



UDESC

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

TESE DE DOUTORADO

**O PARADOXO DISCURSIVO ENTRE
COMPETITIVIDADE E COLABORAÇÃO:
reflexões acerca da conduta moral
dos estudantes dos cursos superiores
de tecnologia**

SANDRO DE OLIVEIRA

FLORIANÓPOLIS, 2016

SANDRO DE OLIVEIRA

O PARADOXO DISCURSIVO ENTRE COMPETITIVIDADE E COLABORAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA CONDUTA MORAL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Martha Kaschny Borges

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

O48p

Oliveira, Sandro de

O paradoxo discursivo entre competitividade e colaboração: reflexões acerca da conduta moral dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia / Sandro de Oliveira. – 2016.

166 p. ; 21 cm

Orientadora: Martha Kaschny Borges

Bibliografia: p. 151-166

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Educação moral e ética do caráter. 2. Tecnologia – Estudo e ensino. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Borges, Martha Kaschny. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.114 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC


SANDRO DE OLIVEIRA

O PARADOXO DISCURSIVO ENTRE COMPETITIVIDADE E COLABORAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA CONDUTA MORAL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

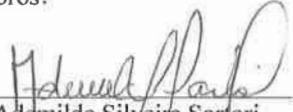
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Banca examinadora

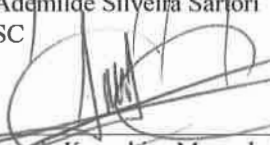
Orientadora:

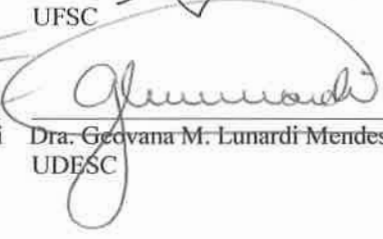

Dra. Martha Kaschny Borges
UDESC


Membros:


Dra. Ademilde Silveira Sartori
UDESC


Dr. Alexandre Fernandez Vaz
UFSC


Dr. Francis Kanashiro Meneghetti
UTFPR


Dra. Geovana M. Lunardi Mendes
UDESC


Dr. Lourival José Martins Filho
UDESC

Florianópolis, SC, 03 de agosto de 2016.

Aos professores esquecidos que
ensinam crianças esquecidas.
Talvez ainda haja esperança.

AGRADECIMENTOS

À profa. Martha, pelo apoio, pelos ensinamentos e pela confiança irrestrita em minhas decisões.

Aos professores da banca, pelos conselhos pontuais e pela lembrança de que tudo isso representa apenas um ritual de passagem.

Ao PPGE, pelo acolhimento e pela estrutura que permitiu a concretização da pesquisa.

À secretaria do PPGE, pelo suporte e pelos esclarecimentos sempre precisos.

Ao contribuinte, que por meio do pagamento de impostos possibilitou meus estudos em universidade pública.

À Caroline, por tolerar as minhas ausências e as minhas rabugices.

A virtude não tem senhor; cada um a terá em maior ou menor grau, conforme a honrar ou a desonrar. A responsabilidade é de quem escolhe. O deus é isento de culpa.

Platão (2001, p. 490).

RESUMO

Este estudo examina o paradoxo entre competitividade e colaboração e sua relação com a conduta moral dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia. O objetivo principal da pesquisa é analisar a aporia conceitual-discursiva entre competitividade e colaboração e sua interferência no autointeresse dos alunos. A tese central sustenta que, sob a influência do discurso da competitividade, as atividades colaborativas desenvolvidas no ambiente acadêmico funcionam como um meio instrumental para o alcance de interesses particulares do estudante – um processo que contribui para a naturalização de condutas egoístas. A investigação se caracteriza como um estudo teórico-empírico a partir da análise, interpretação e apreciação crítica de material bibliográfico e documental (ordenamento jurídico e projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia). A hermenêutica foi empregada como recurso metodológico de interpretação dos materiais coletados. A análise revelou a subordinação do ordenamento jurídico e dos projetos pedagógicos de curso à ideologia discursiva da competitividade. O resultado dessa subordinação se manifesta nos processos, estratégias e práticas educacionais sob a forma de incentivo quase irrestrito à competição. A consequência é o estímulo da conduta autointeressada do aluno e o fortalecimento do egoísmo. Essa conjuntura coloca em risco os objetivos pedagógicos de formação e consolidação da cidadania do estudante.

Palavras-chave: Competitividade e colaboração. Autointeresse e egoísmo. Projeto pedagógico de curso. Práticas colaborativas em sala de aula. Racionalidade instrumental.

ABSTRACT

This study examines the paradox between competitiveness and collaboration and its relation to the moral conduct of students of higher education courses of technology. The main objective of the research is to analyze the conceptual-discursive aporia between competitiveness and collaboration and its interference in the self-interest of students. The central thesis sustains that, under the influence of the discourse of competitiveness, collaborative activities developed in the academic environment function as instrumental means to achieve personal interests of the student – a process that contributes for the naturalization of selfish behaviors. The investigation is characterized as a theoretical and empirical study based on the analysis, interpretation and critical appreciation of bibliographic and documental material (legislation and pedagogic projects of higher education courses of technology). Hermeneutics was applied as methodological resource of interpretation of the materials collected. Data analysis revealed the subordination of the legislation and of pedagogic projects of the courses to the discursive ideology of competitiveness. The result of this subordination is manifested in educational processes, strategies and practices in the form of almost unrestricted incentive to competition. The consequence is the stimulus to self-interest behavior of the student and the fostering of selfishness. This scenario jeopardizes the pedagogic objectives of forming and consolidating citizenship in the student.

Keywords: Competitiveness and collaboration. Self-interest and selfishness. Pedagogic project of course. Collaborative practices in the classroom. Instrumental rationality.

LISTA DE SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CST	Curso Superior de Tecnologia
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituição de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	APORIA ENTRE COMPETITIVIDADE E COLABORAÇÃO	31
2.1	COMPETITIVIDADE E AUTONOMIA DO INDIVÍDUO	34
2.2	COLABORAÇÃO E DISPOSIÇÃO AO COLETIVO	52
2.3	COMPETITIVIDADE VERSUS COLABORAÇÃO: INFLUÊNCIAS SOBRE A CONDUTA DO AGENTE MORAL	68
3	DISCURSO SOBRE COMPETITIVIDADE E PRÁTICAS COLABORATIVAS NOS CST	87
3.1	LEGISLAÇÃO E ATOS NORMATIVOS DOS CST	92
3.2	PROJETO PEDAGÓGICO E PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO	102
3.3	TENTATIVA DE CONVERGÊNCIA: COMPETITIVIDADE E PRÁTICAS COLABORATIVAS EM SALA DE AULA	113
4	AMBIENTE ACADÊMICO: CONDUTAS EGOÍSTAS DISSIMULADAS EM ATIVIDADES COLABORATIVAS	123
4.1	O AUTOINTERESSE DO ESTUDANTE	125
4.2	EGOÍSMO DISSIMULADO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS	133
4.3	CONSEQUÊNCIAS NÃO PREVISTAS: SUBVERSÃO DOS FINS PEDAGÓGICOS	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151

1 INTRODUÇÃO

Uma forma discursiva peculiar tem irrompido na sociedade com uma força quase irresistível. É um discurso persuasivo que exprime posições ideológicas específicas como se fossem verdades inquestionáveis. O caráter de urgência e imprescindibilidade está presente em cada alegação prescritiva¹: a) *é necessário* desenvolver estratégias que ampliem os níveis de desempenho e competitividade das organizações no mercado de bens e serviços; b) capacitações, treinamentos e especializações são *requisitos indispensáveis* ao colaborador que deseja enfrentar as imprevisibilidades e as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo; c) a acirrada competição do mercado *exige* que as organizações disputem e contratem os melhores e mais bem preparados colaboradores; d) *é inevitável* competir pelas melhores vagas, pelos melhores salários e pelos melhores recursos disponíveis (naturais, humanos, financeiros); e) as instituições elaboram e desenvolvem projetos que *exigem* dedicação, empenho e competência de cada integrante da equipe; f) o trabalho colaborativo *é imprescindível* ao desempenho qualificado das funções nas instituições contemporâneas; g) o trabalho colaborativo intensifica a produtividade da equipe e o desempenho organizacional – *fatores fundamentais* na disputa pelos recursos financeiros, pelo mercado consumidor e pela atenção do cliente.

Afirmações como essas são reiteradas de modo insistente nos mais diversos ambientes sociais. Elas resumem uma concepção popular – e quase unânime – da sociedade que prega a importância das estratégias competitivas e do trabalho colaborativo no desempenho das atividades humanas (profissionais, educacionais, sociais). Os termos *competitivida-*

¹ As seções 2 e 3 desta tese retomam essa discussão e apresentam diversas fontes (bibliográficas e documentais) que ratificam a recorrência desse tipo de alegação prescritiva.

de e *colaboração* foram definitivamente incorporados ao vocabulário cotidiano das pessoas.

No sentido lato, competitividade está relacionada à capacidade de rivalizar e superar todos aqueles que almejam alcançar os mesmos objetivos. Por outro lado, a colaboração clama pela cooperação, pelo auxílio entre pessoas e pelo trabalho em equipe. Estas noções são reproduzidas e defendidas com insistência nos meios de comunicação – dos programas televisivos aos textos autorais ou jornalísticos –, nos sites e blogs, nas redes sociais digitais e mensagens instantâneas, nos debates acadêmicos e textos especializados e nas mais prosaicas conversas informais. Isto parece conduzir a uma incontestável e peculiar exigência social: desenvolver competências profissionais e pessoais que possibilitem, simultaneamente, colaborar com os pares e competir contra os outros pelos melhores recursos disponíveis. Neste sentido, ocorre uma naturalização – nas instituições e entre as pessoas – dos atributos da competitividade e da colaboração como condição para a própria existência dos indivíduos e das organizações.

Essas noções de competitividade e colaboração também se encontram presentes no âmbito das instituições educacionais. Elas foram incorporadas ao discurso educacional sob a influência da ideologia capitalista do século XX cuja defesa da eficiência, da eficácia e do desempenho contagiou as diversas esferas sociais. A sua legitimação ocorreu, sobretudo, a partir das investigações das Ciências Sociais Aplicadas – particularmente pelos estudos dos modelos de gestão e estratégias competitivas realizados pela Administração e pelas análises dos modelos econômicos e da concorrência conduzidas pelas Ciências Econômicas. Os trabalhos de Michael Porter (1989, 2004) sobre estratégias e vantagens competitivas no campo da Administração e a teoria do desenvolvimento econômico de Joseph Schumpeter (1997) no

campo da Economia expressam, de modo exemplar, a defesa dessas noções no campo das Ciências Sociais Aplicadas.

Ao concentrar o debate aos cursos superiores de tecnologia (CST), é possível verificar como estes assimilaram, de maneira espontânea e vigorosa, as exigências do mercado em relação aos atributos da competitividade e da colaboração. De certo modo, um efeito previsível. Afinal, esses cursos estão voltados à qualificação do sujeito para o atendimento das demandas do mundo do trabalho. O alinhamento do perfil de conclusão dos CST aos interesses da atividade produtiva transfere, para o interior do ambiente acadêmico, os conceitos e ideologias que sustentam o modo de produção da sociedade capitalista. Ainda que a educação profissional tenha como meta não apenas a preparação do sujeito para a vida produtiva, mas também o desenvolvimento de aptidões para o exercício pleno da cidadania, o enfoque da formação para o trabalho parece direcionar tanto os discursos quanto as práticas das instituições de ensino. Como resultado, ocorre o fortalecimento das noções de competitividade e colaboração.

Esta pesquisa coloca em evidência os conflitos teórico-práticos existentes entre os conceitos de competitividade e colaboração. O texto defende que essa aporia² conceitual compromete a realização de uma ação moral altruísta amparada no ideal do trabalho coletivo. Neste sentido, a exigência de competências profissionais que ampliem a competitividade do indivíduo e da organização na sociedade contemporânea gera um conflito de conduta no agente moral³. Se por um lado, há a necessidade de desenvolvimento de atividades colaborativas e trabalhos em equipe, por outro, a competição e a pressão por resultados individuais reforçam a conduta autointeressada do

² Contradição lógica; um problema insolúvel e sem saída.

³ Agente moral deve ser compreendido em seu sentido mais amplo: alguém que possui liberdade para escolher entre ações alternativas a partir de considerações morais – conferir, por exemplo, Rachels (2004). A seção 2 aborda as características do ato moral do agente.

agente moral. Como consequência deste embate, os interesses individuais sobrepõem os interesses coletivos e as práticas colaborativas funcionam, ainda que de forma velada, como meio para alcance de resultados privados e egoístas.

É útil esclarecer que a pesquisa não tem a pretensão de apresentar um manifesto contra o autointeresse e o egoísmo do sujeito na sociedade capitalista contemporânea – traços inúmeras vezes associados ao fortalecimento do individualismo. Tampouco o ensaio se concentra na prescrição de modos de conduta para o agente moral. Antes, o propósito é alertar para os possíveis efeitos do antagonismo entre competição e colaboração delimitado aos ambientes educacionais dos CST – antagonismo que se encontra encoberto pelo discurso de defesa da competição e pela busca incessante do sucesso a qualquer preço. A investigação também fica restrita ao ambiente acadêmico e ao processo de formação do estudante – ou seja, não há discussão sobre a conduta moral do egresso e sua atuação no mercado de trabalho. De maneira mais precisa, a preocupação deste estudo pode ser sumarizada no seguinte problema de pesquisa: de que modo o antagonismo conceitual-discursivo entre competitividade e colaboração interfere no autointeresse dos estudantes dos CST?

Observa-se que a questão de pesquisa estabelece, de partida, dois pressupostos que orientam a linha argumentativa defendida na tese: a) existe um antagonismo conceitual-discursivo entre competitividade e colaboração; b) esta relação conflituosa provoca um efeito sobre o autointeresse dos estudantes. As razões para a aceitação destes pressupostos são descritas de maneira mais detalhada na segunda e na quarta seções deste trabalho.

O argumento central da tese sustenta que o discurso da competitividade e as simulações de práticas competitivas realizadas no âmbito dos CST refletem e legitimam a ideologia e as regras da vida produtiva na sociedade capitalista. Essas condições consolidam um tipo de jogo social onde as

atividades colaborativas de formação desenvolvidas no ambiente acadêmico funcionam, na verdade, como meio instrumental para o alcance de interesses individuais do estudante – um processo que contribui para a naturalização de condutas egoístas. Assim, a defesa do princípio da competitividade – afirmada como necessária à sobrevivência do indivíduo e da organização e presente nos discursos das disciplinas dos CST⁴ – reforça os interesses egoístas do estudante e transforma as atividades em grupo e os trabalhos colaborativos em simples instrumentos para fins pessoais. Evidências e proposições secundárias são examinadas ao longo do texto no intuito de demonstrar a plausibilidade do argumento central.

A finalidade principal da pesquisa é analisar a aporia conceitual-discursiva entre competitividade e colaboração e sua interferência no autointeresse dos estudantes dos CST. O alcance do objetivo principal exigiu o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos: i) determinar a oposição conceitual entre competitividade e colaboração; ii) caracterizar os discursos sobre competitividade e práticas colaborativas nos CST; iii) refletir sobre os efeitos do paradoxo conceitual-discursivo sobre o autointeresse dos estudantes dos CST. As seções deste trabalho foram organizadas de modo a atender os requisitos impostos pelos objetivos específicos.

Quais condições motivaram a escolha do objeto de pesquisa? A visão de mundo que assume a competição e a derrota do adversário como elementos necessários à conquista do sucesso parece ter cativado a mente de inúmeras pessoas sensatas – das opiniões de senso comum aos defensores da ciência rigorosa. O discurso corrente atesta a possibilidade de cultivo concomitante da colaboração e da competição com resultados benéficos tanto para o indivíduo quanto para a

⁴ A análise, na seção 3, dos projetos pedagógicos dos CST apresenta evidências que atestam essa alegação.

sociedade. Esta pesquisa procura expor as inconsistências deste modelo teórico-discursivo.

Ao evidenciar as fragilidades teórico-discursivas do modelo competitividade-colaboração, este texto permite uma ampliação das discussões teóricas acerca do fenômeno estudado – discussões consideradas insuficientes segundo a perspectiva adotada na tese. Os efeitos deste debate influenciam não apenas o modo de compreender o mundo social, mas também colaboram na produção de novos conhecimentos no campo científico e na reflexão da realidade prática dos docentes e estudantes dos cursos superiores. A opção pelos CST tem o propósito de acirrar os debates sobre uma modalidade de educação superior em franca expansão – resultado das políticas públicas de estímulo à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁵. Inclusive, é importante à linha de pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologia* entender as contradições, os embates e as transformações da EPT. Esse conhecimento permite clarificar a relação entre as tecnologias e a realidade social do estudante-trabalhador, bem como ampliar a compreensão entre o processo de formação nos CST e as demandas do mercado de trabalho. A análise e a crítica dessas relações fornecem subsídios para o desenvolvimento de novas políticas educacionais. Vale notar que embora o estudo esteja circunscrito aos CST, seus pressupostos básicos e conclusões podem ser ampliados a outras áreas de formação superior.

Outro aspecto fundamental que justifica a realização da pesquisa é a sua contribuição aos debates teóricos sobre a conduta moral do indivíduo. Apesar da plausibilidade e diversidade, as teorias da moralidade são sensíveis a objeções e apresentam divergências entre si. Na verdade, ainda há muita discordância entre os filósofos acerca dos fundamentos e das

⁵ As pesquisas de Ramos (2014), Rocha (2009) e Souza (2012) caracterizam e diagnosticam a expansão dos CST no Brasil. A seção 3 retoma esse debate.

regras para uma conduta moral satisfatória. Somente estas características seriam mais do que suficientes para demonstrar a necessidade de prosseguir os estudos e as reflexões sobre os aspectos da conduta moral. Não se pretende alegar, com isso, que este ensaio originou uma nova teoria da moralidade. Absolutamente esta não foi a pretensão da pesquisa. Antes, o interesse principal foi o resgate de uma discussão praticamente ausente nas publicações científicas e filosóficas no Brasil: o autointeresse e sua relação com a exacerbação do egoísmo. Sob este aspecto, esta pesquisa possibilita um alargamento do debate teórico no campo educacional ao discutir teorias usualmente restritas ao campo da Filosofia. As vantagens epistemológicas deste entrecruzamento teórico conferem benefícios para ambas as áreas do conhecimento.

Em termos de procedimentos metodológicos, esta investigação se configura como um estudo teórico-empírico a partir da análise, interpretação e apreciação crítica de material bibliográfico e documental. O estudo bibliográfico questiona as posições teóricas de pesquisadores dos campos das ciências sociais aplicadas, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da educação. Sob este aspecto, esta tese se caracteriza como uma pesquisa teórica que almeja um avanço na interpretação de um problema abstrato que já serviu de objeto de reflexão para outros investigadores (ECO, 2008). O caráter interpretativo procura o significado da relação conceitual entre competitividade e colaboração, entre autointeresse e egoísmo.

A pesquisa documental se concentra nos textos normativos e legais disponibilizados no portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC). A seleção de documentos ficou restrita à legislação pertinente aos CST e ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) tendo em vista a delimitação imposta ao objeto estudado. Além dos textos legais, foram selecionados cinco Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de diferentes instituições de educação superior (IES) no Brasil. Cada PPC foi extraído diretamente do site de

uma IES específica. Ou seja, são analisados cinco PPC de cinco IES distintas. Alguns critérios estabelecidos antecipadamente determinaram a seleção dos PPC: a) amostra composta por PPC de IES públicas e privadas do Brasil; b) cursos pertencentes ao eixo tecnológico Gestão e Negócios do CNCST; c) PPC criado ou revisto a partir de 2014; d) CST na modalidade presencial; e) apenas um PPC por IES; f) apenas um PPC por estado.

A escolha do eixo tecnológico Gestão e Negócios do CNCST considerou a sua similaridade em relação às estruturas disciplinares e aos modelos teóricos das Ciências Sociais Aplicadas – delimitados principalmente às áreas da Administração e da Economia. Esta delimitação facilitou a exposição das fragilidades teórico-discursivas entre os conceitos de competitividade e colaboração presentes nos CST. A seleção de PPC elaborados ou revistos a partir de 2014 permitiu evidenciar os discursos atualizados de defesa das práticas competitivo-colaborativas. A opção por CST na modalidade presencial permitiu caracterizar, de modo mais efetivo, os efeitos do modelo teórico-discursivo sobre as atividades acadêmicas cotidianas e sobre a conduta dos alunos das IES.

Em termos de teoria de amostragem, o procedimento de seleção dos PPC utilizou a técnica de amostragem não-aleatória por julgamento. Esta técnica é empregada a partir do julgamento do pesquisador acerca da representatividade dos elementos que compõem a amostra (BARBETTA, 2010). A técnica também é útil quando se estabelece um número pequeno de elementos em uma população ampla e diversificada. A demarcação antecipada dos critérios e o emprego da técnica de amostragem por julgamento intencionaram legitimar a extração de PPC representativos do amplo universo de CST no Brasil. Os requisitos estabelecidos resultam na seleção dos seguintes documentos das IES:

- i) PPC do CST em Processos Gerenciais de uma Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul;
- ii) PPC do CST em Gestão Comercial de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais;
- iii) PPC do CST em Processos Gerenciais de uma Faculdade de Tecnologia do Sistema S do Estado do Amazonas;
- iv) PPC do CST em Gestão de Recursos Humanos de uma Universidade Privada do Estado de São Paulo;
- v) PPC do CST em Logística de um Centro Universitário Confessional do Estado do Espírito Santo.

A natureza do problema de pesquisa e a característica teórico-empírico da investigação demandaram a escolha do método analítico qualitativo. O enfoque qualitativo se fundamenta em uma perspectiva interpretativa e naturalística – que envolve os contextos naturais – da realidade humana e de suas instituições. Essas condições foram relevantes para o estabelecimento da hermenêutica como recurso interpretativo dos materiais bibliográficos e documentais (RICOEUR, 1990).

Enquanto fundamento metodológico de interpretação, a hermenêutica supre duas condições necessárias ao trabalho de pesquisa: i) os procedimentos exigidos para a explicação dos textos analisados; ii) o plano epistemológico para orientação do processo de compreensão dos mesmos. A hermenêutica deve ser compreendida aqui, conforme definição de Ricoeur (1990, p. 17), como “[...] a teoria das operações de compreensão em sua relação com a interpretação dos textos.” Todo o exercício de análise textual é sopesado pelo esforço de compreensão e explicação do material escrito tendo em vista o caráter polissêmico das palavras em relação ao contexto e ao tempo histórico de sua elaboração. O princípio básico da interpretação consiste no reconhecimento da mensagem unívoca construída a partir da polissemia vocabular disponível – afinal, as palavras

possuem mais de um significado quando isoladas de seus contextos específicos. O desafio fundamental da interpretação na perspectiva hermenêutica, argumenta Ricoeur (1990), é a identificação dessa intenção unívoca em um discurso elaborado com palavras polissêmicas. Esta condição está bem demarcada pelo discurso enquanto fala. Mas e o discurso objetivado no texto escrito?

O discurso tornado escrita adquire uma característica distinta: a conquista de uma autonomia que o liberta da intenção original do autor – o significado do texto não coincide mais com aquilo que o autor expressou originalmente. Há, neste sentido, uma espécie de objetivação, esta é a posição reiterada por Ricoeur (1990), que provoca um fenômeno de distanciamento do texto agora transformado em escrita. Este distanciamento entre texto escrito e leitura assinala a importância das condições históricas e da crítica à ideologia – entendida como uma visão de mundo que interfere na maneira das pessoas representarem a realidade objetiva – como requisitos para a compreensão e interpretação dos significados.

Quatro condições sugeridas por Ricoeur (1990) para o estabelecimento de uma hermenêutica crítica funcionam como critérios orientativos dos procedimentos de análise textual: a) o distanciamento entre o discurso transformado em escrita e a leitura expressa uma condição de autonomia do texto em relação ao autor – a leitura deve ser realizada e compreendida como um ato de recontextualização; b) a hermenêutica deve superar a dicotomia entre explicar e compreender – o texto escrito é uma obra que apresenta estrutura e forma na qual a explicação atua como mediadora da possibilidade de compreensão; c) a análise hermenêutica deve promover uma crítica à ideologia – a busca por uma intenção oculta no texto é substituída pela revelação de um mundo que se torna referência para a abertura de uma dimensão crítica de realidade; d) a relação texto-mundo toma o lugar da relação autor-subjetividade – a compreensão não é caracterizada pela

projeção do sujeito no texto, mas pela exposição do sujeito ao mundo revelado pelo texto.

O exercício de análise e interpretação do material bibliográfico e documental buscou o cumprimento dos critérios hermenêuticos estabelecidos. Esta disposição procedimental se manteve presente em todas as etapas da investigação.

Este texto está dividido em cinco seções principais. A primeira parte, caracterizada pela introdução, apresenta a contextualização do problema de pesquisa, anuncia a proposição defendida, além de explicitar a relevância do estudo, os objetivos e os procedimentos metodológicos.

A segunda seção trata da relação paradoxal entre competitividade e colaboração. Termos e conceitos são debatidos, ideias e relações são aclaradas. São apresentados aspectos relevantes do individualismo, do autointeresse, do egoísmo, do altruísmo e da conduta do agente moral. A seção propicia as bases teóricas e os argumentos para a defesa da tese proposta.

