos próprios alunos, duas tardes fixas por semana foram reservadas para atividades desta natureza. Nestas tardes, alunos e professores discutem o contorno de determinado problema, formas de abordá-lo, tipos mais adequados de pesquisa, dentre outros temas. A observação destes comportamentos tem apresentado evidências bastante concretas do envolvimento dos alunos com busca autônoma por conhecimento.

Como o projeto experimental envolve também a estruturação do núcleo de pesquisas e o desenvolvimento de uma sistemática interna de colaboração entre os professores para tocá-lo, uma quantidade considerável de tempo e esforço ainda está sendo investida, através de tentativa e erro, no aprendizado que é encontrar o formato ideal desta interação. Devido a dificuldades próprias deste ajuste, um certo número de alunos, que com um corpo a corpo mais direto dos professores talvez permanecessem no projeto, tem desistido da participação. Consideramos os resultados, no entanto, animadores, tanto em termos didático-pedagógicos como na quantidade e qualidade de dados que as pesquisas tem gerado, e acreditamos que o aprimoramento do modelo trará resultados ainda melhores em termos do envolvimento dos alunos. A idéia é que, em pouco tempo, todos os alunos dos três primeiros períodos dos três cursos da Escola tenham participado de pelo menos um projeto completo de pesquisa.

Além do envolvimento dos alunos, os resultados gerados pelas pesquisas propriamente ditas são matéria-prima para as discussões multidisciplinares organizadas pelos professores, que debatem entre si e com os alunos como poderiam abordar os problemas propostos e interpretar os dados a partir da perspectiva das suas próprias disciplinas, mostrando como, dependendo da perspectiva empregada, diferentes entendimentos podem ser produzidos sobre um mesmo problema ou fenômeno. Esforços interdisciplinares serão realizados no futuro, mas dada às dificuldades epistemológicas que a interdisciplinaridade coloca consideramos precoce investir nesta direção.

Os dados gerados pelo esforço do núcleo de pesquisa em conjunção com os alunos têm servido, também, de pretexto para encontros e discussões entre professores. Embora este resultado esteja surgindo como uma externalidade positiva dos esforços investidos no trabalho com os alunos, atenção especial tem sido dada a este processo por seu potencial de formar

uma cultura de pesquisa participativa e integrada. Especialmente os professores mais jovens, mestrandos e doutorandos, têm sido atraídos pelas atividades do núcleo de pesquisa.

Para concluir, observamos que o objetivo didático-pedagógico começa a ser atingido não a partir da transmissão de um determinado conteúdo e a aferição da sua compreensão, mas a partir da formação da inquietação sobre como resolver um problema. Desta forma, o aluno começa a perceber como as teorias são, como Guerreiro Ramos (1983) coloca, regras epistemológicas para interpretar a realidade em termos práticos, e quais são os seus limites de aplicabilidade. Percebendo, do mesmo modo, na prática, o condicionamento histórico e sociológico do conhecimento – ou seja, que um determinado conjunto de saberes não se relaciona a uma “verdade absoluta”, mas constitui-se em um saber construído para resolver problemas específicos, de uma sociedade específica e em um momento histórico específico, e como, a partir do reconhecimento desta especificidade, podemos utilizá-los na solução de novos problemas de forma consciente. Ou seja, entendendo suas possibilidades e limites.

O nosso plano é, em breve, associar este modelo, hoje ainda experimental, ao plano de desenvolvimento institucional e ao plano de carreira dos professores. Uma vez consolidado o modelo do PIC 250, e incorporado ao projeto didático-pedagógico da escola, acreditamos que o programa possa ser associado às pesquisas dos professores, produzindo uma ainda maior integração dos corpos docente e discente, do ensino e da pesquisa. Como o plano de desenvolvimento institucional prevê um aumento do número de professores em horários integral e parcial anualmente, pelos próximos cinco anos, um programa ativo de pesquisa na graduação pode representar um maior incentivo à produção de pesquisas docentes, a baixo custo. Portanto, este programa pode representar uma alternativa para a produção acadêmica mesmo sem acesso a financiamentos para pesquisa. No entanto, para que os objetivos didático-pedagógicos do programa fiquem resguardados, este estágio ocorrerá, somente, depois que as regras de inclusão dos alunos nos projetos dos professores estejam prontas e testadas.

Os resultados do Programa de Iniciação Científica 250 horas parecem, portanto, indicar que o modelo presta-se bem ao objetivo pedagógico de formar profissionais capazes de interpretar situações complexas de acordo com a lógica de negócios, e ser uma alternativa viável ao modelo mais excludente da iniciação científica tradicional. A diferença na relação dos alunos com os professores e conteúdos em sala de aula começa a ser sentida por vários professores, e a participação no programa tem sido uma boa alternativa para melhorar o comportamento e o empenho dos alunos em sala de aula, uma vez que a manutenção do status de pesquisador júnior depende de comportamento compatível em sala de aula, e a capacidade de manter o coeficiente de rendimento acima de sete. Fazer pesquisa passa a ser prêmio e não obrigação.