A terceira parte do trabalho analisa os discursos de defesa da competitividade e da colaboração nos textos legais e nos projetos pedagógicos dos CST. A principal preocupação ali é salientar as tentativas de convergência da competição e das práticas colaborativas nos espaços acadêmicos. As evidências indicadas na seção apontam que as tentativas de convergência não se mostram exitosas.

A quarta seção concentra os esforços na defesa do argumento central da tese. Procura-se demonstrar que a aporia entre competitividade e colaboração não possui um caráter inofensivo. A impossibilidade de conciliação desses conceitos interfere na conduta do estudante (agente moral) no âmbito das atividades acadêmicas. O resultado é uma exacerbação do autointeresse e legitimação das condutas egoístas.

Por fim, a última seção sintetiza os principais pontos da pesquisa, destaca os limites do estudo e aponta objeções e ressalvas ao argumento proposto. Algumas questões de pesquisa são suscitadas no intuito de estimular novas propostas de investigação.

2 APORIA ENTRE COMPETITIVIDADE E COLABORAÇÃO

Em meados da década de 1980, o empresário Antonio Guerreiro Filho implantou na Rockwell-Fumagalli, empresa do ramo automobilístico sediada em Limeira-SP, um novo modelo de gestão dos processos operacionais. A participação em um evento no Japão sobre processos de qualidade havia levado Guerreiro Filho a questionar o modo como os processos operacionais eram realizados em sua empresa. Após um período de reflexão, o empresário decidiu transferir aos funcionários a responsabilidade pela gestão da qualidade dos processos. A forma de operacionalizar o novo modelo gerencial se deu por meio da mudança no uniforme do trabalhador: o macacão azul marinho foi substituído por camisetas brancas e calças azuis. O propósito de Guerreiro Filho (2011) era estimular os colaboradores – é importante mencionar que na gestão participativa, todas as pessoas são consideradas colaboradores⁶ – a identificar as falhas nos processos operacionais que se refletiam nas marcas de sujeira da camisa branca. O pressuposto era que o colaborador ficaria atento à origem do problema que ocasionou a sujeira do uniforme e apresentaria sugestões corretivas à direção da empresa.

O método desenvolvido por Guerreiro Filho (2011) ficou conhecido como a “Filosofia da Camisa Branca” e

⁶ Há uma variedade de termos utilizados para definir as pessoas que trabalham nas organizações. Dependendo do momento histórico ou das características da organização, as pessoas foram e são chamadas de funcionários, operários, mão de obra, empregados, trabalhadores, recursos humanos, quadro de pessoal, associados, colaboradores, capital humano, capital intelectual, *stakeholders*, entre outras denominações possíveis. É importante destacar ainda que o termo *stakeholder* também é utilizado para denominar outras partes envolvidas com a organização (exemplo: acionistas, clientes, fornecedores, sindicatos etc.). Cf. Chiavenato (2010) e Mintzberg et. al. (2007).

caracterizou um modelo de gestão participativa que procurou transformar os funcionários em colaboradores motivados e comprometidos com os resultados organizacionais. O modelo propunha a geração de um esforço coletivo de todos os envolvidos na busca de níveis superiores de qualidade operacional. Em um cenário competitivo, este tipo de esforço tem a finalidade de colocar a organização em uma situação privilegiada frente ao mercado⁷. O modelo de gestão implementado por Guerreiro Filho afetou significativamente o grau de desempenho e competitividade da Rockwell-Fumagalli. A filosofia da camisa branca ganhou notoriedade no mercado nacional e internacional – o modelo de gestão de Guerreiro Filho (2011) foi aplicado em mais de 100 empresas ao redor do mundo.

A história de sucesso contada no livro *O poder da camisa branca* de Antonio Guerreiro Filho representa, de modo exemplar, uma ideologia discursiva que insiste na indissociabilidade entre a colaboração e a competitividade. A ideia difundida é que o esforço colaborativo dos funcionários melhora o desempenho organizacional e amplia a capacidade competitiva da empresa. Mais do que isso, a gestão participativa possibilita aos funcionários uma inserção mais ativa na empresa. Sob esse discurso, os trabalhadores deixam de ser meros executores de tarefas preestabelecidas e se tornam colaboradores efetivos aptos a sugerir, opinar e participar ativamente nos rumos da organização. A ideia difundida é que

as propostas apresentadas teriam como fundamento o diálogo aberto que, assim, possibilitaria que todos – trabalhadores de chão-de-fábrica, executivos e proprietários de

⁷ Mercado deve ser compreendido como “[...] o local, teórico ou não, do encontro regular entre compradores e vendedores de uma determinada economia. [...]. Ele se expressa, [...], sobretudo na maneira como se organizam as trocas realizadas em determinado universo por indivíduos, empresas e governos.” (SANDRONI, 1999, p. 378).

empresas – obtivessem maior satisfação.
(BERNARDO, 2006, p. 8).

A rigidez das tarefas repetitivas e isoladas seria substituída pelo trabalho flexível e participativo. Em fato, esta visão é reiterada insistentemente na literatura especializada em gestão por meio de um número expressivo de ‘relatos de sucesso’ e estudos de caso reais (CHIAVENATO, 2010; RETOUR et al., 2011; SCHERMERHORN; HUNT; OSBORN, 1999).

As ‘evidências’ demonstradas pelos exemplos de sucesso na literatura de gestão tornam quase inquestionável o argumento que defende a indissociabilidade entre o desenvolvimento de habilidades colaborativas e o sucesso profissional. O raciocínio construído se mostra persuasivo: a inevitável competição no mercado interno e externo impõe às organizações um aumento da produtividade, eficácia, inovação e desempenho. Para tanto, é preciso selecionar e capacitar profissionais imbuídos de espírito colaborativo, interessados no desenvolvimento das potencialidades e competências⁸ individuais, dispostos ao trabalho em equipe e comprometidos

⁸ O conceito de competência deve ser compreendido, neste texto, como um conjunto de qualificações necessárias a uma pessoa para o desempenho eficaz de determinada função (CHIAVENATO, 2010; MAXIMIANO, 2000). Esta é a abordagem operacional típica do campo da gestão que envolve temas como avaliação de competências, treinamento e desenvolvimento de competências etc. Definição similar é assumida pelo Parecer CNE/CP nº 29/2002 que entende competência profissional como “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.” (BRASIL, 2002a, p. 36-37). É interesse observar que competência também pode significar ‘luta, conflito, embate, disputa, competição’. Assim, o desenvolvimento de competência permite o desempenho eficaz de uma função e, se necessário, o embate e a superação dos concorrentes que almejam os mesmos objetivos.

com a cultura organizacional. Contestar este tipo de argumento parece pouco convincente – talvez até tolo e ingênuo – tendo em vista a avalanche de fatos, tão corriqueiros e evidentes, que demonstram a sua ocorrência. Entretanto, o propósito desta seção é justamente demonstrar algumas fragilidades presentes nesta forma de discurso. Para alcançar este objetivo, é preciso estabelecer, antecipadamente e de modo mais preciso, os sentidos dos termos competitividade e colaboração. Este exercício hermenêutico permite revelar que a aceitação patente que une – ou tenta unir – os conceitos de competitividade e colaboração enfrenta restrições lógico-conceituais insuperáveis. E essas restrições não ocorrem sem consequências. Após a exposição dessas contradições conceituais, o texto sustenta que a incompreensão ou a impossibilidade de enxergar esta aporia provoca mal-entendidos e confusões que, sob a ótica deste estudo, afetam a conduta do agente moral de um modo não previsto. Nos limites dos CST, a influência desse paradoxo sobre a conduta do estudante – e também do docente – interfere no processo de formação estabelecido⁹. Para descobrir as contradições existentes entre competitividade e colaboração é preciso considerar a maneira pela qual os termos foram incorporados ao vocabulário cotidiano.

2.1 COMPETITIVIDADE E AUTONOMIA DO INDIVÍDUO

O termo competitividade tem sido implicitamente utilizado há algum tempo de diferentes maneiras no ambiente social – ainda que subsista uma definição considerada tradicional e oriunda da Administração que o caracteriza como a qualidade daquilo ou daqueles (pessoas ou grupos) que disputam os mesmos recursos ou objetivos no mercado. O reconhecimento das variações em sua utilização tem o mérito

⁹ Conferir as seções 3 e 4 desta investigação.

de contribuir para o esclarecimento de seu sentido mais geral e característico, além de auxiliar no entendimento da relação entre o seu uso e o comportamento organizacional e humano. Sob essa ótica, é possível compreender a competitividade a partir de dois enfoques principais: a visão econômica da competição e a visão empresarial da competição.

A visão econômica tem trabalhado com diversos modelos que apresentam rótulos diferentes para o termo competição. Esses modelos resultaram sobretudo – e esta é uma posição amplamente aceita pelos economistas, como recorda Kirzner (2012) – das insatisfações dos economistas em relação à teoria da competição perfeita¹⁰. Denominada também de concorrência perfeita, a teoria da competição perfeita determina uma condição ideal e equilibrada entre os competidores no mercado. É importante esclarecer previamente que alguns autores optam pela distinção entre competição e concorrência. Carpintéro (2000, p. 6), por exemplo, afirma que competição é a capacidade de concorrer e que esta “[...] decorre de um conjunto de habilidades e condições, por ela [empresa ou agente] desenvolvidas ou oferecidas pelo ambiente, e requeridas para o exercício da concorrência.” Assim, completa o autor (2000, p. 6), a concorrência resulta de ações “[...] voltadas para o desenvolvimento de novas habilidades, estruturas e condições que aumentam a capacidade de competir, e, portanto, está incluída na competitividade.” Note-se que, nesta perspectiva, o conceito de concorrência está inserido no conceito de competitividade, sendo este mais amplo do que aquele. Por outro lado, a maioria dos autores

¹⁰ Para os economistas, há três modelos básicos de estrutura competitiva no mercado: a) concorrência perfeita ou pura – estrutura ideal do mercado onde há uma infinidade de empresas com a mesma capacidade produtiva, produtos idênticos e preços similares; b) monopólio – existência de único agente/empresa que domina a oferta de um produto ou serviço o qual não possui substituto; c) oligopólio – mercado constituído por um grupo pequeno de empresas que detém o controle da maior parte do mercado (caracteriza a concorrência imperfeita). Cf. Sandroni (1999).

prefere utilizar os termos competição e concorrência como sinônimos. Esta é a maneira empregada, por exemplo, por Sandroni (1999) em seu dicionário de economia e nas obras dos especialistas em gestão estratégica como Mintzberg et al. (2007) e Porter (2004). Para efeitos desta exposição, competição e concorrência são tratados como sinônimos.

Retornando à discussão proposta, o modelo teórico da competição perfeita foi desenvolvido pelos economistas da escola clássica¹¹. Ele se baseia no pressuposto de que os competidores – grupos, empresas, organizações – possuem livre acesso ao mercado e que não há qualquer privilégio jurídico, econômico ou posse de recursos que permita alguma vantagem para qualquer agente em relação aos produtos, serviços, informações e custos (CARPINTÉRO, 2000; SANDRONI, 1999). Sob essas condições, a competição atua como uma força reguladora da sociedade que estabelece um ambiente de liberdade econômica e conduz as pessoas – naturalmente auto-interessadas – em direção a uma situação ideal de distribuição de bens entre produtores e consumidores. Esta situação caracteriza a posição de Adam Smith (1996) acerca dos efeitos da ‘mão invisível’ sobre o individualismo humano: os interesses individuais livremente desenvolvidos no mercado seriam harmonizados por uma ‘mão invisível’ e resultariam em bem-estar coletivo. Ainda que o conceito de competição perfeita seja utilizado apenas por seu valor analítico, por não encontrar correspondência efetiva no mundo real, este modelo ocupa uma posição central nas discussões

¹¹ A escola clássica do pensamento econômico foi fundada por Adam Smith e David Ricardo e se desenvolveu nos estudos de Thomas Malthus, John Stuart Mill, John McCulloch, Nassau W. Senior e do francês Jean-Baptiste Say. Foi a partir desta escola que a economia adquiriu um caráter científico integral. A escola clássica simplificou e generalizou as proposições econômicas e definiu uma visão de conjunto da evolução da economia. Sua base conceitual foi fundada nos preceitos do liberalismo, do individualismo e dos princípios da livre-concorrência (SANDRONI, 1999).

econômicas positivas e normativas na atualidade (KIRZNER, 2012).

A falta de correspondência entre a visão clássica – um mundo competitivo ideal regulado por um modelo de competição perfeita – e a realidade concreta resultou no desenvolvimento de outros tipos de modelos teóricos baseados na competição (ou concorrência) imperfeita. Este tipo de concorrência, esclarece Sandroni (1999, p. 119), é caracterizado principalmente “[...] pela possibilidade de os vendedores influenciarem a demanda e os preços [do mercado] por vários meios (diferenciação de produtos, publicidade, *dumping* etc.)”. Assim, na concorrência imperfeita, os agentes utilizam os meios disponíveis – alguns utilizam todos os meios possíveis – para interferir no equilíbrio do mercado e obter privilégios jurídicos, econômicos, sociais e naturais. Na prática, este modelo competitivo corresponde à maior parte das situações reais. De acordo com Carpintéro (2000), alguns exemplos de modelos teóricos baseados na perspectiva da concorrência imperfeita são: a) modelo da organização industrial – a concorrência surge em decorrência das diferenças entre organizações que atuam sob a influência de diversos fatores estruturais como concentração de mercado, diferentes tecnologias, diferenciação de produto, canais de distribuição distintos etc.; b) modelo da concorrência como jogo – teoria que parte do contexto em que os agentes estabelecem determinadas regras e as mantêm inalteradas ao longo de todo o processo competitivo (há o pressuposto de que os competidores conhecem e respeitam plenamente as regras do jogo instituídas); c) modelo da dinâmica da concorrência – o modelo trabalha com a perspectiva de que uma alteração estrutural nas condições de cada competidor causa uma mudança dinâmica na natureza do próprio sistema competitivo; exemplos do modelo da dinâmica competitiva podem ser encontrados na teoria marxista da acumulação de capital e na

teoria schumpeteriana da inovação como elemento propulsor de mudanças do sistema econômico¹².

Ainda que de forma breve, a discussão dos modelos teóricos de concorrência tem o mérito de expor as características essenciais da visão econômica da competição. Em termos de aplicação na realidade concreta do mercado, a busca pela vantagem competitiva – motor fundamental da dinâmica capitalista – torna inviável o modelo teórico da concorrência perfeita. Conceber a livre-concorrência no mercado como instrumento de equilíbrio do processo competitivo é mera especulação teórica que não encontra respaldo na realidade objetiva da sociedade capitalista. Em fato, é no mercado que as distinções são exercidas intensamente com o propósito de consolidar as vantagens competitivas de determinados concorrentes.

Os modelos teóricos da concorrência imperfeita tentaram contornar os limites teórico-práticos do modelo da escola clássica na perspectiva aplicada pelo mercado. A competição na atividade empresarial exigia outras maneiras de interpretar as relações entre os agentes. Assim, observa Carpintéro (2000), a realidade empresarial se beneficiou dos úteis conceitos de concorrência encontrados na teoria schumpeteriana, na organização industrial e na teoria dos jogos. Estes modelos teóricos serviram mais adequadamente aos interesses dos empresários em suas disputas pelo mercado. Da perspectiva schumpeteriana, Carpintéro (2000) destaca o papel da inovação e seus efeitos na mudança estrutural do ambiente econômico. O modelo da organização industrial se concentra na ideia dos fatores estruturais como forma de proteger os lucros de empresas favorecidas. A teoria dos jogos proporciona as normas para competir em determinados ambientes com a finalidade de manter lucros ou obter

¹² Conferir Marx (1996) e Schumpeter (1997).

benefícios superiores que seriam impossíveis em condições de rivalidade isentas de regras.

É por meio da concorrência que as empresas realizam a maior parte de suas interações no mercado. Neste sentido, a concorrência constitui o principal elemento do processo competitivo. A definição sintética de Carpintéro (2000, p. 17) expressa este ponto de vista amplamente aceito:

[...] a concorrência é um processo de mudanças constantes (através de inovações) por parte das empresas no sentido de produzir diferenças entre os agentes que lhes permita criar e ocupar novos espaços econômicos na busca de lucros anormais e vantagens competitivas.

Cabe notar que o esforço para “produzir diferenças entre os agentes”, apontado por Carpintéro, constitui um elemento fundamental para questionar os limites da ação humana na busca da vantagem competitiva. Algumas questões surgem dessa reflexão: como obter um diferencial competitivo no mercado? Quais recursos podem ser empregados para a obtenção desse diferencial? Quais competências, habilidades e condutas são requeridas do agente durante o processo de competição? Como desenvolver competências e habilidades competitivas nos gestores a partir da educação formal e/ou profissional? A visão empresarial da competição procura estabelecer respostas a questões como estas.

Na administração, o conceito de competitividade se encontra ligado diretamente aos conceitos de desempenho, eficácia e eficiência¹³. Isto sugere que a competição na perspectiva empresarial deve ser compreendida não apenas

¹³ Na área da gestão e da economia, eficácia diz respeito ao resultado da ação/atividade realizada ou a realizar. Ou seja, eficácia significa fazer o necessário para atingir determinado objetivo. Eficiência se refere à forma de realizar determinada ação/atividade. Ou seja, eficiência significa cumprir as etapas do processo de acordo com as normas e procedimentos (SANDRONI, 1999).

como uma situação competitiva, mas, sobretudo, como um processo competitivo. Kirzner (2012) recorda que foi o ensaio *The Meaning of Competition* de Friedrich Hayek que chamou a atenção dos especialistas das ciências econômicas para a necessidade de elaboração de uma teoria do processo competitivo. A perspectiva da competição como um processo foi gradativamente incorporada à visão da teoria administrativa – o que gerou uma série de estudos no campo da gestão sobre o desenvolvimento de estratégias e a obtenção de vantagem competitiva. A literatura especializada da Administração – dos estudos teórico-empíricos aos livros-texto dos cursos de gestão – cumpriu o papel de divulgadora deste ponto de vista. Uma forma eloquente desse modo de compreender a competitividade é encontrada em Maximiano (2000, p. 127-128):

Competitividade é uma tradução particular da idéia de eficácia, que se aplica particularmente a empresas. [...]. Para serem eficazes, quando há concorrência, as empresas precisam ser competitivas. Para serem competitivas, as empresas precisam ter desempenho melhor que outras que disputam os mesmos clientes. Uma empresa é competitiva quando tem alguma vantagem sobre seus concorrentes (a chamada vantagem competitiva), [...].

É possível perceber a força dos critérios da eficácia, eficiência e desempenho sobre o sentido de competitividade na definição de Maximiano. A ideia apresentada pode ser sintetizada da seguinte forma: a vantagem competitiva da organização – e do indivíduo – é atingida por meio de um desempenho qualitativamente superior frente aos concorrentes. Para alcançar um desempenho superior, as pessoas – elementos constituintes da organização – devem desenvolver competências individuais. Estas competências são condições imprescindíveis para o alcance do desempenho superior – seja do indivíduo, seja da organização. Assim, o desempenho é a

base fundamental da competitividade empresarial e da competência exigida pelo mercado.

Este entendimento do conceito de competitividade é compartilhado por outros especialistas da área. Chiavenato (2010), por exemplo, defende que a competitividade organizacional é alcançada por meio das habilidades e conhecimentos das pessoas em aplicar, de modo eficiente e eficaz, os recursos financeiros, materiais e tecnológicos disponíveis. Desse modo, as pessoas representam o diferencial competitivo – esta é a ênfase dada pelo autor – que promove o sucesso da organização. São elas que constituem “[...] a competência básica da organização, a sua principal vantagem competitiva em um mundo globalizado, instável, mutável e fortemente concorrencial.” (CHIAVENATO, 2010, p. 4).

Porter (1989, 2004), por outro lado, direciona os seus estudos da estratégia e da vantagem competitiva para a análise ambiental da concorrência. O autor (1989) estrutura sua teoria em torno de cinco forças atuantes sobre a organização: ameaça da entrada de novos concorrentes, ameaça de produtos ou serviços substitutos, poder de negociação dos compradores, poder de negociação dos vendedores, rivalidade entre empresas existentes. O modelo estabelecido por Porter determina que cada uma destas forças – e todas elas em conjunto – exerce pressões distintas sobre o setor de atuação da empresa. Este fenômeno concorrencial, com forte influência na caracterização das regras do jogo competitivo, é denominado por Porter (1989) de “rivalidade ampliada”.

Em Mintzberg et al. (2007) também é possível encontrar um enfoque nas forças que atuam nos ambientes competitivos. A competição direta, com sua ameaça à posição da organização no mercado, exige o desenvolvimento de estratégias e outras manobras para obter uma vantagem competitiva. Vista na perspectiva de estratégia posicional, as empresas devem encontrar uma forma de proteção contra a concorrência: é preciso enfrentá-la, evitá-la ou subvertê-la. Sob

esse aspecto, completa Mintzberg et al. (2007, p. 28), a organização pode ser vista “[...] em termos ecológicos, como organismos em nichos que lutam para sobreviver em um mundo de hostilidade e incerteza, e também como simbiose.”

Ainda que os autores citados – aqueles vinculados à visão empresarial da competição – apresentem diferentes enfoques conceituais de competitividade¹⁴, é possível identificar critérios compartilhados entre eles. O apelo ao caráter de embate/combate da atividade empresarial é característica comum a todas as definições. Todos reafirmam a inevitabilidade da disputa pelos recursos, da intensa concorrência, da rivalidade ampliada, da luta pela sobrevivência em um ambiente dinâmico e hostil. Para os especialistas da gestão, a globalização, a volatilidade e a turbulência do mercado exigem novas disposições dos profissionais e das organizações: é preciso estimular o espírito combativo. O caminho a seguir é o da luta pelos espaços e pelos recursos. É necessário conquistar a vitória, triunfar sobre o inimigo. A finalidade está determinada: alcançar o sucesso. E o desejo da vitória não é algo restrito apenas à visão geral da organização. O espírito competitivo precisa ser incorporado às inclinações pessoais. “Cada funcionário deve ser capaz de medir seus esforços contra os melhores concorrentes de forma que o desafio se torne pessoal”, defendem Hamel e Prahalad (2007, p. 92). Neste aspecto, uma das finalidades do discurso empresarial da competitividade é demonstrar a importância da sincronização de esforços entre colaboradores e organização no

¹⁴Esta é uma questão importante tratada por Carpintéro (2000) em sua tese de doutorado. O pesquisador (2000) procura distinguir, a partir da visão empresarial, o conceito de competitividade sob o enfoque da eficiência produtiva e da eficiência inovativa (capacidade de inovar) e afirma a importância da inovação para o aumento do potencial competitivo das organizações.

intuito de enfrentar os desafios de um mundo em constante mutação, imprevisível e repleto de desafios¹⁵.

A característica marcante da literatura relacionada ao enfoque empresarial da competição é a de que os textos não exprimem apenas uma descrição das condições competitivas do mercado, mas uma prescrição de conduta dos agentes e organizações envolvidos. Algumas vezes de maneira explícita, outras implícita, a literatura da gestão recomenda práticas, normas de conduta e representações de papéis socialmente compartilhados. Se a vitória e o sucesso dependem do desempenho do indivíduo e da organização, então cabe definir os modos de ação para o alcance do propósito estabelecido¹⁶. Uma questão de ordem moral que se avizinha é a determinação dos limites – se realmente houver limites – da ação individual ou coletiva para alcance do sucesso almejado. Qual o reflexo da ideologia da competitividade sobre a conduta do agente moral? Na seção 2.3, procura-se apresentar uma resposta plausível a esta questão. Por hora, é suficiente sugerir que a forma discursiva da abordagem empresarial da competitividade afeta as inclinações individualistas dos sujeitos. Isto revela a necessidade de esclarecer alguns aspectos do individualismo nas relações sociais.

Há maneiras distintas de abordar a questão do individualismo. É possível determinar suas características, entre outras possibilidades, a partir da visão de homem na

¹⁵Essa mesma lógica discursiva é reproduzida no âmbito dos CST. Essa conjuntura sustenta uma troca dinâmica entre a ideologia do mercado e o processo educacional de formação: o discurso da competitividade influencia os processos e atividades didático-pedagógicas da instituição educacional e, em sentido inverso, a educação formal legitima a ideologia instituída pelo mercado. As seções 3 e 4 analisam esse fenômeno.

¹⁶Nada mais efetivo do que preparar (moldar) o estudante de acordo com essa perspectiva ideológica. Há um esforço significativo dos setores produtivos para influenciar os discursos e as práticas educacionais. O intuito é reproduzir e naturalizar a ideologia do mercado. Conferir Laval (2004) e Rocha (2009).

Modernidade, da defesa da liberdade individual na teoria econômica clássica e do debate sobre o narcisismo na contemporaneidade (LASCH, 1983; RENAUT, 1998; SIMMEL, 2003).

Ainda que a noção de indivíduo esteja presente desde os primórdios da reflexão filosófica, foi somente a partir da Modernidade que o indivíduo – e o individualismo – se afirmou enquanto valor e enquanto princípio (RENAUT, 1998). Estas duas dimensões individuais são compreendidas por Renaut (1998, p. 30) da seguinte maneira:

- enquanto valor, na medida em que, na lógica da igualdade, um homem vale outro, fazendo com que a universalização do direito de voto seja a tradução política mais completa de tal valor;
- enquanto princípio, na medida em que, na lógica da liberdade, apenas o homem pode ser por si mesmo a fonte de suas normas e leis, fazendo com que, contra a heteronomia da tradição, a normatividade ética, jurídica e política dos Modernos se filie ao regime da autonomia.

Assim, o ponto fundamental de ruptura foi motivado pela maneira específica com que os Modernos compreenderam a liberdade humana. É verdade que a cultura da antiguidade grega estabelecia, por meio do conceito de autonomia, uma condição de liberdade para seus cidadãos – liberdade exercida nas relações entre o cidadão e a pólis. Contudo, e Renaut (1998) reitera esta posição, a liberdade gerada pela soberania do cidadão grego estava subordinada a uma hierarquia da natureza onde alguns nasciam para comandar e outros para obedecer. Em fato, aquilo que os Modernos caracterizam como *ato livre* – noutras palavras, a capacidade de autodeterminação humana – não encontra nenhuma correspondência na obra filosófica dos gregos antigos (RENAUT, 1998). A autonomia

no sentido moderno – o controle para determinar os próprios atos – surge como produto da necessidade humana de romper com a lógica da subordinação perante Deus e a natureza. O homem do humanismo é aquele que funda as próprias normas e leis dispensando a intervenção do Ser divino e da natureza.

Na Modernidade, o direito natural é instituído como *direito subjetivo* – um direito, esclarece Renaut (1998, p. 10),

[...] criado e definido pela razão humana (racionalismo jurídico) ou pela vontade humana (voluntarismo jurídico), e não mais um direito ‘objetivo’, inscrito em qualquer ordem imanente ou transcendente do mundo.

Cabe agora ao ser humano a responsabilidade pela criação das leis e pelo estabelecimento de regras que permitam a organização da vida em sociedade. O problema é que a autonomia e os interesses de um indivíduo podem conflitar com a autonomia e os interesses dos demais.

Esta questão não é nova e já estava presente na obra de Thomas Hobbes. O filósofo inglês (2003) defendeu que a liberdade irrestrita e o caráter egoísta de cada ser humano conduziriam a sociedade a um estado constante de insegurança, medo, angústia e guerra. Para escapar dos problemas deste *estado de natureza*¹⁷, Hobbes (2003) propõe a instauração de

¹⁷Locke e Rousseau também partem do estado de natureza para afirmar a necessidade de instauração do contrato social. Entretanto, de modo contrário à posição hobbesiana, Locke (1998) não caracteriza este estado como um ambiente de guerra e egoísmo. As pessoas possuem direitos naturais que devem permanecer após a instituição do pacto social. Neste sentido, os direitos naturais dos seres humanos devem permanecer para limitar o poder do Estado – os governados podem inclusive destituir os governantes, se necessário. Para Rousseau (1996, 1999), o estado de natureza se caracteriza como um tempo de felicidade no qual o ser humano possuía liberdade e vivia uma vida sadia. O estabelecimento do contrato social produziu a desigualdade entre ricos e pobres, fortes e fracos, senhor e escravo. Rousseau (1996) afirma a necessidade de

um contrato social. Neste contrato, as pessoas renunciam ao direito a todas as coisas – à liberdade total do estado de natureza – e o transferem ao Estado. Esta transferência de poder – renúncia à liberdade natural – é voluntária e o contrato é estabelecido de mútuo acordo. O objetivo é fundar – em oposição ao medo e violência do estado de natureza – uma sociedade mais segura onde seja possível a coexistência pacífica entre as pessoas. Nestas condições, cabe ao Estado a manutenção da ordem, da segurança e da vigência das leis instituídas – o Estado pode inclusive fazer uso da força para que o pacto social seja respeitado. Esta nova ordem social exige que cada indivíduo coloque de lado seus interesses pessoais e egocêntricos em favor de leis que possibilitem, de modo imparcial, o bem-estar de todas as pessoas. Note-se que as inclinações naturais do indivíduo não são eliminadas, mas contidas por meio de regras e sanções externas. Neste sentido, a teoria hobbesiana coloca o individualismo como expressão de um comportamento humano fundado no egoísmo e no interesse pessoal. Não há um conjunto objetivo de regras morais que prevaleça sobre os juízos de cada pessoa. Assim, o pacto social estabelecido de modo voluntário e racional tem como propósito fundamental a garantia da preservação individual.

A doutrina do individualismo também serviu de base para a construção da teoria liberal da economia clássica. A defesa do liberalismo econômico realizada por Adam Smith e David Ricardo, por exemplo, foi suportada pelos princípios do direito e da liberdade do indivíduo. Em Smith (1996) emerge a concepção de que as manifestações do fenômeno econômico, regido por leis objetivas e relações causais, requerem uma maior liberdade do indivíduo no âmbito das relações econômicas. Neste sentido, o interesse individual é visto por

estabelecer um novo e legítimo contrato social cuja legitimidade se encontra no consentimento unânime de todos os cidadãos.

Smith¹⁸ (1996) como motivação necessária à divisão social do trabalho e à acumulação de capital.

Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas necessidades, mas das vantagens que advirão para eles (SMITH, 1996, v. 1, p. 74).

Muitos viram esta afirmação como uma aguda apologia ao egoísmo (AVILA, 2010). Contudo, Smith (1996) afirma que este autointeresse é fator decisivo para o próprio desenvolvimento da sociedade. O esforço, livre e seguro, para melhorar a própria condição de vida é uma condição tão marcante que

[...], por si só, e sem qualquer outra ajuda, não somente é capaz de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, como também de superar uma centena de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas com excessiva frequência obstrui seu exercício, [...]. (SMITH, 1996, v. 2, p. 44).

Esta visão smithiana do individualismo liberal é fragilizada pela posição utilitarista de Jeremy Bentham. O

¹⁸Há uma controvérsia entre os especialistas do pensamento smithiano sobre a maneira como Adam Smith caracteriza a conduta humana em suas duas principais obras: *Teoria dos sentimentos morais* e *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Há autores que defendem uma ruptura entre a posição altruísta presente em *Teoria dos sentimentos morais* e a análise baseada no egoísmo em *A riqueza das nações*. Outros – a maior parte dos economistas, pelo menos – afirmam que há uma continuidade dos princípios morais expostos nas duas obras: os princípios morais expostos na primeira condicionam o comportamento egoísta caracterizado na segunda. Cf. Avila (2010).

princípio utilitarista de maximização do prazer e diminuição da dor faz com que cada pessoa direcione suas ações para os interesses privados. Esta teoria está circunscrita à felicidade ou bem-estar do indivíduo. Não há dúvida que Bentham (2010 p. 397) reconhece a existência de interesses da comunidade, mas esclarece que estes nada mais são do que “a soma dos interesses dos muitos membros que a compõem.” Outra característica é que o individualismo político benthamiano foi construído a partir da suposição de que o ser humano, em suas relações políticas, deve ser tratado como uma pessoa fria e calculista (MACPHERSON, 2005). A estreita versão egoísta e racionalista dada por Bentham ao individualismo demonstra a influência de Hobbes e de sua caracterização da natureza humana (AVILA, 2010; MACPHERSON, 2005).

Os debates sobre o individualismo adentraram o século XX e receberam contribuições teóricas significativas dos estudos de Georg Simmel e Louis Dumont. Simmel (2003) caracteriza duas formas de individualismo. O primeiro, quantitativo, está relacionado à independência e liberdade individual, pois demarca a igualdade entre as pessoas – este individualismo é característico do século VIII e da ideologia liberal. O segundo, qualitativo, encontra-se relacionado à especificidade e distinção do indivíduo. É o individualismo romântico do século XIX caracterizado pela liberdade que marca a individualidade de cada um. Simmel (2003) afirma que as duas formas de individualismo são opostas, mas complementares. Elas se entrecruzam e se digladiam indefinidamente nas grandes e populosas cidades. Para Simmel (2003), a oposição das duas formas de individualismo pode suscitar uma redução nas relações humanas em que reste somente um egoísmo radical destituído de qualquer conteúdo, sem lei e sem oposição.

Dumont (2000) enfatiza uma discussão sobre o individualismo em contraposição ao holismo. Nos casos em que o conjunto social como um todo apresenta prioridade sobre

as aspirações do indivíduo, ocorre o holismo. De modo contrário, nas sociedades onde o valor supremo reside no indivíduo, onde as necessidades individuais têm prevalência sobre o conjunto social, há a caracterização do individualismo. A concepção de igualdade está presente no conceito de indivíduo, sendo aquela, atributo deste (DUMONT, 2000). Esta condição implica que em sociedades individualistas cada pessoa possui valor igual. De modo oposto, em sociedade holistas ocorre o predomínio de hierarquias, de modo que cada pessoa é valorada de acordo com sua posição na estrutura.

O individualismo moderno trouxe inúmeras consequências para as relações do indivíduo com a sociedade. Dentre as principais, caracterizadas por Dumont (2000), destaca-se a separação das esferas pública e privada. Estas duas esferas foram separadas na modernidade por meio da ideia de propriedade. A riqueza já não se vincula mais à exclusiva posse de terra, como era o caso nas sociedades tradicionais. O acúmulo de bens na sociedade moderna pode se originar de maneiras distintas. Esta e outras condições geraram uma atomização dos valores na sociedade. A emancipação do indivíduo resultou em uma desagregação na estrutura social onde o individualismo é sua expressão máxima.

Para Lasch (1983, p. 14), a lógica do individualismo extremado, caracterizado pela “guerra de tudo contra tudo” (eis a expressão do pensamento hobbesiano) e pela incessante busca da felicidade (eis a expressão do hedonismo utilitarista), levou a sociedade – e o contexto denunciado pelo historiador é o da sociedade estadunidense – ao beco sem saída da preocupação narcisista com o eu (*self*). O narcisismo é resultado de uma estratégia de sobrevivência do sujeito. Tenta-se escapar das condições repressoras do passado por meio de uma revolução cultural que, no final, continua reproduzindo os aspectos mais terríveis da sociedade criticada. Lasch (1983) afirma que o *homo economicus* moderno foi transformado em homem psicológico – um sujeito ansioso, privado da segurança

da lealdade grupal, que considera os outros como rivais na luta pelos recursos, benefícios e favores da sociedade. Este indivíduo narcisista é o produto final do individualismo moderno. Lasch (1983, p. 15) traça o perfil desse sujeito:

Ferozmente competitivo em seu desejo de aprovação e reconhecimento, desconfia da competição, por associá-la inconscientemente a uma irrefreável necessidade de destruir. [...]. Exalta a cooperação e o trabalho de equipe, enquanto abriga profundos impulsos anti-sociais. Exalta o respeito a regras e regulamentos, na crença secreta de que estes não se aplicam a ele. Ganancioso, no sentido de que seus desejos não têm limites, ele não acumula bens e provisões para o futuro, como o fazia o ganancioso individualista da economia política do século dezanove, mas exige imediata gratificação e vive em estado de desejo, desassossegada e perpetuamente insatisfeito.

Desse modo, o indivíduo vive uma constante e contraditória tensão entre o discurso exaltado e suas convicções mais íntimas. Esta condição patológica abre espaço para diversos tipos de desordens psíquicas e sociais como, por exemplo, sensação de vazio interior, ódio reprimido, medo de competição, desejo de vencer, reconhecimento pelo sucesso alcançado, fascínio por celebridades, medo da velhice e da morte, entre outros (LASCH, 1983). A compreensão apropriada dessas desordens exige do pesquisador uma disposição para associar enfoques de diferentes áreas do conhecimento como Psicologia, Sociologia e Filosofia.

É curioso notar que uma ideia fundamental tratada até agora e reforçada inúmeras vezes pelos especialistas em economia e gestão – o discurso de estímulo à competição – enfrenta um obstáculo psicológico inesperado e aterrorizante – o medo de competir. Ainda que a realidade da ‘vida competitiva’ esteja presente nos discursos, debates,

circunstâncias e ações mais banais do dia a dia, as pessoas intimamente desejam o fim de todas as disputas e de todos os concorrentes. Um exemplo comum desse fenômeno pode ser observado nos comentários, usualmente privados, dos candidatos que disputam os ‘melhores cargos’ do mercado de trabalho, as ‘melhores vagas’ nos vestibulares das IES, as ‘melhores colocações’ nos concursos públicos. Os candidatos esperam que a concorrência seja mínima ou – a condição ideal – inexistente. E quando o número de concorrentes é assustadoramente alto, torcem para que algo impeça o comparecimento dos competidores durante o processo seletivo – ainda que este sentimento possa surgir de modo leviano e isento de maldade (é preciso manter aqui o benefício da dúvida). Estas situações são mais corriqueiras do que se poderia imaginar e parecem apoiar o argumento do medo psicológico da competição.

As características da competitividade apresentadas até aqui demonstraram, desde a perspectiva econômica ampliada à particularidade do indivíduo, a força do discurso competitivo na sociedade. De maneira moderada ou severa, a mensagem reiterada é essencialmente a mesma: os indivíduos e as organizações devem enfrentar o inevitável jogo competitivo. Há uma disputa diária pelos recursos disponíveis, pelos favorecimentos, pelos benefícios da vitória. O que está em jogo é a sobrevivência tanto física quanto social – afinal, a derrota é socialmente intolerável. Todos almejam a reputação de vencedor e a imagem do sucesso.

Entretanto, a intensa competição e a pressão pela eficácia e pelo sucesso cobram o seu quinhão. O individualismo radical parece demasiado destrutivo: uma luta hobbesiana de todos contra todos e a constante ameaça à saúde física e mental do indivíduo. As organizações também estão cientes dos efeitos adversos provocados pelo estímulo exacerbado do espírito competitivo individual: uma disputa individual entre colaboradores pode destruir o desempenho de

um setor ou de toda uma organização¹⁹. Uma maneira de minimizar estas consequências nefastas é estimular o trabalho colaborativo e direcionar estrategicamente a gana competitiva dos colaboradores para a concorrência externa. Este modo de pensar tem estimulado o discurso da colaboração e a tendência à adoção do trabalho em equipe como modelo preferido nos mais diversos tipos de instituições.

2.2 COLABORAÇÃO E DISPOSIÇÃO AO COLETIVO

Os modelos atuais de gestão, no Brasil e no mundo, têm procurado convencer as pessoas sobre a importância do trabalho colaborativo para a melhoria do desempenho, da qualidade e da competitividade da organização. A projeção do cenário é amplamente conhecida: mercado globalizado, competição internacional, reestruturação produtiva, impacto tecnológico acelerado, flexibilização da produção e do trabalho (BERNARDO, 2006; MARANGONI, 2014; NARDI, 2006; SCHERMERHORN; HUNT; OSBORN, 1999). Isto não significa que os modelos anteriores de gestão ignorassem a importância da atividade cooperativa entre pessoas para a obtenção de rendimento e eficiência no trabalho. A “administração científica” de Frederick Taylor (1990), por exemplo, já preconizava, no início do século XX, a cooperação entre funcionários e patrões na busca de maior eficiência produtiva e no aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos de trabalho. É interessante observar que a colaboração defendida por Taylor é aquela estabelecida entre empregado e empregador, e não uma colaboração entre funcionários. Como esclarece Taylor (1990, p. 60):

[A] análise cuidadosa demonstrou que, quando os trabalhadores estão reunidos, tornam-se

¹⁹A seção 4 discute os efeitos do estímulo à competição individual no processo de formação do estudante.

menos eficientes do que quando a ambição de cada um é pessoalmente estimulada; que quando os homens trabalham em grupo sua produção individual cai invariavelmente ao nível, ou mesmo abaixo do nível, do pior homem do grupo; e que todos pioram em vez de melhorarem o rendimento com a colaboração.

A ‘indolência natural’ do ser humano provoca, na visão de Taylor (1990), acomodação e morosidade na realização das tarefas. E esta tendência é ampliada quando os seres humanos estão reunidos para desempenhar trabalhos em conjunto.

O enfoque contemporâneo da gestão assume um discurso oposto àquele preconizado por Taylor. A gestão de pessoas reconhece o papel fundamental do fator humano no ambiente organizacional e recomenda novas maneiras de estruturar as relações de trabalho nas empresas. Competências profissionais como resiliência, espírito empreendedor, trabalho em equipe, foco em resultados, multifuncionalidade, criatividade e inovação, eficácia e eficiência, liderança e motivação são requisitos considerados indispensáveis ao perfil do colaborador (CHIAVENATO, 2010; SCHERMERHORN; HUNT; OSBORN, 1999). Este novo perfil de competências demanda um profissional mais qualificado e flexível, disposto a enfrentar os desafios e capaz de ampliar a sua produtividade em sincronia com as metas estabelecidas pela organização. Ao contrário do que pensava Taylor, a gestão contemporânea defende a necessidade fundamental do trabalho colaborativo e da ação sinérgica dos colaboradores em prol do desempenho organizacional. Este tipo de discurso também sugere que a colaboração ‘eficaz’ possibilita o alcance dos objetivos de cada indivíduo (CHIAVENATO, 2010). Há a compreensão de que a imposição de metas e desafios constantes são estímulos necessários ao desempenho superior dos colaboradores que devem estar alinhados aos objetivos estratégicos da organização (DRUCKER, 1990; MINTZBERG et al., 2007).

Sob este aspecto, os modelos atuais de gestão preconizam a essencialidade do trabalho colaborativo.

Antes de prosseguir com a exposição dos aspectos relevantes da atividade colaborativa no ambiente organizacional, cabe ressaltar que os especialistas das diversas áreas do conhecimento tratam o conceito de colaboração de maneira distinta (BRNA, 1998; PINHEIRO, 2013; SILVA, 2007; THOMSON; PERRY; MILLER, 2007).

Para Thomson, Perry e Miller (2007), por exemplo, embora haja uma vasta e rica literatura sobre colaboração, ainda persistem incoerências entre as diversas disciplinas e áreas do conhecimento. A diversidade de perspectivas teóricas resulta em uma variedade de definições e entendimentos do sentido de colaboração. Esta multiplicidade e falta de consenso entre os especialistas gera dificuldades para comparar os resultados dos estudos e reconhecer se aquilo que foi medido pode ser caracterizado como colaboração (THOMSON; PERRY; MILLER, 2007). Uma questão que tem se destacado nos debates especializados é a possível distinção entre os conceitos de colaboração e cooperação.

Para Silva (2007), colaboração e cooperação possuem sentidos diferentes ainda que o significado fundamental seja o trabalho em conjunto. A pesquisadora analisa as relações colaborativas e cooperativas no âmbito de parcerias internacionais em ciência e tecnologia. O tipo de objeto de pesquisa e o enfoque analítico empregados por Silva produzem uma visão específica sobre os conceitos de colaboração e cooperação. Ela escreve (2007, p. 7):

A colaboração é não eqüitativa e assimétrica, o que implica a existência de um ator principal, responsável pelo projeto/programa e proprietário dos resultados mais interessantes do ponto de vista da aplicação estratégica, industrial e comercial, enquanto os outros membros são apenas coadjuvantes. [...]. O controle e a gestão da colaboração ficam por

conta do membro principal. Não há confiança mútua.

Esta forma de interpretação assume que o trabalho em conjunto realizado por meio de colaboração pode ocultar interesses individuais ou de grupos específicos. Assim, a colaboração esconde finalidades não reveladas e se torna um instrumento de manipulação de pessoas. Este modo de trabalho regido pela desconfiança e pela iniquidade não se sustenta por muito tempo, exigindo novas formas de atividades colaborativas que privilegiem parcerias mais equitativas, “[...] o diálogo, a negociação, a decisão conjunta, a definição de projetos em comum acordo e o compartilhamento dos custos, [...]” (SILVA, 2007, p. 8). É isto que Silva define como cooperação.

O que torna a cooperação preferível em relação à colaboração, na perspectiva de Silva (2007), é o respeito à equidade e a confiança genuína estabelecida entre os colaboradores. A cooperação coloca à disposição dos envolvidos o que cada um possui de melhor – e de modo complementar. O exercício da cooperação busca ampliar as alianças verdadeiras e garantir a independência de cada um dos envolvidos – o interesse é que todos os integrantes obtenham vantagens com o estabelecimento da cooperação. Para Silva (2007), a coordenação substitui o controle e a confiança se torna o princípio básico da parceria. “Os resultados da cooperação pertencem aos parceiros, segundo definição previamente acordada, proporcional ao esforço de cada um, pois há confiança entre eles.” (SILVA, 2007, p. 8). Ainda que a análise de Silva sobre o processo colaborativo esteja restrita às pesquisas internacionais em ciência e tecnologia, suas conclusões são importantes na medida em que expõem uma forma de colaboração que procura ocultar os objetivos particulares de cada envolvido.

Um ponto de vista diferente é assumido por Pinheiro (2013). Em seu estudo sobre o processo de colaboração-

cooperação escrita por meio da internet, o pesquisador procura esclarecer e aproximar o sentido dos dois termos. A estratégia utilizada por Pinheiro (2013) é, inicialmente, demonstrar a aproximação etimológica dos termos para, em seguida, contestar algumas definições de colaboração e cooperação indicadas na literatura especializada. Pinheiro (2013) aceita a existência de algumas distinções entre colaboração e cooperação no que se refere ao modo de funcionamento. A cooperação, por exemplo, não necessita de uma decisão conjunta dos membros do grupo – é possível, inclusive, haver desigualdade hierárquica entre os integrantes. De modo diferente, a colaboração se fundamenta no apoio mútuo e na decisão coletiva dos objetivos estabelecidos (PINHEIRO, 2013). Apesar disso, há momentos em que os sentidos dos termos se complementam:

[...], é preciso também considerar que todo trabalho colaborativo depende, em algum momento, da cooperação entre os membros de uma equipe. Assim, a colaboração e, por extensão, a cooperação são um empenho mútuo por um esforço coletivo para que um determinado grupo solucione conjuntamente um problema. Isso explica o fato de muitas vezes não ser possível dissociar a colaboração de algumas formas de cooperação. (PINHEIRO, 2013, p. 58).

Essa inter-relação de sentidos é a condição fundamental que possibilita a aproximação conceitual entre cooperação e colaboração. Nessa perspectiva, conclui Pinheiro (2013), ainda que possa ocorrer uma justaposição de atividades individuais características da cooperação, é a cumplicidade entre os membros e o estabelecimento de objetivos comuns que satisfaçam as necessidades grupais que demarcam o espírito colaborativo.

Brna (1998) concentra sua análise da colaboração no âmbito das pesquisas em educação e computação. Ainda que subsistam diversas noções e significados associados ao termo em sua relação com os processos educacionais, Brna (1998) destaca quatro aspectos que determinam os sentidos principais da colaboração: i) divisão ou não da tarefa colaborativa; ii) colaboração como estado ou como processo; iii) colaboração como meio ou como finalidade; iv) colaboração estabelecida de modo formal ou informal.

O primeiro aspecto tratado por Brna (1998) retorna à discussão sobre a distinção entre colaboração e cooperação. O trabalho cooperativo é realizado por meio da divisão do trabalho onde cada integrante é responsável por parte da solução do problema. Já o trabalho colaborativo envolve o esforço mútuo e coordenado dos membros para solução conjunta do problema. Brna (1998) informa que esta abordagem, defendida por alguns pesquisadores estadunidenses, se caracteriza mais como uma descrição do que uma definição. Esta distinção entre cooperação e colaboração conduz ao segundo aspecto proposto por Brna.

Poder-se-ia pensar que a divisão de tarefas entre os participantes do grupo – onde cada um realiza uma parte do trabalho – resultaria em trabalho cooperativo e não em trabalho colaborativo. Contudo, Brna (1998) defende como segundo aspecto que a colaboração deve ser compreendida simultaneamente como um estado e como um processo. Assim, os participantes cooperam em um processo e mantêm a colaboração enquanto estado (BRNA, 1998). O desafio é encontrar meios que permitam que as pessoas mantenham o estado colaborativo ao longo das atividades em conjunto.

A terceira forma de abordar a colaboração está relacionada à sua finalidade. Brna (1998) argumenta que alguns estudos norte-americanos demonstram preocupação quanto ao modo como a colaboração tem sido compreendida. Uma quantidade expressiva de noções de colaboração associa o

trabalho colaborativo ao objetivo de aprender e não à aprendizagem da colaboração. Isto significa que a colaboração está relacionada à finalidade e aos resultados desejados pelo grupo. Brna (1998) concorda com as pesquisas que apontam a necessidade de desenvolver a proficiência em colaboração nos participantes das atividades educacionais. Mesmo não sendo discutida por Brna, a proficiência em colaboração também é uma condição desejada por outros tipos de organizações. Ainda que a finalidade fundamental das empresas seja o aumento da competitividade por meio dos recursos disponíveis – dentre eles, a colaboração –, existe interesse legítimo das organizações no desenvolvimento das competências colaborativas dos funcionários (CHIAVENATO, 2010; MINTZBERG et al., 2007; PORTER, 1989).

O quarto ponto discutido por Brna (1998) questiona se há ou não um contrato formal de colaboração estabelecido entre os integrantes. A formalização contratual da colaboração determina as responsabilidades e obrigações de cada integrante do grupo de trabalho – ainda que as obrigações contratuais explícitas sejam sempre complementadas por outras implícitas (BRNA, 1998). Há outros casos em que nenhum contrato formal é estabelecido entre os participantes. Esta situação indica um modo de colaboração que Brna (1998) denomina de oportunista e que se mantém por meio de um conjunto de obrigações e crenças implícitas – por exemplo, a crença de que cada participante pode contribuir significativamente para a solução de um problema. Este tipo de acordo informal é requisitado com frequência nas atividades colaborativas tanto em ambientes educacionais quanto organizacionais – onde se exige uma disposição conjunta dos participantes para o alcance de um objetivo preestabelecido. Para Brna (1998), identificar a forma como a colaboração é compreendida e praticada permite avaliar a efetividade do processo colaborativo estudado.