Metodologia:

Pesquisa 1) Percepção dos alunos sobre o papel da pesquisa na sua formação antes da implementação do programa:

Entrevista com 40 alunos. 3 da empresa júnior, 5 da agência júnior, 32 aleatórias. Foram formuladas duas únicas perguntas: se eles teriam interesse em participar de um programa de pesquisa ou programa de iniciação científica e porque. A totalidade dos alunos entrevistados respondeu que não tinha interesse específico em pesquisa e nem de participar de programas de iniciação científica. Em uma mesa redonda com os alunos da agência júnior eles chegaram ao consenso de que quem tinha interesse em uma instituição de ensino como a que é objeto do presente estudo não tinha perfil de pesquisa, e acreditavam que o programa não decolaria na escola, apesar da instituição estar sinalizando a intenção de promover a pesquisa mais intensamente. Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2001, quando o programa

de iniciação científica com bolsa de estudos oferecida pela escola já estava em funcionamento.

Pesquisa 2) Sobre o processo de motivação dos alunos: observação participante, com o objetivo de avaliar a mudança de percepção do que é pesquisa e do papel da pesquisa em seus projetos profissionais e observar a externalização de comportamentos que indiquem aumento da motivação por participação no programa conforme elementos lúdicos e políticos foram inseridos no projeto, tais como disponibilidade de participar das atividades e reuniões, oferecer sugestões para a melhoria do programa e índice de absenteísmo. Notas etnográficas estão sendo mantidas por uma das professoras que acompanha as atividades do núcleo de pesquisas e do programa de iniciação científica desde o começo, e permite acompanhar a evolução do processo de implementação. O índice de participação e desistência é monitorado semanalmente, junto com o controle de frequência e cumprimento das atividades propostas. O desempenho dos alunos que participam do núcleo de pesquisa também vem sendo acompanhado na disciplina de metodologia de pesquisa. Ao final do semestre já será possível saber se aqueles que participam do núcleo têm desempenho acima da média nesta disciplina específica.

Pesquisa 3) Em andamento. Nas entrevistas da pesquisa de satisfação dos alunos com a Escola e seus programas, em fase de levantamento inicial de percepções, o programa de iniciação científica aparece como um dos programas valorizados em termos da contribuição percebida para a formação dos respondentes e como uma das iniciativas da Escola valorizada pelo alunato.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, Pierre et all. A Profissão de Sociólogo. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Meditações Pascalinas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- DAVEL, Eduardo & Vergara, Sylvia, orgs. Gestão com Pessoas e Subjetividade. São Paulo: Altas, 2001.
- DAVEL, Eduardo & Vasconcelos, João, orgs. “Recursos” Humanos e Subjetividade. Petrópolis, Vozes, 2000.
- DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. Complexidade e Aprendizagem. São Paulo: Altas, 2002.
- DE MASI, Domenico. A Sociedade Pós-Industrial. São Paulo: editora Senac, 1999.
- DRUCKER, Peter. A Nova Sociedade. Anatomia do Sistema Industrial. Rio de Janeiro & Lisboa, 1962 (3ª ed.)
- _____. Uma Era de Descontinuidade. Orientações para uma Sociedade em Mudança. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970.
- _____. Sociedade Pós-Capitalista. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento Epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- MACKENZIE, Norman, et all. A Arte de Ensinar e a Arte de Aprender. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- MASLOW, Abraham. O Diário de Negócios de Maslow. Deborah Stephens org. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- MAZZOTTI, Tarso & R. Oliveira. Ciência(s) da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. The Origins of Intelligence in Children. New York: International University Press, 1932.

Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.

A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências. Lisboa: Bertrand, 1970.

RAMOS, Guerreiro. Administração e Contexto Brasileiro. Rio de Janeiro: FGV editora, 1983.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

TENÓRIO, Fernando. Flexibilização Organizacional. Mito ou Realidade? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ⁱ Esta questão é abordada em sua relação com o universo do trabalho e da gestão em: Migueles, Carmen. O exercício do poder pelos administradores e a motivação dos empregados: algumas considerações teóricas sobre esta relação. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro 33(3):113-138, maio/junho, 1999.

ⁱⁱ Entendemos disposições aqui como Bourdieu, no sentido de habitus, como esquemas de pensamento e ação inscritos no corpo através do processo de aquisição dos princípios gerais das práticas que regulam as condições de ação sobre o mundo. Ver: Bourdieu, Pierre. Outline of a Theory of Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

ⁱⁱⁱ Herzberg, F. , Mausner, B. Snyderman, B. The Motivation to Work. New York: Wiley, 1959.

^{iv} Entendemos subjetivo aqui como Max Weber, definindo-o como sentido, que desempenha um papel fundamental na obra weberiana. Esta percepção de sentido subjetivo em Weber obedece a uma acepção rigorosamente não-psicológica do termo, mas do sentido associado à ação. Ver Weber, Max. Economia e Sociedade. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000. v.1, p.xiv.

^v Ver Foucault, Michel. The History of Sexuality. Middlesex: Penguin Books, 1978.

^{vi} Para ver como esta visão é limitada à cultura norte-americana, ver Parekh, Bhikhu. Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Cambridge & Massachusetts. Harvard University Press, 2000.