Preocupação semelhante sobre o sentido de colaboração é compartilhada por Thomson, Perry e Miller (2007). A

desordenada quantidade de definições de colaboração encontrada na literatura especializada levou estes investigadores à realização de uma pesquisa que resultou na construção de um modelo teórico de colaboração. Thomson, Perry e Miller (2007) esclarecem que para a formulação do novo conceito de colaboração foram consideradas duas fontes de informação: a) uma revisão abrangente da literatura teórica e uma análise sistemática de várias definições de colaboração em diversas disciplinas; b) uma pesquisa de campo com entrevistas de diretores de organizações e um estudo de caso realizado no último quinquênio da década de 1990. Esta base informacional resultou na seguinte definição de colaboração²⁰:

A colaboração é um processo no qual atores autônomos ou semi-autônomos interagem através da negociação formal e informal, criando, conjuntamente, regras e estruturas que regem suas relações e formas de agir ou decidir sobre as questões que os uniu; é um processo que envolve normas compartilhadas e interações mutuamente benéficas. (THOMSON; PERRY; MILLER, 2007, p. 3, tradução nossa).

Esta definição ressalta o caráter multidimensional e variável do conceito que é composto, de acordo com Thomson, Perry e Miller (2007), por cinco dimensões principais: duas de natureza estrutural (governança e administração), duas relacionadas ao capital social (reciprocidade e normas) e uma envolvendo a capacidade de agir (autonomia organizacional). Estas cinco dimensões procuram congregiar diferentes características da colaboração que incluem (THOMSON;

²⁰O fragmento original: “Collaboration is a process in which autonomous or semi-autonomous actors interact through formal and informal negotiation, jointly creating rules and structures governing their relationships and ways to act or decide on the issues that brought them together; it is a process involving shared norms and mutually beneficial interactions.” (THOMSON; PERRY; MILLER, 2007, p. 3).

PERRY; MILLER, 2007): a tomada de decisão coletiva para solução de problemas (governança); o gerenciamento e implementação do processo colaborativo (administração); a tensão entre o autointeresse organizacional – alcançar a missão organizacional – e um interesse coletivo – alcançar os objetivos de colaboração e prestar contas aos parceiros colaborativos (autonomia organizacional); a colaboração entre organizações que possuem interesses compartilhados ou complementares (reciprocidade); a criação de obrigações recíprocas por meio de contratos formais explícitos ou através de contratos psicológicos implícitos (normas).

O enfoque quantitativo aplicado na pesquisa de Thomson, Perry e Miller (2007) procurou validar as variáveis dimensionais descritas no conceito de colaboração formulado. Os pesquisadores reconhecem que o resultado do estudo representa somente uma visão parcial da realidade e, como tal, a investigação contribui na medida em que amplia o debate sobre o significado da colaboração. Três considerações podem ser extraídas do trabalho de Thomson, Perry e Miller (2007): ainda que implicitamente, há uma aproximação entre os conceitos de cooperação e colaboração; as tentativas de simplificação do conceito de colaboração dificultam a compreensão mais profunda do fenômeno estudado; persiste a ideia central que procura integrar a autonomia do indivíduo ou da organização com interesses compartilhados mutuamente vantajosos. Aliás, a última consideração está muito bem amparada nas obras especializadas e nos trabalhos de pesquisa do campo da gestão.

Tornou-se quase um truísmo afirmar o papel da colaboração na melhoria do desempenho das organizações. Pesquisas acadêmicas (CARVALHO, 2013; MARANGONI, 2014; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2007) e literatura especializada da área de gestão (CHIAVENATO, 2010; DRUCKER, 1990; MAXIMIANO, 2007; MINTZBERG et al., 2007; ROBBINS, 2005; SENGE, 2008) atestam esta relação. A alegação usual é

de que o trabalho coletivo funciona como um instrumento de coesão das pessoas que concilia os conhecimentos e habilidades individuais em prol de um objetivo institucional comum. Há uma crença generalizada, em parte estimulada pelos trabalhos de Senge (2008)²¹, de que a aprendizagem em equipe – e os conhecimentos resultantes desta atividade – é qualitativamente superior aos resultados produzidos pela aprendizagem individual. Senge (2008) alega, por exemplo, que a unidade fundamental de aprendizagem na organização moderna não é mais o indivíduo, mas a equipe – se a equipe não aprende, a organização também não pode aprender. É preciso ‘alinhar’ os esforços de cada pessoa para se evitar desperdícios de energia e direcionar as potencialidades de todos de maneira sinérgica – a capacidade da equipe é maior do que a soma das capacidades de cada indivíduo, defende Senge (2008). Isto não significa que as pessoas devem abandonar os seus interesses privados. A ‘visão compartilhada’, sustenta Senge (2008), deve ser cultivada entre as pessoas. O propósito comum estabelecido pelos objetivos organizacionais direciona os esforços de cada indivíduo. Nas palavras de Senge (2008, p. 262), “os indivíduos não sacrificam seus interesses pessoais em prol da visão maior do grupo; ao contrário, a visão compartilhada torna-se uma extensão de suas visões pessoais.” Isto sugere – e é preciso acreditar nesta possibilidade – que cada pessoa deve buscar o equilíbrio entre o necessário

²¹O conjunto de ideias presente na obra *A quinta disciplina* foi bem recepcionado pelo campo de estudos e práticas da gestão. A obra de Senge discute a importância da ‘aprendizagem organizacional’ como fator decisivo para a competitividade e sobrevivência das instituições modernas. O ideário e o caráter prescritivo do estudo de Senge procura estimular e convencer o leitor da possibilidade de ‘mover o mundo’ – uma alusão ao ponto arquimediano. Para isso, é preciso uma longa alavanca – a aprendizagem organizacional – que permita colocar o mundo em movimento. A ideologia do sucesso e da realização profissional impregna todo o discurso de Senge.

desempenho individual e a necessária capacidade de trabalhar em equipe.

O problema é estabelecer um ponto de equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos. O que não pode ser esquecido é que as equipes são constituídas com um propósito específico: alcançar as metas definidas pela organização. Os interesses da cada pessoa devem ser alinhados aos objetivos organizacionais. Puente-Palacios e Albuquerque (2014, p. 399) sintetizam essas condições:

Ainda que cada membro possa ter metas específicas que devam ser atingidas, haverá um objetivo global, da equipe, que é a razão pela qual ela foi criada e que é compartilhado por todos. Dessa forma, metas individuais podem ser vistas como caminhos para atingir a meta realmente importante para a equipe, que é a meta coletiva. A esse respeito é necessário apontar que, no mundo das organizações, as equipes de trabalho são criadas para atender demandas empresariais. Isso significa dizer que existe um propósito estabelecido pela organização que é atribuído à equipe. Para compor a equipe, são escolhidas pessoas que de uma ou outra forma são vistas como dotadas de competências benéficas para a meta posta. Portanto, a presença de cada membro da equipe se justifica pela contribuição que pode dar à meta de trabalho que fora definida, ou meta global.

Assim, a meta ‘realmente importante’, aquela que tem primazia no trabalho da equipe, é a meta coletiva – noutras palavras, o objetivo organizacional. Este é o sentido cabal da definição do trabalho em equipe na literatura da gestão – ainda que esta condição não esteja, muitas vezes, descrita de maneira explícita.

No âmbito dos estudos organizacionais, as equipes adquirem diversas conotações e configurações. Há equipes

estabelecidas de maneira fixa ou temporária, de acordo com o tipo de projeto desenvolvido. Elas podem ser denominadas de

[...] células de produção, equipes de alta *performance*, minifábricas, equipes semiautônomas, autogeridas ou equipes de alto desempenho, grupo de solução de problemas ou círculos de qualidade, dentre outras possibilidades. (WEBER; GRISCI, 2013, p. 208).

Ainda que haja variações na classificação e na denominação²², as equipes são reconhecidas como um dos pilares fundamentais ao desempenho e sucesso das organizações (CHIAVENATO, 2010; PUENTE-PALACIOS; ALBUQUERQUE, 2014; ROBBINS, 2005; SENGE, 2008; WEBER; GRISCI, 2013).

Uma questão abordada com frequência nos estudos sobre colaboração é a distinção entre ‘grupo’ e ‘equipe’ (BERNARDO, 2006; PUENTE-PALACIOS; ALBUQUERQUE, 2014; ROBBINS, 2005; WEBER; GRISCI, 2013). A definição mais característica considera o grupo como um conjunto de pessoas em interação e interdependência que estão reunidas para atingir determinado objetivo. O desempenho do grupo é medido pelo somatório dos esforços individuais de cada membro. “Não existe uma sinergia positiva que possa criar um nível de desempenho maior do que a soma das contribuições individuais.” (ROBBINS, 2005, p. 213). De modo distinto, uma equipe busca um desempenho coletivo gerado pela sinergia positiva. Há um esforço coordenado e complementar entre os membros da equipe de modo a potencializar o desempenho da organização. Estas características, argumenta

²²Há autores que apresentam outras formas classificatórias e determinam uma variabilidade na ocorrência dos termos. Bernardo (2006), por exemplo, sugere que a expressão ‘grupo de trabalho’ é menos frequente na literatura de gestão do que ‘equipe’ ou ‘time’.

Robbins (2005), esclarecem a intensa reestruturação dos processos organizacionais em torno do trabalho em equipe.

Essa perspectiva tem encontrado ressonância no mercado de trabalho. As organizações não têm poupado esforços para identificar e contratar colaboradores que possuam a competência para o trabalho em equipe. Inclusive, a pressão do mercado por esse tipo de profissional tem influenciado a atualização e a reformulação de projetos pedagógicos de curso e de perfis profissionais de conclusão dos cursos superiores²³. A pesquisa de Marangoni (2014) evidencia, de modo exemplar, essas condições. Um *survey* realizado pela pesquisadora (2014) caracterizou as principais competências valorizadas por 25 empresas na contratação de *trainee*:²⁴ construção de relacionamento e colaboração, trabalho em equipe, iniciativa, identificação e prática dos valores da organização, orientação para resultados. Não há como ignorar, nessa lista de competências valorizadas, o esboço do discurso de defesa da correspondência entre colaboração e competitividade. Afinal, as competências requeridas pelas empresas tentam aproximar o trabalho colaborativo em equipe ao espírito competitivo da orientação para resultados – o que demonstra a força ideológica deste modo de interpretar os processos de trabalho.

Do ponto de vista das características do trabalho em equipe, há um princípio considerado fundamental para a sua criação e manutenção: o clima de confiança (ROBBINS, 2005). Nesse sentido, os integrantes das equipes bem-sucedidas confiam uns nos outros e também demonstram confiança nos líderes e gestores. Robbins (2005, p. 217) esclarece:

a confiança interpessoal entre os membros da equipe facilita a cooperação, reduz a necessida-

²³Este fenômeno é discutido em detalhes na terceira seção da tese.

²⁴Os programas de *trainee* são uma espécie de estágio implantados por empresas para atrair, treinar e desenvolver jovens talentosos – egressos de instituições educacionais de excelência – que possuem elevado potencial de liderança e crescimento (MARANGONI, 2014).

de de monitoramento dos comportamentos individuais e une as pessoas em torno da crença de que nenhuma delas tentará tirar proveito da outra.

A disposição em assumir riscos em favor de outras pessoas é condição necessária para assegurar esse estado de confiança. Deve-se criar e manter um ambiente de solidariedade entre os integrantes da equipe. Isto implica a substituição do individualismo pela coletividade. Em seu caráter extremo, é necessário abandonar os interesses egoístas em prol dos interesses altruístas.

Obviamente, a posição extremada que polariza as opções da conduta humana entre egoísmo e altruísmo enfrenta inúmeras críticas. Poucos filósofos e psicólogos da atualidade são defensores irrestritos da perspectiva contratualista hobbesiana que caracteriza a natureza humana como egoísta e incapaz de ações verdadeiramente altruístas (RACHELS; RACHELS, 2014). Há uma explicação mais branda que procura conciliar estes dois tipos de comportamento: mesmo que as pessoas sejam ‘naturalmente’ autointeressadas, há evidências de alguns sentimentos altruístas – ainda que esse altruísmo possa ser direcionado apenas às pessoas mais próximas como familiares, amigos e conhecidos (RACHELS; RACHELS, 2014). A justificação daqueles que defendem essa forma de altruísmo, comentam Rachels e Rachels (2014), é que a evolução dos seres humanos, enquanto criaturas sociais, estimulou o espírito altruísta e colaborativo entre parentes e membros da comunidade local. Esse modo de pensar e agir foi uma condição essencial ao desenvolvimento tanto da sociedade quanto do indivíduo.

Argumento semelhante é apoiado pelos especialistas da gestão. A opinião corrente da área aceita a possibilidade de harmonizar os interesses do indivíduo aos interesses das equipes e da organização (CHIAVENATO, 2010; DRUCKER, 1990; ROBBINS, 2005; SENGE, 2008). Diversos modelos e

métodos são sugeridos pela literatura especializada para conformar o indivíduo ao trabalho em equipe (CHIAVENATO, 2010; ROBBINS, 2005). Evidentemente, os especialistas em gestão reconhecem que as equipes não servem a todos os contextos da organização (ROBBINS, 2005). A maior restrição se encontra na avaliação da eficácia; ou seja, há circunstâncias em que o trabalho individual apresenta um resultado qualitativamente melhor do que o trabalho em equipe. Mas esta singularidade não interfere na ampla defesa da equipe como solução apropriada ao desempenho organizacional.

Em suma, o discurso da gestão para o exercício do trabalho em equipe reafirma as características de liberdade e autonomia de cada membro, estabelece a flexibilidade na execução das tarefas, integra os diferentes talentos e habilidades no desempenho das funções e aposta no aumento da produtividade e competitividade da organização. Entretanto, esse discurso idealizado da gestão não passou incólume às críticas de estudos recentes (BERNARDO, 2006; NARDI, 2006; NASSIF; ANTONELLO, 2006; WEBER; GRISCI, 2013).

A pesquisa de Nassif e Antonello (2006), por exemplo, revelou uma realidade distinta daquela idealizada pelos textos da gestão. O relato dos participantes do estudo de Nassif e Antonello (2006) indica a existência de contradições e referências incompletas fornecidas pelas empresas quanto ao papel de cada pessoa no desempenho das atividades profissionais. As pesquisadoras (2006) esclarecem: o discurso organizacional prega que o indivíduo deve, simultaneamente, colaborar com o trabalho em equipe e demonstrar que é melhor do que o colega, manifestar iniciativa e não desobedecer a hierarquia formal dos grupos profissionais. O ambiente ideal de trabalho – fundado na solidariedade, confiança, satisfação e harmonia – se revela ilusório. Há limitações na participação, autonomia e cooperação. Nestas condições, ratificam Weber e Grisci (2013), o trabalho em equipe se torna artificial e exhibe

características essencialmente instrumentais²⁵ – o que resta é um conjunto de pessoas com responsabilidades agregadas de maneira impositiva e com restrições em sua autonomia.

As inconsistências entre o discurso gerencial do trabalho colaborativo em equipe e a prática competitiva das organizações já haviam sido denunciadas anteriormente por Lasch (1983) e Sennett (2009). A preocupação de Sennett (2009) é com a simulação presente nos jogos aparentemente colaborativos. O sociólogo (2009) afirma que o discurso moderno do trabalho em equipe cria uma ficção que tenta convencer as pessoas de que não há competição entre os integrantes da equipe e entre estes e seus líderes. O objetivo, escreve Sennett (2009, p. 132), é persuadir as pessoas a acreditarem que “o jogo de poder é jogado pela equipe contra equipes de outras empresas.” Os colaboradores aprendem a interpretar vários papéis a serem representados nas mais diversas situações. Sennett (2009) utiliza uma expressão do sociólogo Gideon Kunda para caracterizar esta espécie de trabalho em equipe: “teatro profundo”. Isto se deve ao fato de que as pessoas são obrigadas a manipular suas aparências e comportamentos em relação aos outros (SENNETT, 2009). Lasch (1983) compartilha com Sennett o ponto de vista da representação de papéis nas atividades colaborativas. O historiador norte-americano (1983) parte da metáfora do esporte e afirma que o trabalho em equipe esconde, na verdade, a luta pela sobrevivência do indivíduo no disputado ambiente organizacional.

A preocupação fundamental denunciada tanto por Lasch quanto por Sennett envolve a controversa e permanente relação entre o culto à competitividade desenfreada – que glorifica a vitória a qualquer preço – e a exigência permanente de práticas colaborativas – condição necessária à manutenção do próprio tecido social. Certamente, a pressão exercida por

²⁵O debate sobre o propósito instrumental da atividade colaborativa é retomado nas seções 2.3 e 4.3.

estes elementos tem efeitos significativos sobre as formas como os seres humanos conduzem as suas vidas. A relevância dada aos interesses individuais – encorajados pelo discurso da competição e do sucesso pessoal – ou aos interesses coletivos – construídos a partir do compartilhamento, da confiança e da preocupação com os outros – tem implicações diretas sobre o modo como as pessoas se comportam. Uma questão moral importante começa a surgir dessa reflexão. A construção social de um discurso de estímulo aos interesses – individuais ou coletivos – pode afetar a maneira como as pessoas justificam suas escolhas e modos de agir. É evidente que a validade desta afirmação depende da suposição de que os interesses subjetivamente ou coletivamente percebidos pelas pessoas são influenciados pelo ambiente social. O problema surge quando os elementos do discurso instituído apresentam contradições de ordem conceitual e prática. Esta divergência pode ocasionar a perda – ou, talvez, um redimensionamento das fronteiras – do modelo referencial de conduta e produzir comportamentos moralmente diversos. A instável relação entre competitividade e colaboração parece conduzir a esse tipo de efeito. As dissonâncias aparentes ou veladas desse dilema e suas possíveis consequências são examinadas na próxima seção.

2.3 COMPETITIVIDADE *VERSUS* COLABORAÇÃO: INFLUÊNCIAS SOBRE A CONDUTA DO AGENTE MORAL

Embora este estudo não trate especificamente das teorias da moralidade, é necessário esclarecer alguns conceitos do campo filosófico que permitam a compreensão mais precisa da influência do discurso celebratório – e ao mesmo tempo contraditório – da competitividade-colaboração sobre a conduta humana.

Não é uma tarefa simples determinar uma concepção de moralidade que satisfaça os anseios de todos os interessados

pela filosofia moral. Um significado exato e incontroverso seria desejável, mas, no âmbito dos estudos filosóficos, ele se revela praticamente impossível. Tendo em vista essas restrições, os conceitos sugeridos devem ser interpretados como provisórios e limitados ao contexto desta pesquisa.

Uma definição de moral que atende aos propósitos visados é estabelecida por Sánchez Vázquez (1984, p. 61, tradução nossa)²⁶ como “[...] um conjunto de normas, aceitas de maneira livre e consciente, que regula a conduta individual e social dos homens.” Ainda que sintética, esta definição é plausível e coloca em evidência dois pontos importantes assinalados pelo filósofo (1984): o caráter ‘normativo’ da moral em sua determinação das regras de ação a serem seguidas pelo indivíduo e pela sociedade; e o caráter ‘fático’ da moral constituído pelos atos concretos efetivamente realizados pelos seres humanos – atos que se ajustam ou divergem das normas morais estabelecidas.

Outro elemento fundamental para a aceitação das normas morais são os critérios de liberdade e consciência. Muitas são as divergências entre os filósofos acerca das questões morais, mas nenhum deles discorda de que a liberdade e a consciência são condições necessárias para conferir ‘estatuto moral’ aos seres humanos. Afirmar o estatuto moral é outra forma de dizer que os seres humanos possuem direitos (e deveres) morais. Seria possível penetrar ainda mais no problema e questionar os significados de consciência e liberdade.

A noção comum de consciência²⁷ sugere a capacidade do ser humano de reconhecer a autoexistência, de estar ciente

²⁶O fragmento original: “la moral es un conjunto de normas, aceptadas libres y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1984, p. 61).

²⁷O uso filosófico do termo ‘consciência’ é muito mais profundo e complexo do que o sentido comum apresentado. Abbagnano (2007, p. 185, grifo do autor) indica que o significado de consciência “[...] é o de

dos próprios estados, ideias, percepções, sentimentos, volições (ABBAGNANO, 2007). Indica a capacidade de compreender suas ações e maneiras de ser; de se perceber como entidade distinta que possui existência no tempo – a noção de passado, presente e futuro – e no espaço. A consciência possibilita o desenvolvimento do conhecimento e da racionalidade. De posse da consciência, os seres humanos são capazes de observar a própria conduta e efetuar julgamentos sobre as ações passadas, presentes e futuras. Isto permite escolher entre as diversas possibilidades de ações. Esta autonomia – ou seja, a capacidade de escolha das decisões e das ações – está relacionada diretamente à liberdade. Nesse sentido, a liberdade²⁸ se caracteriza pela capacidade humana de escolher – com total autonomia e de maneira voluntária, espontânea e livre – seu caminho e seu modo de ser e viver. Obviamente, o exercício da liberdade implica em responsabilidade pelos atos praticados e no julgamento moral da conduta do indivíduo.

Enquanto agente moral – como alguém que pode escolher entre ações distintas a partir de considerações morais –, o ser humano atua sobre o mundo de acordo com

uma relação da alma consigo mesma, de uma relação intrínseca ao homem, ‘interior’ ou ‘espiritual’, pela qual ele pode *conhecer-se* de modo imediato e privilegiado e por isso *julgar-se* de forma segura e infalível.” Isso denota uma relação entre o aspecto moral da consciência – o autojulgamento – e o aspecto teórico da consciência – a possibilidade de autoconhecimento direto e infalível. Este aspecto dual esteve e continua presente na reflexão filosófica do conceito de consciência (ABBAGNANO, 2007).

²⁸Abbagnano (2007), sugere três concepções fundamentais para liberdade: a) como autodeterminação – não há condições ou limites para o seu exercício, sendo livre aquilo que é causa de si mesmo; b) como necessidade – noção próxima ao conceito de autodeterminação; contudo, a liberdade aqui não está restrita ao indivíduo, mas se relaciona à totalidade, à ordem cósmica (ao Absoluto, ao Estado); c) como possibilidade de escolha – uma liberdade condicionada e limitada; há um número específico de possibilidades onde importa determinar a condição, a medida e a modalidade da escolha.

determinados valores. Estes valores são construídos considerando a importância ou prioridade das regras morais estabelecidas. Isso significa que as ações realizadas pelo indivíduo podem ser classificadas conforme as ideias de bem e de justiça partilhados por um grupo de pessoas em determinado momento histórico. Em suma, o indivíduo é um ‘ser moral’ que orienta e avalia sua conduta por meio de valores morais racionalmente aceitos e compartilhados. É claro que esta concepção de moralidade pode ser alvo de objeções e ressalvas. A sua condição sintética e provisória pode não satisfazer todos os interessados pelo estudo das teorias morais. Entretanto, para os propósitos desta pesquisa, esta concepção mínima de moralidade fornece uma definição plausível e suficiente. É preciso esclarecer, ainda, que os termos ‘moral’ e ‘moralidade’ são utilizados no texto de modo intercambiável. Há filósofos, como Sánchez Vázquez (1984), que procuram distingui-los²⁹. Também é possível considerar a moralidade como o caráter daquilo que se conforma às normas morais, como sugere Abbagnano (2007). Todavia, essas distinções não ampliam o entendimento da noção de moralidade dentro dos limites propostos neste estudo – isso justifica a opção pela utilização cambiável daqueles termos.

Foi dito anteriormente que o agente moral orienta e avalia sua conduta a partir de valores aceitos individualmente e compartilhados pela coletividade. Os valores que norteiam a avaliação das normas morais são influenciados pela relação do indivíduo com a sociedade. Hegel (1992) já havia defendido esta posição ao afirmar que a formação da consciência – constituída por três dimensões básicas, sendo as relações morais uma delas – está vinculada à relação entre indivíduo, sociedade e história. Karl Marx também procurou compreender a vinculação entre consciência individual, história e sociedade.

²⁹Sánchez Vázquez (1984) afirma que a moral se manifesta no plano teórico e normativo; a moralidade se caracteriza na ação prática. A moral é a concepção ideal; a moralidade a realização prática.

Entretanto, a doutrina marxista concentrou seus esforços na análise crítica das forças produtivas e das relações de produção. Sob essa perspectiva, a moralidade é compreendida como uma forma de produção social que atende determinados anseios da sociedade. As transformações históricas promovem mudanças nas relações sociais que, conseqüentemente, modificam tanto os indivíduos quanto as regras morais. Os valores que fundamentam e regulam os códigos morais são construídos a partir da existência do indivíduo em sociedade. A determinação e a legitimidade dos valores e ideias vigentes são estabelecidas, segundo Marx³⁰, pela classe social hegemônica. Assim, as regras morais são provenientes da existência social. Elas não possuem, sob esse ponto de vista, caráter universal e absoluto, mas refletem as condições materiais historicamente determinadas.

O parágrafo anterior poderia sugerir uma suposta defesa do relativismo moral – algo como: sociedades diferentes possuem códigos morais diferentes; não há códigos morais melhores do que outros; logo, não existem verdades morais universais e absolutas. É preciso esclarecer que este não é o caso. A afirmação de que a história, a cultura, os meios de produção – ou qualquer outra coisa – influenciam os valores que fundamentam a avaliação das normas normais não implica na defesa da inexistência de verdades morais objetivas. Em outras palavras, de juízos morais discordantes sobre a avaliação das normas morais – ainda que influenciados por variáveis históricas e sociais – não se segue a impossibilidade de existência de normas morais objetivas e universais. Assim, a afirmação de que os valores – utilizados para nortear a

³⁰ Marx não produziu um estudo específico sobre a moralidade. A discussão dos valores e das questões morais está diluída em inúmeras obras do pensador. Para efeito das considerações realizadas, duas obras de Marx e Engels (1998, 2011) foram consultadas: *A ideologia alemã* e *A sagrada família*.

avaliação das normas morais – são influenciados pelo contexto histórico-social não acarreta a defesa do relativismo moral³¹.

Por outro lado, afirmar a influência das condições sociais sobre os valores e condutas do indivíduo é reconhecer a existência, em certa medida, do determinismo. Não se trata aqui do ‘determinismo radical ou rígido’ que por sua própria natureza impossibilita qualquer tipo de ato livre e isenta o indivíduo da responsabilidade moral – os filósofos concordam³² que a liberdade de ação é necessária à responsabilidade moral, apesar de não ser suficiente –, mas de um determinismo caracterizado como ‘moderado’ ou ‘suave’. Esta perspectiva não vê contradição entre o determinismo e a vontade livre dos indivíduos. Isso se deve ao fato de que no determinismo moderado, o critério de liberdade não se encontra na ‘ausência de causa’, mas na ‘ausência de compulsão’ – seja ela interna ou externa (BONJOUR; BAKER, 2010). Em sentido amplo, as pessoas são livres quando escolhem e agem livremente e são determinadas – não livres – quando são compelidas ou constrangidas a agir de maneira específica. Em suma, a liberdade de ação é uma vontade não compelida.

Esses apontamentos sugerem que a condição histórico-social funciona como uma forma de ‘compulsão externa’ que atua sobre os valores determinando a conduta moral e retirando do indivíduo a possibilidade da ‘vontade livre’ – ainda que o indivíduo acredite na manutenção dessa liberdade. Compreender os aspectos dessa influência histórico-social permite uma melhor compreensão dos valores, das preferências e da conduta do agente moral. As características enunciadas são elementos fundamentais e um passo decisivo à denúncia do

³¹Ainda que profícua, a discussão do relativismo moral não integra os objetivos desta pesquisa.

³²Este consenso pode ser observado, por exemplo, na seleção de textos filosóficos sobre a ‘vontade livre’ disponibilizada na obra de Bonjour e Baker (2010).

discurso que enaltece a simultaneidade da competitividade e da colaboração nas ações do indivíduo.

A rejeição da possibilidade de aplicação, de modo absoluto e simultâneo, da competição e colaboração pelo indivíduo – ou pela organização – é fundamentada em dois critérios básicos: o primeiro, de ordem lógico-conceitual, indica a impossibilidade de coadunar conceitos de natureza tão distinta; o segundo, de ordem genético-psicológica, considera que há uma tendência natural do ser humano para o comportamento individual e egoísta³³ – ainda que em circunstâncias específicas os objetivos egoístas sejam alcançados por meio de comportamentos aparentemente altruístas.

Em termos da perspectiva lógico-conceitual, as definições e os apontamentos realizados nas duas últimas seções procuraram estabelecer separadamente as peculiaridades conceituais e consequências práticas da competição e da colaboração. Algumas distinções foram apresentadas no intuito de ‘preparar o terreno’ para a realização da denúncia. O desafio agora é promover uma síntese desses argumentos (conceitos) e evidenciar os contrastes que separam a competitividade da colaboração.

Já foi afirmado que a estratégia competitiva estimula, de forma intensa ou atenuada, o espírito combativo, a busca incessante pelo sucesso e a manutenção de comportamentos e práticas egoístas. Mesmo os defensores desse tipo de estratégia reconhecem os efeitos potencializadores do incentivo à competição sobre os indivíduos (MINTZBERG et al., 2007; ROBBINS, 2005). Ainda assim, a literatura especializada tem insistido na aproximação conceitual entre competição e

³³Hobbes (2003) já afirmara o caráter essencialmente egoísta do ser humano no estado de natureza. A colaboração não poderia surgir sem o estabelecimento de um contrato social fiscalizado pelo poder do Estado – autorizado, inclusive, a punir os infratores. Há também a noção mais recente do egoísmo como fator de evolução genética, sendo Richard Dawkins (2006) um dos principais defensores dessa teoria.

colaboração. Tome-se, por exemplo, a introdução do neologismo “coopetição” – *co-opetition* em inglês – no vocabulário e nas pesquisas da gestão. O termo foi difundido por Brandenburg e Nalebuff (1997) para representar a aplicação simultânea de estratégias competitivas e cooperativas pelas organizações. Para os autores (1997), o mundo dos negócios é uma mistura de guerra e paz, de competição e cooperação. Uma maneira mais eficaz de ampliar a vantagem competitiva e obter proveito no mercado, justificam, é pôr em prática as ‘estratégias coopetitivas’.

Este tipo de argumento não parece satisfatório. Ainda que seja possível aceitar a existência ‘alternada’ de ações competitivas e cooperativas, a coexistência de ambas soa forçada e conceitualmente insustentável. O antagonismo conceitual não permite – ao menos de maneira lógica – a fusão dos dois termos num só. Competição denota a obtenção de vantagens exclusivas em relação aos outros. A recompensa pela vitória não pode ser compartilhada de modo universal – o interesse de um ou de poucos sobrepõe o interesse de todos. Por outro lado, a colaboração exige compartilhamento, a preocupação com o interesse coletivo. No processo colaborativo, os esforços são destinados a um fim comum e os benefícios resultantes do processo são divididos equitativamente – o interesse de todos sobrepõe o interesse de um ou de poucos. Esse antagonismo conceitual impede a conciliação efetiva dos termos

É óbvio que uma formulação ampliada como essa pode suscitar objeções e críticas. Como o próprio campo de pesquisa das ciências sociais demonstra, há estudos, como os de Brandenburg e Nalebuff (1997), Mintzberg et al. (2007) e Senge (2008), que defendem a aproximação dos conceitos, enquanto outros denunciam a sua limitação, como os de Lasch (1983), Nassif e Antonello (2006), Sennett (2009). O ponto de vista inicial adotado em cada investigação faz toda a diferença

e contribui para que a balança penda a favor da legitimação do discurso da competitividade e colaboração ou contra ele³⁴.

O que tem se destacado nos discursos de apoio à competição e colaboração é a tentativa de demonstrar que o comportamento estritamente competitivo – onde imperam interesses antagônicos absolutos – resulta em prejuízos para todos os envolvidos (BRANDENBURG; NALEBUFF, 1997; MINTZBERG et al., 2007). O argumento usual afirma que a competição selvagem potencializa as rivalidades no mercado. Assim, uma tomada de decisão empresarial provoca reações nos outros competidores que aplicam contramedidas para neutralizar a ação estratégica implementada. Este processo se repete indefinidamente entre os concorrentes e provoca desequilíbrios sistemáticos. Como evitar o colapso de todo o sistema? Aproximar a colaboração da competição, alegam os especialistas³⁵. O objetivo é encontrar um modo de competir sem provocar uma luta selvagem que resulte na aniquilação de um ou vários oponentes³⁶.

Solomon (1995) também discorda da imagem de uma competição selvagem e destrutiva imperando no mundo dos negócios – ainda que afirme que a competitividade é um elemento característico do mercado e que em certos momentos a competição não é justa. O problema aqui é tentar conciliar a necessidade de competição no mercado com a inevitável injustiça que ela possa acarretar. O filósofo estadunidense (1995) tenta contornar esse paradoxo apostando no compartilhamento de interesses e nas regras de conduta mutuamente aceitas. Por mais competitiva que uma área de

³⁴É evidente que esta pesquisa também não escapa à mesma condição. As bases teóricas adotadas influenciam e conformam o modo de ver e representar a realidade.

³⁵Esta linha argumentativa está presente, por exemplo, em Brandenburg e Nalebuff (1997), Mintzberg et al. (2007), Robbins (2005) e Senge (2008).

³⁶Talvez o verdadeiro receio esteja em ser aniquilado pelo adversário, pois não há como controlar todas as variáveis da competição. O medo de competir está no receio da derrota. Cf. Lasch (1983).

negócios possa ser, ela se estabelece em uma comunidade fundada na cooperação e no respeito a convenções preestabelecidas (SOLOMON, 1995). Ou seja, a colaboração, normalizada por um contrato convencionado, tem o poder de estabilizar os efeitos indesejáveis da competição selvagem – onde impera a vitória a qualquer preço e as condutas egoístas. Neste sentido, a competição é tolerável dentro dos limites estabelecidos pelas regras do comportamento ético. Em uma interpretação direta, é preciso acreditar que as organizações e os sujeitos envolvidos na competição respeitarão os códigos de conduta fixados antecipadamente. Resta, assim, confiar no comportamento moral de cada indivíduo e crer que a competição – sempre estimulada e exigida – será realizada dentro dos limites éticos preestabelecidos.

O problema é que a crença de que as pessoas sempre agem de modo eticamente responsável e se preocupam com todos os indivíduos afetados por suas ações é pouco plausível e difícil de sustentar. Uma infinidade de exemplos históricos e cotidianos demonstra a variabilidade do comportamento humano. Há casos de notável altruísmo, mas também há exemplos do mais profundo egoísmo. Acreditar na colaboração como resultado de uma escolha moral correta é apostar ingenuamente que as pessoas sempre agem com altruísmo e evitam o egoísmo. Nesse sentido, o argumento de Solomon (1995) encontra validade apenas em contextos e situações particulares – algumas vezes as pessoas podem ser éticas e altruístas –, mas falha em sua tentativa de universalização da regra – as pessoas nem sempre são éticas e altruístas.

O segundo critério que impossibilita coadunar os sentidos de competição e colaboração é de ordem genético-psicológica. Esse critério afirma que há uma disposição natural dos seres humanos para o comportamento egoísta. As dificuldades empíricas para se demonstrar a causalidade dessa relação demandam cautela. Afinal, todo debate que toma a

subjetividade humana como objeto de análise é passível de polêmicas e ressalvas.

A defesa clássica do comportamento humano como naturalmente egoísta foi proposta por Hobbes (2003). O filósofo inglês considerou que as ações das pessoas são sempre autointeressadas e motivadas pelo egoísmo. Assim, ninguém seria capaz de realizar ações verdadeiramente altruístas. Cada pessoa procuraria satisfazer os próprios interesses e obter vantagens sobre os outros. Há uma teoria que defende essa perspectiva. Ela é denominada *egoísmo psicológico*.

A teoria recebe esse nome para indicar que se trata de uma teoria descritiva da natureza humana – descreve como as pessoas agem – e não de uma prescrição do que deve ser feito – como fazem as teorias morais normativas. De acordo com o egoísmo psicológico, não é possível escapar ao comportamento egoísta uma vez que isto faz parte da própria condição psicológica humana. Feinberg (2010) esclarece que há uma variedade de motivos e desejos que podem ser classificados como ‘egoístas’ e que resultam em diferentes versões do egoísmo psicológico. A interpretação mais comum das motivações egoístas é estabelecida por Bentham (2010) ao afirmar que o ‘único’ motivo que determina a ação humana é o desejo de maximar o prazer e evitar a dor. Esta é a forma hedonista³⁷ do egoísmo psicológico. A causa última do interesse humano está relacionado ao prazer. Outro ponto importante a ser considerado, como sugere Galvão (2015), é que o comportamento egoísta é determinado por aquilo que o indivíduo ‘acredita ser’ o seu interesse próprio e não por aquilo que ‘verdadeiramente é’ o seu interesse próprio. Nesse sentido, a plausibilidade do egoísmo psicológico se encontra nos limites da própria interpretação subjetiva. Parafraseando Galvão

³⁷De acordo com Abbagnano (2007, p. 497), o hedonismo determina “[...] tanto a procura indiscriminada do prazer, quanto a doutrina filosófica que considera o prazer como o único bem possível, portanto como o fundamento de vida moral.”

(2015), o egoísmo psicológico deve ser compreendido como a teoria em que as ações do indivíduo são motivadas por aquilo que ele julga ser o seu interesse pessoal – independentemente deste julgamento estar correto ou não.

Grande parte das críticas ao egoísmo psicológico está relacionada principalmente à impossibilidade de testar empiricamente a teoria (FEINBERG, 2010; RACHELS, 2004). Não há maneiras de apresentar evidências cabais que provem ou refutem a teoria de modo conclusivo (SOBER, 1998). Determinar o tipo de motivação subjetiva – altruísta ou egoísta – que explique as ações do indivíduo é um procedimento ainda visto com suspeitas pela ciência. Isto tem afastado a discussão dessa teoria no âmbito das pesquisas científicas – ainda que defensores do egoísmo, enquanto motivador da conduta humana, sejam encontrados na economia e nas ciências sociais e políticas (FEINBERG, 2010; SOBER, 1998).

Por outro lado, a filosofia tem retornado frequentemente ao debate do egoísmo psicológico. Isso é explicado pelo interesse da filosofia moral em compreender os motivos que influenciam ou determinam a conduta humana. Como forma de contornar as críticas relacionadas à falta de evidência empírica, alguns filósofos têm recorrido aos estudos do campo da psicologia social como ponto de partida para avaliar o egoísmo psicológico e fundamentar seus argumentos (MAY, 2011; SLOTE, 2013). A tentativa tem sido de estabelecer uma relação plausível entre as evidências comportamentais observáveis e os motivos mais íntimos que determinam esses comportamentos. Apesar do esforço empregado, nenhuma evidência conclusiva – se é que existe alguma evidência conclusiva – foi acrescentada ao debate. Sober (1998) lembra que embora algumas versões mais simples do egoísmo tenham sido refutadas por observações empíricas, há outras versões do egoísmo psicológico que se ajustam adequadamente às mesmas observações. Por enquanto a filosofia, a psicologia e as ciências sociais não produziram

respostas satisfatórias à questão. Talvez seja necessário, recomenda Sober (1998), realizar observações e experimentos mais complexos que possibilitem novas formas de responder o problema. Ou talvez seja preciso ampliar a perspectiva e agregar novas maneiras de abordar o fenômeno.

O tratamento evolucionista dado por Dawkins (2006) à questão do egoísmo representa uma tentativa distinta de análise da questão. Não que a discussão do gene egoísta proposta por Dawkins (2006) apresente uma defesa da evolução moral humana ou uma prescrição de como deve ser o comportamento das pessoas. O etólogo inglês (2006) concentra seus esforços na tentativa de explicar o caráter egoísta da seleção natural e como ela se manifesta na perpetuação genética. O esforço pela sobrevivência num mundo extremamente competitivo desenvolveu no gene uma qualidade predominantemente egoísta. Dawkins (2006) sugere que o egoísmo genético origina, frequentemente, egoísmo no comportamento do indivíduo. Não há dúvida de que esta é uma afirmação polêmica. Entretanto, o próprio Dawkins (2006) esclarece que não defende o egoísmo como princípio moral e tampouco que a determinação genética é absoluta e irreversível. Em fato, as alegações sobre a determinação do gene possuem apenas um caráter probabilístico. Em outras palavras, Dawkins (2006) acredita que qualquer influência genética pode ser revertida por outros tipos de condicionadores – físicos, sociais, culturais. Assim, a colaboração entre indivíduos pode surgir mesmo que a característica predominante do gene seja o egoísmo. Note-se ainda que a ocorrência da colaboração não significa que o indivíduo possui uma motivação ‘naturalmente altruísta’. O comportamento colaborativo pode ser um reflexo dos inúmeros fatores condicionantes.

Quais são as implicações disso para a análise da colaboração em ambientes organizacionais ou educacionais competitivos? É possível cogitar que os motivos de ocorrência da colaboração sejam diferentes daqueles sugeridos pelo

discurso ideológico instituído. A cooperação em ambientes competitivos existe – ou pode existir – não pelo desejo de assumir um comportamento ético baseado no altruísmo e na preocupação com os outros. A cooperação surge – ou pode surgir – em decorrência das vantagens advindas da relação cooperativa³⁸.

Axelrod (2010) sugere que a colaboração resulta da ‘reciprocidade’ e da expectativa de ‘benefícios futuros’. Isso exige atenção, pois significa que esses benefícios futuros indicam autointeresse e a reciprocidade tem o propósito de obter vantagens exclusivas para os envolvidos. É importante perceber que esta noção de colaboração não repudia o egoísmo do comportamento humano, apenas o canaliza de modo a maximizar a interação cooperativa. Invertendo a ordem do argumento, a interação cooperativa pode ser o resultado ‘aparente’ de uma motivação originalmente egoísta. Muitos poderiam alegar que esse argumento se assemelha à desgastada estratégia hobbesiana de ‘reinterpretação de motivos’ tão criticada por alguns filósofos³⁹. Talvez isso seja verdade. Contudo, esta possibilidade não pode ser racionalmente descartada sob pena de ser considerada arbitrária. É plausível supor a ocorrência de comportamentos aparentemente colaborativos e altruístas que escondem fins autointeressados e egoístas.

Neste ponto, talvez seja necessário determinar o que mais importa na avaliação do processo colaborativo: os meios ou os fins? A preocupação de Axelrod (2010), por exemplo, envolve a descrição dos meios que permitem o desenvolvi-

³⁸É possível transpor essa mesma linha de raciocínio para o ambiente acadêmico. Ainda que o âmbito educacional seja descrito como um local de colaboração e desenvolvimento das capacidades humanas, é evidente que a competitividade entre os pares e a busca pelo sucesso também marcam as suas fronteiras.

³⁹Rachels (2004) afirma que a estratégia de reinterpretação de motivos é persuasiva, mas não consegue provar que o egoísmo psicológico está correto.

mento da cooperação em ambientes competitivos, independentemente do tipo de motivação – egoísta ou altruísta – do indivíduo. Isso não significa que Axelrod ignora o valor do altruísmo na construção da colaboração. Ao contrário, ele afirma a importância de ensinar as pessoas a se preocupar com o bem-estar das outras. Mas Axelrod (2010) faz uma ressalva: é necessário controlar os ‘custos’ do altruísmo. Isto significa que é preciso medir o grau de retribuição do altruísmo praticado. Ou seja, a generosidade deve ser a retribuição dos atos generosos e o egoísmo a retribuição dos atos egocêntricos. Em suma, o indivíduo deve praticar a lei de talião – a estratégia da reciprocidade. Nesse sentido, é permitido utilizar diversos meios para se obter vantagem no processo colaborativo. Isso não quer dizer que Axelrod incentiva a prática de atos imorais para alcance dos resultados almejados. O cientista político simplesmente relata que as pessoas em suas atividades colaborativas utilizam inúmeras estratégias – legítimas ou ilegítimas, nobres ou vis – para ampliar os benefícios potenciais dessa relação. Assim, a cooperação surge e evolui não em função das inclinações altruístas das pessoas, mas em função dos interesses e vantagens pessoais advindos do processo colaborativo. A colaboração é o meio, as vantagens e benefícios pessoais são os fins.

Uma retrospectiva dos critérios lógico-conceitual e genético-psicológico apresentados demonstra uma tendência análoga. O discurso de favorecimento da relação competição-colaboração concentra seus esforços na consolidação das vantagens competitivas e utiliza a colaboração como instrumento para essa finalidade. No fundo, a preocupação central da literatura especializada é encontrar formas mais efetivas de ampliar o desempenho organizacional e não promover o altruísmo nas práticas colaborativas. Em fato, o discurso instituído muitas vezes estimula exatamente o contrário: um ‘saudável espírito competitivo’ entre os integrantes da equipe em prol da melhoria do desempenho

individual. Assim, o indivíduo é desafiado a superar as expectativas e demonstrar que é capaz de vencer todos os obstáculos impostos. Esse paradoxo deixa a sua marca sobre a conduta do indivíduo.

Se a derrota não é social e psicologicamente tolerada, o indivíduo considera legítimo utilizar os ‘meios disponíveis e necessários’ para se alcançar os resultados esperados. Nas atividades colaborativas, é imprescindível ficar em evidência, pois este é um pré-requisito para novas oportunidades profissionais. Os interesses egoístas começam a tomar forma. O suposto trabalho colaborativo esconde, na verdade, finalidades autointeressadas. Isto não significa que cada pessoa atua contra o trabalho coletivo. Há um desejo genuíno do sucesso do grupo. Contudo, o êxito coletivo se torna um meio para o alcance de interesses egoístas. A relação com as outras pessoas se torna propositada, instrumental e extrínseca. O altruísmo idealizado nas práticas colaborativas se converte em egoísmo disfarçado. Sob essas condições, as equipes colaborativas funcionam na maioria das vezes como associações pragmáticas⁴⁰. Os indivíduos desse tipo de associação escondem ou reprimem suas ambições competitivas e usam os recursos do grupo em proveito próprio.

Do ponto de vista da moralidade, esse tipo de concepção de colaboração – a utilização de qualquer meio para alcançar os resultados desejados – fere os princípios morais estabelecidos pelo imperativo categórico kantiano. O que isso significa? Que a formulação do princípio moral de Kant (2007, p. 69), “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”, não pode ser cumprida pelo agente moral. Se qualquer meio é aceitável na busca da vantagem competitiva, então o ser humano poderia ser utilizado como instrumento para alcance

⁴⁰ Esta expressão foi tomada de empréstimo de Biaggio (2006, p. 51).

desta finalidade. Isto é inaceitável para a filosofia de Kant, pois esta defende que a ação moral deve ser praticada por dever racional e ainda de maneira imparcial e desinteressada – condição que não pode ser satisfeita pelo enunciado anterior. Desse modo, a filosofia kantiana do dever, que tem no respeito à dignidade da pessoa um de seus fundamentos, deve ser descartada.

Talvez uma alternativa mais ajustada às pretensões dos defensores da ‘colaboração competitiva’ seja uma teoria moral contratualista. O contratualismo não tem nenhum interesse sobre as motivações ou inclinações do indivíduo. As pessoas são consideradas seres naturalmente autointeressados. Para a teoria contratualista, o que importa é o estabelecimento de regras que possibilitem o convívio saudável e vantajoso das pessoas. É nesse aspecto que o contratualismo se harmoniza às exigências do discurso da competição-colaboração. Rachels e Rachels (2014, p. 22, grifo dos autores) sintetizam a ideia de modo preciso:

Um dos atrativos da teoria é que ela pode chegar à conclusão de que nós devemos, frequentemente, *comportarmo-nos* de forma altruísta, sem assumir que nós *sejamos* naturalmente altruístas. Nós queremos viver tão bem quanto possível, sendo que as obrigações morais são criadas na medida em que nós nos unimos com outras pessoas para formar sociedades cooperativas que são necessárias para atingir esse fim fundamentalmente autointeressado.

Respeitar o contrato estabelecido significa avaliar as vantagens presentes e futuras que suportam a sua manutenção. Esse raciocínio indica que a estabilidade da colaboração – e da própria ordem social – não provém das inclinações altruístas das pessoas, mas sim da percepção do indivíduo acerca dos benefícios resultantes do processo cooperativo. Essas

considerações se ajustam tanto às características da evolução da cooperação descritas por Axelrod (2010) quanto àquelas provenientes da maioria dos discursos de defesa da relação competição-colaboração.

A discussão realizada até o momento esteve voltada à análise da aporia discursiva entre competitividade e colaboração na literatura especializada da gestão. Mas de que modo essa perspectiva discursiva se apresenta nos cursos de formação tecnológica? Qual a influência dessa ideologia nos documentos legais e nos projetos pedagógicos dos CST? A próxima seção procura esclarecer essas questões e debater os efeitos dessa concepção sobre as práticas pedagógicas de sala de aula.

3 DISCURSO SOBRE COMPETITIVIDADE E PRÁTICAS COLABORATIVAS NOS CST

Tratar dos cursos superiores de tecnologia (CST) implica colocar em evidência a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O desenvolvimento tecnológico e as exigências do mercado de trabalho estabeleceram novas demandas em relação à formação, competência, adaptabilidade e flexibilidade do cidadão-trabalhador⁴¹ às conjunturas econômicas globalizadas. As mudanças no mundo do trabalho exigiram das instituições educacionais modos diversificados de ensino que contemplassem a empregabilidade, a flexibilização dos currículos e a aprendizagem baseada em competências (RAMOS, 2014). A EPT expressa de maneira consistente essas exigências ao direcionar seus esforços para o desenvolvimento das aptidões, fundamentalmente práticas, do trabalhador. O ordenamento jurídico tem ratificado esses requisitos. O artigo 39 da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, por exemplo, afirma que

a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia⁴².

A integração ao trabalho assume características de uma vida produtiva relacionada à capacidade do sujeito de responder aos anseios do mercado de trabalho, de possuir qualificações que supram as exigências das vagas de emprego e

⁴¹ A opção pelo gênero masculino (cidadão-trabalhador) caracteriza simples convenção estabelecida pela língua portuguesa. É importante esclarecer que os agentes da relação social descritos neste estudo se referem igualmente aos homens e às mulheres.

⁴²Redação dada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 que alterou dispositivos da LDB.

de executar, de maneira qualificada, as atribuições profissionais⁴³.

Estes aspectos denotam como a empregabilidade⁴⁴ se tornou um fator crucial no percurso estudantil, sendo considerada um dos elementos mais importantes na escolha do curso de graduação (ANDRADE; KIPNIS, 2010; RAMOS, 2014). Parece que o discurso da empregabilidade foi um dos fatores que contribuiu para a expansão dos CST no Brasil nas duas últimas décadas (ANDRADE; KIPNIS, 2010; RAMOS, 2014; SOUZA, 2012). Este crescimento foi significativo nos últimos anos. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam um aumento de 24,5% no número de CST no período de 2010 a 2013 (CENSO, 2015).

É preciso esclarecer, contudo, que a variável ‘empregabilidade’ não caracteriza o único fator de expansão dos CST. Há pesquisas que apontam a curta duração⁴⁵ – entre dois e três anos – como um dos principais fatores para o

⁴³Carneiro (2010, p. 307) compartilha da mesma opinião ao defender que a vida produtiva está integrada ao “espaço socioeconômico do mercado de trabalho”. O trabalho produtivo – e isto é assumido pela EPT – requer o desenvolvimento de aptidões e competências alinhadas às necessidades do mercado profissional.

⁴⁴Empregabilidade pode ser entendida como um conjunto de habilidades e competências que possibilita a conquista e a manutenção do emprego (CHIAVENATO, 2010). Ainda que esta definição se mostre simplista e redutora – Helal e Rocha (2011) indicam outros aspectos que devem ser considerados na reflexão do tema –, ela é aceitável, pois caracteriza a concepção geral tanto dos estudantes quanto do mercado de trabalho e serve aos propósitos da linha argumentativa desta pesquisa.

⁴⁵É interessante observar que o INEP, por meio de seu *Resumo Técnico da Educação Superior*, também alega que a curta duração pode ter contribuído para o aumento da demanda dos CST nos últimos anos (CENSO, 2015, p. 19). Por outro lado, a pesquisa de Andrade e Kipnis (2010) questiona a importância desta variável ao afirmar que a duração do curso é mais significativa para os estudantes das instituições educacionais privadas com idade superior a 30 anos.

aumento da demanda e da oferta desses cursos (MACHADO, 2008; ROCHA, 2009; SOUZA, 2012). Além disso, as políticas e os programas governamentais implementados a partir do final da década de 1990 foram cruciais para o aumento na oferta desses cursos. A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) – com um capítulo dedicado especificamente à educação profissional – e o Decreto nº 2.208/1997 são considerados marcos fundamentais na expansão dos CST⁴⁶. O art. 3º do Decreto nº 2.208/1997 estabelece os níveis da educação profissional e caracteriza o nível tecnológico como o “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.” (BRASIL, 1997).

As reformas da educação profissional e as mudanças no ordenamento jurídico despertaram o interesse das instituições educacionais, particularmente das instituições privadas, e viabilizaram a expansão quantitativa dos CST. O interesse do setor educacional privado pelos CST foi estimulado pela alteração do art. 3º da Lei nº 8.948/1994 – o qual dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica – que passou a vigorar com o acréscimo redacional dado pelo art. 47 da Lei nº 9.649/1998:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *somente poderá ocorrer* em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos

⁴⁶O Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 regulamentou o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Apesar da importância para a expansão dos CST, este decreto foi considerado, por inúmeros pesquisadores da educação, um retrocesso das políticas educacionais em relação à equivalência e integração da educação profissional ao ensino médio regular (ROCHA, 2009; SOUZA, 2012).

novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

A mudança na legislação tornou inviável a expansão da educação profissional a partir de recursos exclusivos do Governo Federal – essa interpretação é compartilhada por Machado (2008). Tal limitação legal restringiu a concorrência do poder público em relação à educação profissional tecnológica de graduação – condição que tornou atrativa a oferta dos CST pelas IES privadas. Somente em 2005, com a promulgação da Lei nº 11.195/2005, essa limitação legal foi removida (BRASIL, 2005). A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Governo Lula exigiu uma nova redação do parágrafo 5º da Lei nº 8.948/1994 – cujo intuito foi estabelecer as bases legais para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Em síntese, a expansão dos CST nas duas últimas décadas foi influenciada pelas mudanças no ordenamento jurídico da educação profissional, pelas exigências do mercado de trabalho e pelas peculiaridades desses cursos – caracterizados pela curta duração, foco na empregabilidade, ênfase na aplicabilidade do conhecimento, especialização dos currículos, entre os fatores mais relevantes⁴⁷.

É na estreita relação entre os currículos dos CST e as demandas do mercado de trabalho que se fortalecem os discursos e as práticas competitivas nos ambientes acadêmicos. Os estudantes desses cursos – a maioria já atuante no mercado de trabalho, como apontam as pesquisas de Andrade e Kipnis (2010) e Ramos (2014) – encontram na estrutura curricular, nas práticas acadêmicas e no próprio discurso educacional os elementos de legitimação da ideologia competitiva trazida do contexto profissional. O desafio proposto ao estudante não é a construção de uma ideologia de sucesso e de realização

⁴⁷ Conferir as pesquisas de Andrade e Kipnis (2010) e Ramos (2014).

profissional, uma vez que já existe uma harmonia entre a perspectiva ideológica de sucesso trazida pelo estudante e o discurso de empreendedorismo exitoso proposto no ambiente acadêmico. Cabe ao aluno desenvolver e aprimorar suas competências profissionais por meio de procedimentos técnicos e científicos que possibilitem um desempenho que supere os demais concorrentes no mercado de trabalho. Este é o ‘contrato’ estabelecido entre a IES e o estudante. É claro que outras ‘cláusulas’ são incorporadas ao contrato a fim de enriquecê-lo pedagógico e socialmente como, por exemplo, a contribuição do curso para a formação integral do estudante e para o exercício pleno da cidadania. Sob essas condições, a função social e ética da educação denota atividades acadêmicas que devem ser fundadas no respeito pelo outro, no princípio da colaboração e no trabalho em equipe.

O problema se configura – e esta aporia já foi debatida na seção 2 – na tentativa de convergência dos princípios antagônicos da competitividade e da colaboração. As condições para o enfrentamento da concorrência no mercado de trabalho, o estímulo à ‘competição saudável’ e o discurso do sucesso e êxito profissional devem ser amparados em estratégias pedagógicas orientadas aos princípios colaborativos, ao trabalho em equipe e construídos a partir de pressupostos humanísticos e éticos. Foi alegado (seção 2) que a literatura especializada da área de gestão tentou construir um discurso de aproximação entre os conceitos de competitividade e colaboração com resultados, no mínimo, contestáveis. Resta saber agora como o ordenamento jurídico do campo educacional, particularmente os documentos legais da EPT, tentou contornar esta aporia. Por extensão e propósitos da pesquisa, a análise documental avançou até os PPC dos CST. O intuito foi evidenciar a maneira como as IES articularam o paradoxo teórico-discursivo da competição-colaboração nos documentos institucionais e os possíveis efeitos dessa estratégia sobre o ambiente acadêmico.

3.1 LEGISLAÇÃO E ATOS NORMATIVOS DOS CST

É um truísmo afirmar que o ordenamento jurídico dos CST fundamenta seus pressupostos e argumentos a partir da relação entre educação profissional e mercado de trabalho. A história dos CST, no âmbito da EPT, enfrentou inúmeros desafios em seu processo de consolidação. Ela foi palco de embates, contradições, elogios e críticas dos agentes políticos, especialistas e pesquisadores do campo educacional⁴⁸. É oportuno esclarecer que não cabe a esta tese discutir a reformulação político-legal dos CST nos últimos 20 anos e as divergências geradas durante esse processo. Ainda que relevante, esta abordagem analítica escaparia aos interesses deste estudo⁴⁹. Contudo, os atos normativos analisados nesta seção foram promulgados em decorrência direta dos debates e polêmicas gerados em torno dos CST.

A fim de compreender o movimento discursivo aplicado ao ordenamento jurídico dos CST em relação à aporia competição-colaboração, dois pareceres e uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵⁰ foram analisados: Parecer CNE/CES nº 436/2001, Parecer CNE/CP nº 29/2002 e Resolução CNE/CP nº 3/2002. Também fez parte da análise o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), documento publicado pelo MEC em observância e

⁴⁸Os embates, críticas e elogios aos CST são renovados constantemente ao longo da história da EPT demonstrando que o consenso neste campo de pesquisa está longe de ser alcançado. Essas recorrências discursivas e disputas político-legais podem ser constatadas nos trabalhos de Bastos (1991), Kuenzer (2010), Manfredi (2002), Peterossi (1980), Ramos (2014), Rocha (2009) e Souza (2012).

⁴⁹Conferir as pesquisas de Rocha (2009) e Souza (2012).

⁵⁰O Conselho Nacional de Educação (CNE) é composto por duas câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES). O Conselho Pleno (CP) é formado pela reunião conjunta das duas câmaras.

cumprimento ao Decreto nº 5.773/2006⁵¹. O critério de escolha dos documentos levou em consideração a relevância dos mesmos para a normalização dos CST.

O Parecer CNE/CES nº 436/2001, elaborado por comissão da Câmara de Educação Superior (CES), trata especificamente das características dos CST e da formação do tecnólogo. Este documento foi exarado com o propósito de esclarecer as polêmicas geradas por legislação anterior – particularmente pelo Decreto nº 2.208/1997 – quanto à categoria dos CST: são cursos sequenciais ou cursos de graduação? Esta condição seria primordial para determinar o *status* dos CST em relação ao ambiente profissional e ao prosseguimento dos estudos. Se considerados cursos de graduação, os CST estariam equiparados profissionalmente aos bacharelados e licenciaturas e permitiriam aos egressos concorrer às vagas nos programas de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

Apesar de algumas ambiguidades no texto, o parecer do CNE sintetiza que

os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. (BRASIL, 2001, p. 14-15).

Esta definição conferiu aos egressos dos CST o *status* profissional almejado e a possibilidade de prosseguir os estudos na pós-graduação. As ‘características especiais’ desses cursos estão relacionadas à forma modular de seus currículos, à

⁵¹O Decreto nº 5.773/2006 “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.” (BRASIL, 2006). Os arts. 42 a 44 deste decreto tratam da autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos CST a partir do CNCST.

duração variável (usualmente mais curta), à formação básica orientada às necessidades do mercado e à possibilidade de verticalização⁵² do ensino em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2001).

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 436/2001, os profissionais formados em CST devem estar aptos “[...] a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional [...]” (BRASIL, 2001, p. 9). A formação deve contemplar a aplicação e desenvolvimento de tecnologias, a gestão de processos de produção de bens e serviços, além da ampliação da capacidade empreendedora. As competências desenvolvidas precisam estar em sintonia com o mercado de trabalho e a formação deve ser orientada à especialização por segmentos de uma área profissional específica (BRASIL, 2001).

Ainda que o documento do CNE esclareça que o propósito atual da EPT é a superação do enfoque tradicional de formação – caracterizado pela preparação do trabalhador para a execução de tarefas operacionais –, a exigência de uma formação atrelada às transformações do mercado de trabalho pode ocasionar um efeito colateral indesejável aos educadores: a subordinação dos princípios educativos aos ditames do mundo dos negócios. Este tipo de dependência tem o potencial de transferir para o discurso normativo da educação a perspectiva ideológica do mercado de trabalho. O resultado é um ordenamento jurídico que reproduz o perfil discursivo utilizado pela literatura do mundo dos negócios. O excerto do Parecer CNE/CES nº 436/2001 exemplifica o argumento proposto:

[...], as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do traba-

⁵²A verticalização do ensino permite o estabelecimento de itinerários formativos que partem do ensino médio (regular ou técnico) até os programas de pós-graduação (*lato senso* ou *stricto senso*).

lho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas.

Passou-se, assim, a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores, educação profissional básica, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação.

Além disso, conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta. (BRASIL, 2001, p. 1).

As características do “novo cenário econômico e produtivo” exigem profissionais qualificados, especializados, polivalentes que estejam preparados para enfrentar as constantes mudanças do dinâmico mercado de trabalho. Este é o discurso reiterado constantemente. Para enfrentar estes desafios, o estudante-profissional precisa desenvolver habilidades e competências que ampliem sua empregabilidade. Há uma competição no mercado que deve ser encarada e vencida. Não é tolerável qualquer tipo de hesitação sob pena de fracasso do projeto de vida. O espírito empreendedor e a iniciativa são elementos-chave para o sucesso profissional.

Apesar do Parecer CNE/CES nº 436/2001 não utilizar especificamente os termos ‘competição’ e ‘competitividade’ em sua redação, as condições para o fenômeno competitivo são claramente descritas: expectativas do mercado e dos setores produtivos, necessidade de capacitação profissional para enfrentamento dos desafios do mundo dos negócios, demanda

por profissionais flexíveis e polivalentes, elevação da qualidade de oferta de mão de obra especializada. A associação destas condições conjunturais e a pressão social pelo desempenho superior estimulam e legitimam os discursos competitivos construídos no interior das IES e os comportamentos competitivos expressos pelos estudantes dos CST⁵³. Nada mais tranquilizador para o aluno do que perceber que sua visão de mundo e comportamento são ratificados pelos atos normativos do poder público.

De modo mais categórico, o Parecer CNE/CP nº 29/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível tecnológico, ao defender a importância dos CST e a formação do tecnólogo, elabora um discurso de competitividade muito similar àquele expresso na literatura especializada da gestão – conforme discussão realizada na seção 2.

O Parecer CNE/CP nº 29/2002 argumenta que é preciso considerar a EPT como “[...] um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica e social.” (BRASIL, 2002a, p. 18). As mudanças no setor produtivo exigem do trabalhador novas competências que permitam maior mobilidade dentro da área profissional – as desejáveis qualidades de ‘polivalência’ e ‘flexibilidade

⁵³Há, evidentemente, outras maneiras de interpretar os fenômenos conjunturais expressos no Parecer CNE/CES nº 436/2001 – e nos demais documentos da EPT analisados. A perspectiva analítica e as inferências realizadas são determinadas pelo viés teórico e pelas hipóteses levantadas neste estudo. Outros pesquisadores apresentam conclusões diferentes a partir de premissas e fundamentos teóricos diferentes. Rocha (2009), por exemplo, concentra suas críticas na característica fragmentária e dual dos CST como extensão da histórica dicotomia entre educação profissional e ensino regular. Por outro lado, Souza (2012) defende que a legislação educacional, principalmente a partir de 2000, valorizou e revitalizou toda a EPT, com particular destaque aos CST que assumiram nova dimensão na educação brasileira. Note-se que, apesar de distintas, as conclusões das autoras são respaldadas pelo mesmo ordenamento jurídico.

profissional’ (BRASIL, 2002a). Neste sentido, o Parecer CNE/CP nº 29/2002 defende a formação do cidadão como uma das tarefas fundamentais da EPT, pois esta fornece àquele as ferramentas imprescindíveis “[...] para sobrevivência na sociedade da informação, do conhecimento e das inúmeras tecnologias cada vez mais sofisticadas.” (BRASIL, 2002a, p. 27).

Esse tipo de raciocínio fornece os elementos ideais para a constituição do típico discurso da competitividade promovido pela área da gestão. O problema, de acordo com esta lógica, agora se tornou uma questão de sobrevivência. Ainda seguindo o raciocínio, sem o aprimoramento de competências e habilidades, o trabalhador não terá a mínima chance de enfrentar os desafios impostos pelo dinamismo tecnológico da sociedade contemporânea. Além disso, a competição por um espaço no mercado deixou de ser restrita à comunidade local para se tornar globalizada – este é o alerta repetido insistentemente. O excerto a seguir demonstra como o modelo discursivo da área da gestão influencia o texto do Parecer CNE/CP nº 29/2002:

A busca constante da qualidade dos produtos e serviços, que são obra do trabalho profissional, exige o aprimoramento contínuo da capacidade de aprender e de continuar aprendendo, da busca permanente e ativa de adaptação, com flexibilidade, às constantes mudanças das condições do trabalho ou aperfeiçoamentos posteriores, até mesmo como alternativa de *sobrevivência* num mundo em constante mutação e *altamente concorrencial*, globalizado, *competitivo* e *exigente*, em termos de qualidade e de produtividade. (BRASIL, 2002a, p. 39, grifo nosso).

O apelo à manutenção e ao aprimoramento da qualidade de produtos e serviços, a necessidade de adaptação e flexibilidade do trabalhador, o aperfeiçoamento de

competências para enfrentar a concorrência em mercados globalizados e competitivos são argumentos típicos dos relatórios e depoimentos empresariais e da literatura especializada da gestão⁵⁴.

Por mais que o Parecer CNE/CP nº 29/2002 afirme a mudança de paradigma na EPT – agora centrada no “cultivo do pensamento reflexivo”, na autonomia intelectual, na capacidade empreendedora e no desenvolvimento do “espírito científico e tecnológico” (BRASIL, 2002a, p. 35) –, o texto normativo não consegue escapar à lógica discursiva da competitividade. A isto é preciso acrescentar o outro elemento desta equação: a exigência do trabalho colaborativo. O documento do CNE afirma:

A ênfase na qualidade, como peça-chave para a *competitividade* empresarial, assim como a gestão responsável dos recursos naturais cada vez mais escassos, caminha para a valorização crescente do profissional capaz de solucionar os problemas emergentes e do dia-a-dia, tanto *individualmente*, quanto de *forma coletiva e partilhada*. (BRASIL, 2002a, p. 35, grifo nosso).

Assim, é preciso encontrar um equilíbrio entre a individualidade e o trabalho coletivo. Autonomia nas decisões e capacidade para trabalhar em equipe são requisitos essenciais aos profissionais que atuam nas empresas e organizações contemporâneas – apesar de parecer uma afirmação extraída de alguma obra especializada da gestão, a ideia faz parte do próprio contexto do Parecer CNE/CP nº 29/2002.

Não se pretende, com isso, condenar a defesa do trabalho colaborativo exposta no documento do CNE. A colaboração é uma exigência fundamental tanto à atividade

⁵⁴Conferir, por exemplo, as obras de Chiavenato (2010), Mintzberg et al. (2007), Robbins (2005) e Senge (2008).

profissional quanto às práticas educativas. Não é possível prescindir das práticas colaborativas na sociedade contemporânea. Ademais, é preciso lembrar que há uma crença generalizada que afirma a superioridade da aprendizagem colaborativa em relação à aprendizagem individual – seja no âmbito do trabalho ou da escola⁵⁵. Nesse sentido, é logicamente consistente encontrar no contexto do Parecer CNE/CP nº 29/002 a apologia à colaboração e ao trabalho em equipe.

Vale destacar que a crença na superioridade do trabalho colaborativo encontra respaldo na própria forma de construção do projeto pedagógico:

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos, quer se considerem os integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições e sistemas de ensino. (BRASIL, 2002a, p. 44-45).

Talvez o maior desafio das IES ao elaborar um projeto pedagógico de CST seja dosar a influência desses colaboradores externos – a comunidade e os representantes dos empregadores e empregados. Os documentos normativos da EPT, particularmente aqueles que são analisados nesta

⁵⁵Senge (2008) defende esta posição em sua obra. Sobre as vantagens do trabalho coletivo em relação ao trabalho individual nos ambientes empresariais e corporativos, conferir as asserções de Chiavenato (2010) e Robbins (2005).

pesquisa, são categóricos ao defender a eliminação de qualquer obstáculo à cooperação entre IES e demais instituições. De modo singular, as empresas privadas têm um grande interesse neste tipo de cooperação⁵⁶. O problema é que o horizonte interinstitucional de colaboração, considerado decisivo à EPT pelo Parecer CNE/CP nº 29/002, pode produzir um efeito indesejado – ao menos para os defensores de uma educação emancipadora – ao transmutar o discurso pedagógico da educação em algo idêntico ou inadvertidamente próximo ao discurso empresarial da competição-colaboração. Com isso, os discursos e práticas dos CST se convertem numa ideologia do mercado econômico – situação que subverte os princípios fundamentais da educação em geral e da EPT em particular.

Sob essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos CST, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 3/2002, consolidam um discurso pedagógico-profissional que se mantém tensionado por dois polos com características ideológico-conceituais distintas: por um lado, a concepção humanística da educação intenta cultivar o comportamento ético, a capacidade crítica e a autonomia do sujeito; por outro lado, a concepção capitalista da formação se concentra no imperativo econômico, nas necessidades do setor produtivo e nas demandas do mercado de trabalho.

Ainda que a Resolução CNE/CP nº 3/2002 afirme que o atendimento das demandas do cidadão é um dos critérios para o planejamento e a organização dos CST (BRASIL, 2002b), a preocupação com as demandas do mercado de trabalho parece sobrepor os demais critérios formativos⁵⁷. Há uma tendência

⁵⁶Laval (2004) realiza uma crítica contundente ao sistema educacional que, de acordo com seu ponto de vista, se tornou um produtor de capital humano para as empresas.

⁵⁷Esta é uma afirmação polêmica. Persistem inúmeras divergências entre as interpretações dos estudiosos do campo. Há pesquisadores, como Rocha (2009), que alegam que os CST enfatizam uma prática estreita e que são direcionados ao suprimento de mão de obra para postos de trabalho específicos – condição que dificulta a verdadeira emancipação do

nos CST de supervalorizar uma formação direcionada especificamente às necessidades do mercado de trabalho – característica que coloca em risco a busca pela formação integral do sujeito.

Como consequência da sobrevalorização das demandas do mercado, a ideologia discursiva da competição-colaboração penetra no modo de interpretar as circunstâncias da EPT e inevitavelmente influencia o discurso do ordenamento jurídico dos CST⁵⁸. A evidência cabal da força discursiva do mercado sobre os CST encontra materialização no perfil profissional de conclusão. Este perfil, conforme esclarecimento do CNCST (2010, p. 8), inspira a trajetória formativa do estudante e é construído “[...] em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual.” Toda a estrutura curricular dos CST deve contemplar o desenvolvimento de competências profissionais que estejam alinhadas ao perfil profissional de conclusão.

A imposição dessas premissas traz consequências peculiares aos CST: maior força da ideologia discursiva do mercado sobre os documentos pedagógicos das IES. Esses efeitos podem ser observados no projeto pedagógico e, conseqüentemente, na organização do currículo – documentos estruturados em consonância ao perfil profissional de conclusão. O perfil profissional é o elemento garantidor da identidade do curso e deve ser harmonizado às demandas do mercado e dos setores produtivos. É a partir do projeto pedagógico do curso (PPC) que nascem os planos e estratégias da gestão educacional e do trabalho docente. Esta intrincada

cidadão. Por outro lado, há aqueles, como Ramos (2014) e Souza (2012), que defendem que os CST contribuem para a formação integral do aluno e possibilitam a mobilidade social do sujeito – melhores salários, maior empregabilidade e novas perspectivas de vida.

⁵⁸É preciso esclarecer, contudo, que a denúncia das 'imposições ideológicas do mercado' sobre os processos educacionais não significa menosprezar a importância do trabalho para a formação do sujeito autônomo e crítico.

cadeia relacional ratifica a influência, direta ou indireta, da ideologia de mercado sobre os discursos e práticas da atividade docente⁵⁹.

Para se alcançar a validade dessa inferência e torná-la generalizável ao universo dos CST, é fundamental apresentar evidências e detalhamentos específicos. Nesse sentido, é preciso compreender o modo como os perfis profissionais de conclusão expressam o discurso de mercado e como eles se relacionam ao trabalho docente.

3.2 PROJETO PEDAGÓGICO E PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

O perfil profissional de conclusão caracteriza o núcleo fundamental dos CST. Ele sintetiza as competências profissionais a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo do curso. A identidade do CST é estabelecida e garantida pelo perfil profissional de conclusão. O Parecer CNE/CP nº 29/2002 atesta este entendimento:

A oferta de cursos de educação profissional tecnológica depende da aferição simultânea das demandas dos trabalhadores, dos empregadores e da sociedade. A partir daí é que é traçado o perfil profissional de conclusão da modalidade prefigurada, o qual orientará a construção do currículo, consubstanciado no projeto pedagógico do curso. Este perfil é definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais do Tecnólogo de uma ou mais áreas, em função das condições locais e regionais, sempre

⁵⁹É evidente que a prática docente sofre influência de outros fatores ligados à experiência e à formação do professor. A generalização sugerida no texto tem o propósito de considerar uma relação circunstancial menos recorrente nos trabalhos do campo educacional.

direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças. (BRASIL, 2002a, p. 42).

Isso significa que o projeto pedagógico de curso (PPC) e a organização curricular dos CST estão definitivamente atrelados – seria possível utilizar o termo ‘subordinados’ – às demandas do mercado e dos setores produtivos – ainda que o parecer do CNE afirme que a oferta dos CST também está ligada aos interesses dos trabalhadores. A relação entre interesses do mercado e documentos educacionais é estabelecida pelo perfil profissional de conclusão. Se a subordinação configura vantagens ou desvantagens para a formação do estudante, dependerá da perspectiva ideológica utilizada na análise do fenômeno⁶⁰.

A rigor, e como esperado, o ordenamento jurídico da EPT enuncia os benefícios advindos da subordinação do perfil profissional de conclusão e, de maneira consequente, do PPC às exigências do mercado. A dinâmica e complexidade do mundo do trabalho, diz o Parecer CNE/CP nº 29/2002, reivindica um profissional flexível, polivalente, empreendedor, capaz de compreender as mudanças no processo tecnológico e os impactos da tecnologia sobre o meio ambiente, a economia e a sociedade (BRASIL, 2002a). Cabe aos CST desenvolver, no estudante, competências profissionais para a gestão de processos, incentivar a capacidade empreendedora, estimular a compreensão das variáveis tecnológicas e seus impactos sobre a sociedade (BRASIL, 2002b). Para que estes objetivos sejam atingidos, propõe o art. 6º da Resolução CNE/CP nº 3/2002,

⁶⁰Isto significa que os procedimentos adotados na coleta de dados, na análise e na interpretação do fenômeno estudado sofrem interferência do enfoque teórico e ideológico do investigador. É por meio do enfoque teórico que nasce a hipótese da pesquisa e é esta que norteia o que se vai observar. O desafio imposto pela ciência é a condução do processo investigativo de modo rigoroso, sistemático e objetivo. É dessa maneira que a ciência procura regular o método de investigação e minimizar os efeitos da subjetividade humana sobre a objetividade dos fatos.

a organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, [...]. (BRASIL, 2002b, p. 2).

E este perfil, vale recordar, deve refletir as demandas do mercado e dos setores produtivos.

No campo das pesquisas em EPT, há investigadores que destacam os benefícios da subordinação dos PPC às demandas do mercado⁶¹, enquanto outros denunciam os perigos e inconsistências dessa subordinação⁶². A polêmica é persistente e parece longe do fim. O fato curioso é que as divergências no campo da EPT produzem, ou aparentam produzir, poucos efeitos sobre os PPC dos CST. As IES públicas se mostram um pouco mais atentas às críticas e embates do campo educacional do que as IES privadas. Isto pode ser observado a partir das críticas ao reducionismo tecnicista e à educação reprodutora nos documentos pedagógicos das IES públicas⁶³. Apesar dessa distinção, o discurso predominante nos PPC ratifica a ideologia de subordinação do perfil profissional de conclusão aos interesses do mercado e dos setores produtivos⁶⁴. Isto

⁶¹Conferir os estudos de Ramos (2014), Souza (2012), Andrade e Kipnis (2010).

⁶²Confrontar as pesquisas de Kuenzer (2010) e Rocha (2009).

⁶³A seleção de PPC das IES públicas analisada nesta pesquisa apresentam estas características.

⁶⁴Há consciência de que estas afirmações podem suscitar contestações. A restrição imposta pelo tamanho amostral de PPC nesta tese oferece munição para objeções e críticas distintas. Poder-se-ia afirmar, por exemplo, que o tamanho reduzido da amostra compromete a tentativa de generalizar as singularidades inferidas a todos os PPC dos CST no Brasil. Contudo, ainda que o tamanho amostral fosse ampliado, numa tentativa de satisfazer determinados critérios da abordagem quantitativa, o problema da indução não seria resolvido – David Hume já demonstrou isso em sua crítica ao problema da indução. Ressalvado este tipo de

demonstra como os PPC assimilam e refletem o tipo discursivo presente no ordenamento jurídico da EPT⁶⁵.

É preciso lembrar que uma das hipóteses desta pesquisa afirma que a ideologia discursiva da competição-colaboração penetra na EPT e influencia os discursos e práticas dos CST. Essa influência é consolidada por meio do PPC – documento elaborado à luz do perfil profissional de conclusão. Assim, torna-se fundamental compreender o mecanismo que possibilita a legitimação dessa perspectiva ideológica nos PPC.

A fim de caracterizar a influência do mercado e da ideologia discursiva da competição-colaboração nos documentos das instituições de ensino, foram selecionados⁶⁶ e analisados cinco PPC de CST de IES distintas, a saber: i) PPC do CST em Processos Gerenciais da Universidade Federal de Pelotas (RS) – doravante denominado ‘PPC 1’; ii) PPC do CST em Gestão Comercial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (MG) – doravante denominado ‘PPC 2’; iii) PPC do CST em Processos Gerenciais da Faculdade de Tecnologia Senac Amazonas (AM) – doravante denominado ‘PPC 3’; iv) PPC do CST em Gestão de Recursos Humanos da Universidade de Marília (SP) – doravante denominado ‘PPC 4’; v) PPC do CST em Logística do Centro Universitário São Camilo (ES) – doravante denominado ‘PPC 5’.

Buscou-se a diversificação no momento da seleção dos projetos pedagógicos de modo a contemplar instituições educacionais públicas e privadas. As instituições públicas estão

objeção, é plausível aceitar que a amostra de PPC selecionada nesse estudo fornece bons indícios para admitir as generalizações realizadas.

⁶⁵Esta asserção poderia até ser considerada trivial. Afinal, a construção do PPC deve respeitar os requisitos legais estabelecidos pela legislação em vigor. Contudo, é preciso distinguir entre o necessário respeito ao ordenamento jurídico e a subordinação dos PPC ao discurso ideológico do mercado. O segundo efeito pode colocar os objetivos pedagógicos das IES em risco.

⁶⁶Os critérios de seleção dos PPC estão descritos na seção 1 desta pesquisa.

representadas por uma Universidade Federal e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. As instituições privadas estão representadas por uma Faculdade de Tecnologia do Sistema S⁶⁷ (sem fins lucrativos), uma Universidade Privada (com fins lucrativos) e um Centro Universitário Confessional (sem fins lucrativos).

Apesar das diferentes naturezas jurídicas e das particularidades inerentes a cada região de atuação das IES, os PPC analisados revelam similaridades em diversos pontos. A justificativa para a oferta desses cursos, por exemplo, recorre frequentemente à necessidade de preparação e adaptação do trabalhador às rápidas transformações nos processos e nas tecnologias da sociedade contemporânea. É preciso qualificar as pessoas em resposta aos “[...] desafios da gestão contemporânea e do mercado nacional e internacional em franca expansão”, alega o PPC 1 (2014, p. 10). As organizações estão à procura de profissionais que “[...] atendam a diversas exigências e estejam aptos a implantar ações e estratégias que promovam diferencial competitivo”, afirma o PPC 2 (2014, p. 17). O profissional precisa “[...] corresponder às exigências de uma sociedade nitidamente em evolução”, alerta o PPC 4 (2015, p. 11).

Esse tipo de justificativa faz com que os objetivos gerais anunciados sejam direcionados ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao profissional atender as demandas dos setores produtivos. O PPC 1 (2014, p. 14) evidencia essas características de modo exemplar:

o curso de Tecnologia em Processos Gerenciais objetiva a formação de profissionais com habilidades e competências para atuação nos setores industrial, comercial ou de serviços,

⁶⁷O Sistema S é uma rede de educação profissional paraestatal. Sua organização (e gerenciamento) é realizada pelos órgãos sindicais de representação empresarial. Fazem parte do Sistema S: SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEST, SENAR, SEBRAE e SESCOOP.

dotado de uma visão geral das principais áreas e funções das empresas.

Os demais PPC obedecem o mesmo princípio discursivo: desenvolver competências necessárias para atuação no mercado (PPC 2, 2014); desenvolver aptidões gerenciais plenas e inovadoras (PPC 3, 2014); oferecer ao mercado profissionais com competências tecnológicas (PPC 4, 2015); formar profissionais aptos na otimização de processos de produção (PPC 5, 2015).

Esses exemplos são reveladores. Eles indicam a constância e uniformidade da estrutura discursiva dos objetivos gerais nos PPC dos CST. A forma padrão pode ser assim representada: desenvolver as competências de “a” em favor das demandas de “b”. Nessas condições, a variável “b” se mostra determinante na definição das competências requeridas da variável “a”. Em termos mais claros, o mercado, os setores produtivos, as organizações determinam o tipo de competência exigida dos estudantes, profissionais e trabalhadores.

Cabe às instituições educacionais identificar as exigências do mercado e ajustar seus currículos às necessidades dos setores produtivos. É importante lembrar que este tipo de procedimento não surgiu de modo arbitrário no âmbito das práticas das instituições da EPT. Ele é fruto dos esclarecimentos e instruções contidos no Parecer CNE/CP nº 29/2002 e na Resolução CNE/CP nº 3/2002 que determinam os critérios necessários para que os CST garantam aos estudantes o direito à aquisição de competências profissionais que possibilitem a inserção no mercado de trabalho. Sob essa ótica, o perfil profissional de conclusão é o elemento materializador dessa perspectiva educacional ao inspirar, conforme descrição do CNCST (2010), a trajetória formativa do estudante.

Três aspectos fundamentais caracterizam a importância do perfil profissional de conclusão para os CST: a) vinculação às demandas estabelecidas pelo mercado; b) determinação das competências a serem desenvolvidas no estudante; c)

determinação da estrutura curricular do curso. Estes são aspectos amplamente reconhecidos pelas IES e encontram legitimação tanto no ordenamento jurídico da EPT quanto no CNCST. Aliás, o CNCST é o documento oficial que orienta e organiza a oferta de CST no Brasil.

O reconhecimento e a aplicação pelas IES desses aspectos fundamentais conferem aos perfis profissionais de conclusão a padronização mínima exigida pelo ordenamento jurídico da EPT. O efeito mais significativo dessa subordinação aos aspectos fundamentais é encontrado na velocidade de adaptação dos CST às necessidades dos setores produtivos. Este, inclusive, é um efeito desejável e defendido pelos PPC das IES⁶⁸.

Como consequência dessa intrincada relação entre as demandas do mercado e o perfil profissional de conclusão, a ideologia discursiva da competição-colaboração funciona como modelo e inspiração para a construção dos textos dos PPC. Presente no ordenamento jurídico da EPT – das Diretrizes Curriculares Nacionais aos pareceres, portarias e resoluções da educação profissional – e reproduzido no CNCST, este tipo de ideologia discursiva funciona como um critério de demarcação: ratifica a interpretação ideológica dos defensores da perspectiva do mercado e limita as variantes discursivas daqueles que aspiram posições distintas.

Os efeitos dessa conjuntura podem ser evidenciados na similaridade das contextualizações socioeconômicas e nas justificativas de oferta dos CST em todos os PPC analisados. Em outras palavras, ainda que os PPC pertençam a IES de diferentes estados, com diferentes naturezas jurídicas e distintos princípios teórico-metodológicos, a estrutura discursi-

⁶⁸Ainda que os PPC defendam, em determinados momentos dos textos, um novo modelo de educação tecnológica centrado na formação de um cidadão ético, autônomo e socialmente responsável, a perspectiva da qualificação para as necessidades do mercado sobrepuja os demais pontos de vista discursivos.

va de subordinação aos interesses do mercado se mostra similar. Exemplos dessa similaridade foram indicados anteriormente na análise dos objetivos gerais dos PPC. O aparente elemento de ligação dos objetivos gerais é a formação para o mercado de trabalho. O direcionamento para a empregabilidade do estudante em resposta às demandas do mercado é considerado, inclusive, um fator primordial para a oferta desses cursos (PPC 1, 2014). Visão semelhante é compartilhada pelo PPC 2 (2014, p. 14-15) ao afirmar que a implantação de um CST “[...] tem o potencial para contribuir significativamente para a formação de pessoal qualificado para atender à demanda do mercado.” O PPC 3 (2014) defende uma formação tecnológica amparada na legalidade e na ética e que desenvolva a competitividade, a produtividade e a qualidade exigidas pelo mercado profissional. A organização curricular precisa refletir estas características e privilegiar “[...] as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutante [...]”, sustenta o PPC 4 (2015, p. 13). O itinerário formativo, completa o PPC 5 (2015, p. 23), deve contribuir “[...] efetivamente para formação do aluno com o perfil voltado para inovação tecnológica, capacidade de mudança e empreendedorismo diante das demandas do mercado.”

Estes excertos dos PPC são significativos. Eles revelam a recorrência e a força do discurso do mercado conformando os argumentos de justificação da formação educacional. Essa conjuntura sugere uma invasão da ideologia de mercado na estrutura discursiva das instituições educacionais. O resultado pode ser traduzido naquilo que Laval (2004) chamou de “recomposição simbólica”, ou seja, compreender a instituição educacional como uma empresa que age sobre e pelo mercado. Nessas condições, os discursos e as práticas das IES passam a ser interpretados pela lógica comercial: é preciso definir a imagem da instituição no mercado, realizar um posicionamento da marca institucional e desenvolver estratégias mercadológicas para atrair o ‘aluno-cliente’. Sob essa perspectiva, o

aluno abandona a sua posição tradicional no processo de ensino-aprendizagem e se torna um cliente que deve ser seduzido e satisfeito a qualquer preço⁶⁹. Todo esse aparato discursivo de orientação para o mercado encontra respaldo na literatura especializada da gestão, no ordenamento jurídico da EPT e, conseqüentemente, nos PPC das IES.

Se o aluno é um cliente e a instituição educacional se converte numa empresa, nada mais adequado do que incentivar o desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios do mercado cada vez mais competitivo – afinal, é preciso seduzir o ‘cliente’ para que este compre a ideia (e os serviços educacionais). Esta é a lógica que impregna esse tipo de discurso. Uma lógica argumentativa que é encontrada nos PPC sob a forma de determinação das habilidades a serem desenvolvidas no profissional de sucesso: espírito competitivo, capacidade empreendedora, flexibilidade, autonomia e resiliência. A estas qualidades é preciso unir outra considerada indispensável: o trabalho colaborativo. Sem colaboração e ‘espírito de equipe’, as demais competências ficariam fragilizadas.

A relevância da colaboração enquanto competência formativa é caracterizada pela ênfase dada ao conceito nos perfis profissionais de conclusão dos PPC analisados. O PPC 1 (2014), por exemplo, declara que o egresso atinge a aptidão para a gestão de processos em decorrência do desenvolvimento de capacitação técnica, empreendedora e dinâmica para a atuação em equipe de modo ético e responsável. O perfil profissional de conclusão do PPC 2 (2014) enfatiza, entre

⁶⁹Este é um problema que merece um apontamento. O campo de estudos da administração tem aceitado sem muita resistência a ideia do aluno-cliente. A pesquisa de Rizzo (2009) é um exemplo categórico de defesa dessa perspectiva. Por outro lado, há aqueles que são contrários à invasão da lógica mercantil no âmbito das relações educacionais. Uma crítica severa à ideia do aluno-cliente pode ser encontrada em Laval (2004). Apesar da importância do tema, os propósitos deste trabalho impedem o aprofundamento dessas questões.

outros fatores, a habilidade de selecionar pessoas, montar e liderar equipes. O PPC 4 (2015, p. 18) destaca a habilidade do egresso para as relações interpessoais, a “[...] colaboração e cooperação para o trabalho em equipe”. O PPC 5 (2015) aponta que o desenvolvimento das competências e habilidades definidas no perfil profissional de conclusão possibilita a preparação do egresso para a atividade colaborativa e o trabalho em grupo. Somente o PPC 3 não faz uma alusão direta à colaboração em seu perfil profissional de conclusão. Porém, isto não significa que esse documento escapa à lógica discursiva da competição-colaboração. Ao longo do texto – particularmente na descrição das políticas de ensino – o PPC 3 (2015, p. 22) salienta a importância da postura cooperativa de todas as pessoas envolvidas no ambiente acadêmico: alunos, professores e demais agentes educacionais. Sem a colaboração, as competências requeridas pelos setores produtivos ficam irremediavelmente comprometidas.

Há indícios suficientes nos PPC para demonstrar a estreita relação, ou melhor, a reprodução da estrutura argumentativa utilizada no ordenamento jurídico da EPT. Não se pretende, com isso, ratificar uma aparente banalidade. Ainda que a elaboração dos PPC demande as orientações do ordenamento jurídico da EPT – particularmente das Diretrizes Curriculares Nacionais dos CST –, isso não significa a obrigação de reproduzir o discurso ideológico do mercado (caracterizado principalmente pela lógica discursiva da competição-colaboração) em seus textos. Outros enfoques epistemológicos cumpririam apropriadamente a função de elemento justificador das razões de oferta e manutenção dos CST.

Note-se que isso não quer dizer que outros enfoques epistemológicos estão ausentes nos PPC dos CST. É possível perceber a tentativa de integração de concepções pedagógicas, filosóficas, sociológicas e psicológicas ao contexto educacional dos cursos. Por exemplo, o enfoque humanista – no sentido de

valorização do saber crítico voltado às potencialidades do ser humano como forma de transformação da realidade natural e social – é evocado em todos os PPC analisados: aptidão do graduado para a gestão de processos “com uma visão crítica e humanística” (PPC 1, 2014, p. 15); formação de “cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas” (PPC 2, 2014, p. 48); desenvolvimento de um “profissional humanista, crítico e reflexivo” (PPC 3, 2014, p. 19); “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva” (PPC 4, 2015, p. 17); “formação de um profissional crítico, humanista, com uma visão generalista” (PPC 5, 2015, p. 16). Entretanto, a tentativa de restituição da concepção humanista se mostra isolada e não resiste à sobreposição da força discursiva da ideologia do mercado.

O mesmo destino é enfrentado pelos demais enfoques epistemológicos presentes nos PPC. Eles ocupam apenas uma função transitória na justificação da oferta dos cursos. A condição mais importante, legitimada e reconhecida pelo ordenamento jurídico da EPT e pelos agentes do processo educacional, é desenvolver no estudante competências alinhadas às expectativas dos setores produtivos. Esta condição primordial traz consigo todos os efeitos da ideologia discursiva do mercado – com suas crenças, visões de mundo, justificações, concordâncias e contradições. A incorporação desses elementos aos PPC afeta a organização curricular dos CST e delimita as características das disciplinas, os conteúdos programáticos e as estratégias aplicadas pelos docentes desses cursos.

Das contradições trazidas pela ideologia do mercado, a aporia conceitual-discursiva da competição-colaboração se destaca ao produzir efeitos significativos sobre o comportamento dos sujeitos no ambiente educacional. Esta aporia configura um modo de instrumentalização dos discursos e práticas dos CST. O desafio enfrentado pelas IES é encontrar uma maneira de convergir a oposição entre competitividade e

colaboração e transformar este paradoxo em uma síntese de princípios logicamente aceitáveis. A viabilidade dessa convergência é fator determinante para a manutenção da estrutura discursiva dos PPC. A próxima seção analisa essa tentativa de aproximação lógico-conceitual e seus reflexos sobre a organização curricular e sobre as práticas de sala de aula.

3.3 TENTATIVA DE CONVERGÊNCIA: COMPETITIVIDADE E PRÁTICAS COLABORATIVAS EM SALA DE AULA

As competências profissionais requisitadas pelo mercado não são redutíveis apenas aos conhecimentos tradicionalmente ensinados nos ambientes educacionais. Elas dependem, como aponta Laval (2004), de “valores comportamentais” e de “capacidades de ação”. Estes valores e capacidades são expressos nas ‘qualificações’ – este termo poderia ser substituído por ‘competências’ – demandadas pelo mundo do trabalho e encorajadas pelo mercado a serem ensinadas nas instituições educacionais: resiliência e flexibilidade, capacidade de comunicação, multifuncionalidade, trabalho em equipe, foco em resultados, criatividade, espírito empreendedor, liderança e motivação. Os livros-textos e bibliografias recomendadas dos cursos de gestão⁷⁰, o ordenamento jurídico da EPT e os PPC dos CST são unânimes: aquelas são qualidades essenciais para garantir a empregabilidade do indivíduo e seu potencial competitivo. Assim, a IES é convidada e pressionada – Laval (2004) já alertara sobre esses efeitos – a adaptar seus estudantes aos comportamentos profissionais requeridos pelo mercado.

⁷⁰Os CST estão incluídos nessa categoria. Defesas exemplares desse tipo de discurso são encontradas em Chiavenato (2010), Maximiano (2000), Mintzberg et al. (2007), Porter (1989) e Robbins (2005).

A assimilação passiva da lógica das competências profissionais impõe um caráter de legitimidade ao discurso estabelecido pelo mercado. Isto faz com que as vozes dissonantes – as possíveis resistências e direcionamentos discursivos de outra ordem – sejam abafadas e sistematicamente anuladas. Essa conjuntura leva à incorporação do discurso dominante de mercado ao discurso pedagógico – imbricação materializada nas competências profissionais requeridas. O Parecer CNE/CP nº 29/2002 corrobora essa perspectiva de maneira explícita:

Mudanças importantes estão ocorrendo no mundo do trabalho, [...], onde a noção de qualificação para um posto de trabalho ou para um emprego fixo está sendo substituída pela noção de *competência profissional*. Este novo paradigma permite concentrar a atenção muito mais sobre a pessoa que sobre o posto de trabalho, possibilitando, em consequência, associar as qualidades requeridas dos indivíduos a diferentes formas de cooperação e de trabalho em equipe, (sic) para atender com eficiência e eficácia, os novos requerimentos da vida profissional. (BRASIL, 2002a, p. 40, grifo nosso).

Este fragmento revela o modo como o discurso ideológico de mercado constrói o conceito de competência profissional: as qualidades individuais requeridas – leia-se: requeridas pelo mercado de trabalho – são efetivadas por meio da cooperação e do trabalho em equipe que, se realizados com eficiência e eficácia, servem às exigências do próprio mercado de trabalho. A fragilidade deste tipo de argumento é denunciada por seu caráter de circularidade. Assim, o mercado dita as exigências que subordina o processo educacional às competências profissionais determinadas pelo mundo do trabalho. Importa recordar que essas competências expressam a

essência da ideologia discursiva do mercado que propõe a aproximação conceitual entre competição e colaboração.

De maneira similar, os PPC analisados assumem a mesma orientação de consolidação das competências profissionais prevista no ordenamento jurídico da EPT. Essa tendência é resultado da aplicação da definição de competência profissional estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 3/2002:

[...] capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (BRASIL, 2002b, p. 3).

Este entendimento de competência profissional fundamenta a construção do perfil profissional de conclusão e estabelece a conformidade entre habilidades e atitudes praticadas no ambiente escolar e as competências requeridas pela vida profissional. O resultado dessa vinculação é caracterizado pela aliança entre a lógica empresarial e os processos, estratégias e práticas do ambiente educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos CST exigem que a organização curricular contemple o desenvolvimento de competências profissionais harmonizadas ao perfil profissional de conclusão (BRASIL, 2002b). Este requisito faz com que a matriz curricular expresse, por meio de seus componentes curriculares (disciplinas), as habilidades e competências exigidas pelo mundo do trabalho. O vínculo entre os componentes curriculares e as demandas do mercado é estabelecido por meio de um ‘processo de contextualização’. Esta estratégia é afirmada na medida em que introduz no ambiente acadêmico os fenômenos, as condições e as variáveis presentes no ambiente empresarial e econômico. A justificação da necessidade de contextualização é apelativa e recorre à

finalidade principal do processo educativo: a formação do estudante. Nas palavras do Parecer CNE/CP nº 29/2002:

A contextualização deve ocorrer no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do processo formativo. (BRASIL, 2002a, p. 40).

A recomendação, de natureza prescritiva, é que os conteúdos disciplinares e as práticas de aula simulem os fenômenos, as ocorrências e os imprevistos da atividade profissional. Somente desse modo – essa é a crença defendida pelo modelo discursivo –, os estudantes estarão aptos para enfrentar os supostos desafios do mercado competitivo.

As propostas dos PPC obedecem a mesma lógica argumentativa. O PPC 1 (2014), por exemplo, afirma que a contextualização possibilita a ampliação do perfil de empregabilidade ao desenvolver no estudante habilidades que permitem compreender a natureza das exigências profissionais. Já o PPC 3 (2014) alega, entre outros fatores, que a contextualização dos conteúdos ministrados auxilia o aluno a identificar e aplicar, na atividade profissional, aquilo que está sendo ensinado em sala de aula. A contextualização se torna, nesses termos, um elo entre o processo pedagógico de formação e as demandas do mercado e dos setores produtivos.

A maneira de operacionalizar a proposta definida nos documentos institucionais está a cargo do corpo docente. Cabe ao professor desenvolver atividades e práticas pedagógicas que simulem as situações reais encontradas no mundo dos negócios e possibilitem ao estudante vivenciar essas experiências no âmbito da sala de aula. A própria característica do corpo docente dos CST parece contribuir com a vinculação das atividades acadêmicas aos discursos e práticas do mercado. Isso ocorre devido ao fato de que a qualidade do corpo docente

é determinada não apenas pela formação acadêmica dos professores, mas também pela competência e experiência profissional dos mesmos (BRASIL, 2002b). Aliás, um dos indicadores avaliados pelo MEC durante os atos autorizativos dos cursos de graduação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) é justamente a experiência profissional do corpo docente⁷¹. Como consequência, o perfil dos professores dos CST – principalmente naquelas IES que atuam intensamente nesse tipo de curso – é caracterizado sobretudo pelas experiências e práticas de mercado. Essa condição sugere uma menor incidência de perfis docentes voltados exclusivamente para a carreira acadêmica. Em outras palavras, a formação acadêmica (e a titulação) do professor é uma condição obrigatória cuja determinação está prevista na própria LDB. Contudo, é fator distintivo que esta formação esteja associada à experiência profissional adquirida pelo docente no mercado.

O requisito da experiência profissional produz um impacto significativo sobre as definições das estratégias didático-pedagógicas dos professores dos CST. Um professor que construiu sua visão ideológica de mundo a partir da experiência no mercado tende a valorizar, defender e reproduzir o discurso introjetado. Ainda que alguns professores consigam escapar a essa determinação, uma parcela considerável do corpo docente permanece subordinada à lógica discursiva do mercado – sendo, inclusive, uma condição estimulada pelas IES⁷² e valorizada pelos próprios estudantes.

⁷¹O instrumento de avaliação dos cursos de graduação (presencial e a distância) se encontra disponível para consulta no portal do INEP através do seguinte endereço eletrônico: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

⁷²O estudo de Rizzo (2009) reitera a necessidade de profissionalização do corpo docente como um dos critérios de qualidade da gestão educacional. Essa profissionalização está relacionada ao contexto mercadológico e

É sob essas circunstâncias que as estratégias didático-pedagógicas dos CST são pensadas e elaboradas. Por um lado, os PPC destacam – por meio dos perfis profissionais de conclusão e dos componentes curriculares – a importância da postura colaborativa, da relação interpessoal e do trabalho em equipe. Por outro lado, a ideologia de mercado impregnada nos documentos da IES, na literatura acadêmica especializada, no discurso e prática docente e no próprio imaginário do estudante afirma e estimula a competição, o espírito combativo e a busca incansável do sucesso. O docente se encontra no meio desse embate ideológico e é desafiado a estabelecer procedimentos didático-pedagógicos que permitam conciliar, no âmbito da sala de aula, o paradoxo discursivo entre competição e colaboração⁷³.

As práticas simuladas, a elaboração e análise de cenários, os casos de estudo, as visitas técnicas e os trabalhos aplicados em empresas reais são as estratégias preferidas e consideradas adequadas para introduzir a prática do mercado na sala de aula. Os casos de estudo (ou estudos de caso) e a análise de cenários são estratégias pedagógicas amplamente legitimadas pela literatura especializada da gestão⁷⁴. Já as visitas técnicas, os trabalhos aplicados e as pesquisas orientadas são metodologias de ensino que, somadas às anteriores, buscam articular a teoria e a prática possibilitando

busca padrões de excelência para que a IES possa enfrentar a concorrência “em um mercado cada vez mais competitivo.” (RIZZO, 2009, p. 17).

⁷³Evidentemente, há uma série de outros fatores que afetam as relações de sala de aula. Gil (2010), por exemplo, identifica três grupos de variáveis que atuam sobre o processo de ensino e aprendizagem: variáveis relacionadas aos alunos, variáveis relacionadas ao professor e variáveis relacionadas ao curso. A delimitação do objeto de estudo e a ênfase dada à conduta moral dos estudantes impedem a discussão apropriada do tema neste relatório de pesquisa.

⁷⁴Conferir, por exemplo, Chiavenato (2003, 2010), Maximiano (2000), Mintzberg et al. (2007), Porter (1989, 2004), Robbins (2005).

ao estudante aplicar os conhecimentos construídos ao longo do curso e desenvolver as competências essenciais demandadas pelo mercado⁷⁵.

A centralidade do discurso da competitividade nos textos acadêmicos, bem como a exigência do trabalho colaborativo no ambiente educacional (e profissional) se torna – ainda que muitos ignorem essa condição – um ‘desafio pedagógico’ para o docente. Instruído pelas prescrições dos PPC, o professor procura operacionalizar os conteúdos de sua disciplina de modo a introduzir o ‘espírito empresarial’ nos contextos de sala de aula. Aí surgem os casos de estudo, as análises de cenários, as simulações de papéis e eventos do mercado. A recomendação é estimular a iniciativa dos estudantes e a tomada de decisão, a capacidade empreendedora e a flexibilidade (PPC 2, 2014; PPC 3, 2014). Todas essas competências são potencializadas – ao menos esse é o discurso instituído e aceito placidamente nos CST – pelo trabalho colaborativo da equipe⁷⁶.

Assim, os procedimentos didáticos em sala de aula estão sempre gravitando em torno do discurso ideológico da competitividade – com seu incentivo ao arrojo, ao sucesso e à vitória profissional – e da operacionalização de práticas colaborativas nas atividades pedagógicas. Há a presunção de que o incentivo ao trabalho cooperativo em equipe promove o desenvolvimento do espírito colaborativo entre os estudantes contribuindo para a formação de cidadãos éticos e socialmente

⁷⁵Todos os PPC analisados compartilham este ponto de vista. As competências exigidas pelo mercado podem incluir: capacidade empreendedora, inovação e trabalho em equipe (PPC 1, 2014); flexibilidade, gestão inovadora e responsabilidade socioambiental (PPC 2, 2014); criatividade, interdisciplinaridade e empreendedorismo (PPC 3, 2014); comunicação, colaboração e adaptabilidade (PPC 4, 2015); inovação tecnológica, resiliência e empreendedorismo (PPC 5, 2015).

⁷⁶Vale recordar que a literatura especializada da gestão considera o trabalho em equipe um dos pilares fundamentais do desempenho e sucesso organizacional (CHIAVENATO, 2010; ROBBINS, 2005; SENGE, 2008).

responsáveis (PPC 2, 2014; PPC 3, 2014; PPC 4, 2015; PPC 5, 2015). A crença na capacidade transformadora do trabalho colaborativo se revela não apenas nas estratégias didáticas dos professores, mas também nas matrizes curriculares de cada curso. Gestão de vendas (PPC 1, 2014), gestão de pessoas (PPC 2, 2014), comportamento organizacional (PPC 3, 2014), processos de negociação (PPC 4, 2015) e gestão de compras e desenvolvimento de fornecedores (PPC 5, 2015) são exemplos de disciplinas que contemplam a discussão do ‘trabalho em equipe’ em seus conteúdos programáticos. Há, evidentemente, enfoques diferentes em relação à finalidade da atividade colaborativa em cada disciplina elencada. O trabalho em equipe pode ser, por exemplo, somente um meio para alcance das metas de venda da empresa (PPC 1, 2014)

O problema é que a contradição lógico-conceitual entre competição e colaboração obsta os esforços didático-pedagógicos de convergência dos conceitos. Como resultado, a conciliação almejada pela ideologia discursiva estabelecida e executada pelo professor em sala de aula enfrenta restrições insuperáveis. Isso torna a convergência entre competição e colaboração artificial e forçada.

A esperança depositada nas atividades colaborativas e no trabalho em equipe – enquanto promotores do desenvolvimento ético e humanístico do estudante – se desvanece frente à urgência de preparação de um profissional empreendedor, competitivo e treinado para superar todos os desafios impostos pelo mercado. Uma possível implicação desse paradoxo é a subversão da finalidade essencial da formação acadêmica ao se estimular e legitimar – de forma direta ou indireta, explícita ou implícita – o espírito competidor do estudante. Como consequência, a intensificação legitimada dos discursos e práticas competitivos no ambiente acadêmico tende a inibir os comportamentos colaborativos altruístas e a intensificar as condutas autointeressadas egoístas, independentemente do tipo de atividade colaborativa realizada

em sala de aula. Essas são alegações devastadoras para os princípios e propósitos da educação⁷⁷.

A próxima seção procura defender essas alegações e demonstrar a nulidade das atividades colaborativas no ambiente acadêmico como fator de estímulo aos comportamentos altruístas. Os argumentos propostos a seguir advogam que as práticas colaborativas permitem, na verdade, dissimular e reforçar os interesses egoístas dos estudantes.

⁷⁷É possível até cogitar que determinadas práticas docentes tenham como foco não a efetiva colaboração, mas o desenvolvimento da capacidade de ‘representar o discurso da colaboração’ – uma maneira disfarçada de motivar os estudantes (futuros colaboradores) a perseguirem os interesses pessoais e as metas de produção.

4 AMBIENTE ACADÊMICO: CONDUTAS EGOÍSTAS DISSIMULADAS EM ATIVIDADES COLABORATIVAS

Uma das justificativas que fundamentam a criação e a manutenção de um CST – esta inferência pode ser ampliada aos demais cursos de graduação – é a sua contribuição para a formação ética, humana e cidadã do estudante. Esta condição fundamental pode ser constatada na leitura e análise de qualquer PPC de CST⁷⁸. Evidentemente, isso não poderia ser diferente. Preparar o estudante para o desempenho de seu papel profissional significa proporcionar condições para integrá-lo à vida em sociedade.

O exercício da cidadania e da conduta ética são características – ou ‘competências’, de acordo com a terminologia utilizada nos textos da EPT – idealmente almejadas para os egressos dos CST. Exercitar a cidadania significa, na perspectiva dos PPC analisados, praticar a responsabilidade social, compreender as obrigações e direitos das pessoas, agir de modo colaborativo e solidário.

A seção anterior caracterizou algumas metodologias de ensino aplicadas em sala de aula que intentam desenvolver no aluno determinadas competências requeridas pelo mercado de trabalho⁷⁹. A aplicação dessas metodologias permite, essa é a justificativa pedagógica apresentada nos documentos educacionais, o desenvolvimento de habilidades que ampliam as aptidões profissionais do estudante. Contudo, o exercício da cidadania e da conduta ética está além da restrita formação para

⁷⁸Todos os PPC analisados nesta pesquisa afirmam essas condições. Um exemplo ilustrativo dessa posição é caracterizado pelo PPC 4 (2015, p. 17): “[o egresso] deverá possuir uma visão global e regional de sua profissão, aliando conhecimentos teóricos e práticos, indispensáveis para que ele se desenvolva como cidadão e profissional, exercendo suas atividades com fundamentos éticos e humanísticos.”

⁷⁹Os casos de estudo, a elaboração e análise de cenários, as práticas simuladas e as visitas técnicas foram consideradas estratégias usuais definidas pelos PPC.

a vida profissional. O interesse das IES é estabelecer procedimentos pedagógicos que possibilitem a consolidação da cidadania. O desafio é determinar que tipo de estratégia pedagógica permite alcançar esses objetivos educacionais.

Dentre as práticas educacionais idealizadas com esse propósito formativo estão as exposições teóricas em sala de aula, as práticas colaborativas entre estudantes e as atividades de extensão⁸⁰ desenvolvidas nos cursos. Dos procedimentos descritos, as atividades de extensão são as menos frequentes por demandar um esforço conjunto entre disciplinas, curso e IES. Conseqüentemente, as exposições teóricas e as atividades colaborativas em sala de aula se tornam as estratégias pedagógicas mais utilizadas pelos docentes para estimular o comportamento ético e cidadão dos estudantes. O pressuposto é que a discussão sobre ética e as práticas colaborativas incentivem o estudante a refletir sobre a conduta moral e altruísta necessárias à constituição da cidadania.

Segundo essa perspectiva, a discussão teórica sobre o comportamento ético e a indicação de práticas morais supostamente evidentes – por exemplo, casos reais de tomada de decisão empresarial – são suficientes para determinar a necessidade e os benefícios do respeito às regras morais. As atividades colaborativas em sala de aula funcionam – ao menos essa é a crença – como práticas fortalecedoras da conduta moral. Essa linha de raciocínio acredita que a deliberação para agir moralmente é satisfeita pelo discurso sobre a ética e pelas práticas colaborativas em sala de aula – com efeitos positivos sobre a constituição da cidadania.

⁸⁰Os projetos de extensão têm como objetivo a integração entre a instituição de ensino - corpo docente, discente e demais agentes educacionais – e a comunidade local e regional. A extensão é caracterizada por um conjunto de atividades que podem envolver ações sociais, prestações de serviços comunitários, seminários, *workshops*, trabalhos de campo etc. (PPC 3, 2014; PPC 4, 2015).

Entretanto, essa visão reducionista não contempla dois aspectos importantes para a consolidação da conduta moral dos estudantes dos CST: a força do autointeresse e a contradição lógico-conceitual entre competitividade e colaboração. Mesmo admitindo a existência de outros fatores intervenientes sobre as concepções e decisões morais, o autointeresse e a contradição competitividade-colaboração têm um efeito significativo, talvez até decisivo, sobre as escolhas morais do estudante.

4.1 O AUTOINTERESSE DO ESTUDANTE

Foi afirmado anteriormente (seção 2.3) que o trabalho colaborativo desenvolvido nas atividades profissionais esconde finalidades autointeressadas. Declarar que os indivíduos são movidos pelo autointeresse é constatar uma característica natural da condição humana: as ações das pessoas são motivadas por seus interesses pessoais. Filósofos e cientistas sociais admitem a plausibilidade dessa alegação⁸¹. É verdade que persistem discordâncias sobre a equiparação do autointeresse ao egoísmo. Há os que defendem que autointeresse e egoísmo são coisas diferentes: realizar ações em benefício próprio não significa ignorar os interesses de outros em situações que não poderiam ser ignoradas (RACHELS, 2004). Por outro lado, é plausível supor que o autointeresse pode ser intensificado por determinados desejos pessoais – por exemplo, a busca pelo sucesso, o desejo de conquista, a necessidade de reconhecimento profissional e social – que culminam com uma forma de legitimação da conduta egoísta⁸². Em outras palavras, a intensificação dos desejos particulares – este estudo defende que essa intensificação é estimulada pelo discurso da competitividade e pelas estratégias competitivas –

⁸¹Conferir, por exemplo, as posições de Axelrod (2010), Feinberg (2010), Rachels e Rachels (2014).

⁸²Conferir o argumento de Feinberg (2010, p. 521-522) sobre a plausibilidade do egoísmo.

promove uma forma de legitimação e naturalização de condutas autointeressadas que, em última instância, escondem propósitos egoístas.

Em termos das atividades acadêmicas, o estudante é confrontado com duas posições antagônicas: a necessidade de desenvolvimento de competências que demonstrem capacidade competitiva, iniciativa, flexibilidade e facilidade de adaptação às mudanças do mercado profissional; e, simultaneamente, é exigido que seu comportamento seja pautado no trabalho em equipe, na colaboração e na conduta altruísta – visando, de acordo com os propósitos educacionais, a consolidação da cidadania.

Ora, é possível sustentar que os estudantes – e, na verdade, as pessoas de modo geral – tendem a apoiar suas ações mediante uma racionalidade instrumental. Noutras palavras, eles procuram os meios mais adequados para atingir os reais objetivos que julgam vantajosos⁸³ – independentemente do valor de verdade das crenças envolvidas, dos efeitos sobre o coletivo ou das restrições impostas pelas regras morais. O que realmente importa é a preservação dos interesses individuais e o alcance dos objetivos pessoais estabelecidos.

Ainda que seja possível objetar a universalidade dessa afirmação alegando que os seres humanos também possuem algum tipo de sentimento altruísta⁸⁴, é preciso reconhecer a

⁸³A ideia de instrumentalização da racionalidade por meio de sua adequação aos meios e fins e vinculação à eficiência – no sentido de máximo efeito com o mínimo de dispêndio – se encontra presente nas teorias de Horkheimer (1973) e Weber (1999).

⁸⁴Esta objeção é tratada por Rachels e Rachels (2014). Esses filósofos recorrem à teoria dos ‘sentimentos sociais’ de David Hume para explicar que as pessoas possuem sentimentos que as conectam umas às outras e as tornam interessadas pelo bem-estar da sociedade (RACHELS; RACHELS, 2014). Apesar disso, nenhum filósofo rejeita completamente a possibilidade da motivação egoísta do agente. O problema sempre retorna à dificuldade de apresentar evidências empíricas que sustentem ou

plausibilidade do egoísmo enquanto elemento motivador do comportamento pessoal. Nesse aspecto, o estudante realiza – por meio de uma razão marcadamente subjetiva – uma avaliação de suas atitudes e condutas considerando as vantagens e os benefícios advindos da instauração e manutenção da ação voluntária. A utilidade do ato (realizado ou a realizar) é o critério determinante para avaliar a eficiência da ação – eficiência caracterizada pelos benefícios obtidos em favor do indivíduo. Esse modo de racionalização pode converter a ação em um fenômeno calculado, utilitário e centrado nos resultados pessoais.

Como o discurso instituído no ambiente acadêmico dos CST atesta a necessidade das estratégias e práticas competitivas enquanto procedimentos adequados para enfrentar os desafios da vida profissional, torna-se fácil ao estudante encontrar o apoio institucional necessário para incorporar essa perspectiva ideológica à sua conduta e converter o autointeresse na referência central de sua moralidade. Nesse sentido, a própria estrutura dos CST fornece as condições adequadas para que o estudante construa um tipo de justificativa que converte os interesses egoístas em condutas moralmente aceitáveis – tendo em vista o juízo subjetivo do aluno e o alcance dos propósitos pessoais estabelecidos. A ideologia discursiva dos CST proporciona uma aparente base racional – racionalidade defendida como critério fundamental da ciência e tecnologia – para a legitimação da conduta autointeressada do estudante.

É oportuno lembrar que segundo a perspectiva racionalista, as condições que tornam um juízo moral verdadeiro dependem das razões racionalmente apresentadas em seu favor. Sinteticamente, as verdades morais são verdades sustentadas pela razão (RACHELS, 2004). Seguindo esse raciocínio, o juízo moral que sustenta a posição autointeressada

refutem definitivamente a conduta egoísta. Conferir Feinberg (2010), Rachels (2004) e Sober (1998).

do estudante busca no discurso ideológico de mercado – reproduzido no discurso acadêmico dos CST – as razões supostamente racionais que encorajam e autorizam a conduta egoísta. Evidentemente, as razões que apoiam o juízo autointeressado do estudante levam em conta os meios necessários para alcançar os objetivos pessoais mais vantajosos. Ou seja, o juízo moral procura sustentação na racionalidade instrumental⁸⁵. Essa constatação demonstra que o tipo de razão aplicado na justificação das condutas egoístas não representa a racionalidade em sua plenitude conceitual⁸⁶, mas aponta para uma dimensão particular de razão orientada à harmonização dos interesses privados aos mecanismos utilizados para alcançá-los. Em termos das atividades acadêmicas, o estudante encontra na aplicação instrumental da

⁸⁵A perspectiva utilitária da racionalidade também foi objeto de análise de Guerreiro Ramos (1989). Sua crítica à racionalidade instrumental no âmbito organizacional resultou na construção de uma nova concepção teórica denominada ‘racionalidade substantiva’. Substantiva significa que essa racionalidade é caracterizada pela correção no julgamento ético, pela realização da plenitude humana, pela emancipação e pela autonomia do sujeito (GUERREIRO RAMOS, 1989). Recentemente, as pesquisas de Muzzio (2014) e Serva et al. (2015) ampliaram as discussões acerca das contradições entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva no campo dos estudos organizacionais. As críticas à racionalidade instrumental apontadas nesses estudos se coadunam, ressaltando as particularidades e características de cada campo de pesquisa, às críticas denunciadas nesta tese.

⁸⁶Não é uma tarefa fácil apresentar um conceito pleno de racionalidade – se é que tal conceito realmente exista. Em sentido lato, racionalidade significa compatibilidade com a razão, ainda que alguns filósofos afirmem que a racionalidade não depende das razões (MOSER; MULDER; TROUT, 2008). A abordagem substantiva da racionalidade, indicada anteriormente, considera a correção do julgamento ético e a plenitude da formação humana como critérios da razão (GUERREIRO RAMOS, 1989). Há, ainda, a abordagem epistêmica da racionalidade que consiste na formação de crenças que conduzem a verdades sustentadas por evidências e argumentos lógicos e isentas de contradições, vieses e erros falaciosos (MOSER; MULDER; TROUT, 2008).

razão o fator legitimador da sua conduta egoísta. Um efeito que deveria, em certa medida, ser previsto. Afinal, o mote da ciência – e o ambiente acadêmico, enquanto local de desenvolvimento do conhecimento científico, reforça esse entendimento – estabelece a racionalidade como condição necessária aos atos humanos.

A inconsistência lógica (e epistêmica) se instaura quando os estudantes – e também certos docentes – compreendem a racionalidade exclusivamente em sua dimensão instrumental. Essa cegueira, voluntária ou involuntária, às demais dimensões da racionalidade provoca nos estudantes alguns efeitos imprevisos e indesejados para os propósitos da Educação: ocorre uma substituição dos princípios de desenvolvimento da cidadania pela intensificação e legitimação da conduta egoísta⁸⁷.

Ainda que seja possível questionar os mecanismos que possibilitam o salto cognitivo realizado pelo estudante – ou seja, a justificação das condutas egoístas por meio de uma racionalidade instrumental –, parece plausível creditar ao discurso legitimador da competitividade uma influência marcante sobre a exacerbação do autointeresse. Em termos correntes, a ideologia discursiva do mercado – traduzida na defesa contundente da competitividade – é um fator agravante para a intensificação do egoísmo do estudante. Em suma, o discurso ideológico da competitividade fornece as bases conceituais que reforçam a crença no egoísmo. Essa crença ganha consistência cognitiva a partir de uma racionalidade instrumental que fornece a ‘camada racional’ para a estabilização da conduta egoísta do estudante.

A ocorrência desse fenômeno parece ligada ao fato de que as diversas formas de propagação da ideologia legitimadora do sucesso – um resultado almejado e esperado em qualquer processo competitivo – cria a percepção de que é

⁸⁷Essa subversão dos fins pedagógicos é tratada na seção 4.2.

possível (e moralmente aceitável) utilizar qualquer meio para o alcance dos fins pessoais estabelecidos. Essa conjuntura induz o estudante ao entendimento de que tudo é válido e permite que a moralidade seja ajustada aos interesses pessoais. Engendra-se, assim, uma forma de justificação racional que procura apaziguar os conflitos morais oriundos dos conflitos cognitivos – estes, influenciados pelo paradoxo lógico-conceitual da competitividade-colaboração.

A justificação aparentemente racional – aparente por derivar de uma racionalidade parcial⁸⁸ – fornece o conforto psicológico necessário à manutenção da conduta egoísta do estudante. Esse conforto é reforçado no ambiente acadêmico a partir de um discurso laudatório do mercado e de práticas amparadas nos princípios da competitividade. Isso conduz, como mencionado, à atenuação dos conflitos morais, pois a ideologia discursiva instituída legítima, muitas vezes de maneira indireta, a conduta autointeressada do estudante. Assim, a restrição moral, cuja finalidade é equilibrar as tensões entre os interesses egoístas e o comportamento ético, é enfraquecida – condição que resulta na rendição do indivíduo às exigências do egoísmo psicológico⁸⁹.

Uma objeção possível à inferência anterior alegaria que a possibilidade da conduta egoísta não determina a ausência de práticas e crenças altruístas no âmbito acadêmico. Realmente, é plausível sustentar que certos estudantes apoiem suas condutas em noções altruístas. Para tais alunos, a ação colaborativa possui um valor suficiente para justificar a escolha da conduta altruísta independentemente de qualquer custo pessoal que essa

⁸⁸ ‘Parcial’ no sentido de uma racionalidade que não alcança a sua plenitude conceitual. Conferir Guerreiro Ramos (1989) e Moser, Mulder e Trout (2008).

⁸⁹ Esta é a expressão mais contundente do ‘homem psicológico’ de Lasch (1983) cujo discurso e ações se caracterizam pela representação de papéis naquilo que Sennett (2009) chamou de ‘teatro profundo’. Para detalhes, conferir a seção 2.1 desta tese.

ação possa ocasionar. O custo pessoal, nesse caso, significa que a ação altruísta pode acarretar ao indivíduo um valor qualitativamente inferior quando comparado com uma ação egoísta ou autointeressada.

É claro que esse modo de avaliar a conduta altruísta se apoia no princípio da colaboração mutuamente vantajosa. Seria difícil admitir a plausibilidade de uma ação voluntária no qual o agente deliberadamente buscasse um resultado prejudicial para si. A função da colaboração é propiciar benefícios às pessoas envolvidas no processo interativo. Esse entendimento de colaboração impõe uma restrição: ela se dirige exclusivamente às pessoas que aceitam a interação cooperativa como possibilidade de melhorar a expectativa de realização dos próprios interesses (GAUTHIER, 1998). Em outras palavras, esse modo de compreender a colaboração não descarta a ponderação dos benefícios advindos àqueles que participam do processo cooperativo.

Em uma sociedade concebida como um ‘empreendimento cooperativo’ para benefício mútuo⁹⁰ – na qual o discurso instituído exalta, simultaneamente, a colaboração e o esforço competitivo –, a restrição identificada perde seu efeito limitante. Isso decorre, em grande medida, da ideologia dominante do mercado que naturaliza a concepção de

⁹⁰Essa concepção é desenvolvida por John Rawls (1997) e, posteriormente, apoiada por Gauthier (1998). Para Rawls (1997), a sociedade é caracterizada como uma associação de pessoas na qual seus integrantes reconhecem determinadas regras obrigatórias de conduta. Essas regras especificam um sistema de cooperação criado para promover o bem-estar de seus integrantes. Essa condição, contudo, gera um paradoxo: a sociedade se encontra marcada por um conflito e por uma identidade de interesses (RAWLS, 1997). Identidade de interesses porque a cooperação social permite que todos tenham uma vida melhor comparativamente à vida que cada um teria se dependesse exclusivamente dos esforços individuais. Conflito de interesses porque as pessoas são sensíveis ao modo como os benefícios da colaboração são partilhados. Em função dos interesses privados, cada indivíduo prefere uma participação maior (à uma menor) nos resultados do processo colaborativo.

sociedade enquanto empreendimento colaborativo e competitivo. Essa característica faz com que a maioria, se não a totalidade, das pessoas assuma a colaboração como instrumento para alcance dos fins autointeressados.

Posição aproximada é sugerida por Axelrod (2010). A cooperação estabelecida entre pessoas na sociedade surge, ou pode surgir, como uma consequência da busca individual pelos próprios interesses. A reciprocidade – que não deve ser confundida com a conduta altruísta – é uma forma instrumentalmente racional de ponderar e regular as ações colaborativas a partir das vantagens pessoais surgidas do processo de interação. Isso não significa que a reciprocidade seja estritamente um jogo de manipulação de interesses pessoais antagônicos. Pelo contrário, há inúmeras oportunidades para atividades cooperativas que resultam em recompensas mútuas para os envolvidos (AXELROD, 2010). Ou seja, em diversas ocasiões a cooperação é vantajosa para os indivíduos em processo de interação – independentemente do tipo de motivação (egoísta ou altruísta) que originou a ação cooperativa.

Essa maneira de compreender o processo colaborativo fornece argumentos para questionar o tipo de arranjo social característico do ambiente educacional. Biaggio (2006) apontou a existência de instituições de ensino que funcionam, na maior parte do tempo, como “associações pragmáticas”. Isso significa que a relação colaborativa entre os indivíduos (estudantes e outros agentes do ambiente educacional) é caracterizada por objetivos extrínsecos e instrumentais. “Na associação pragmática, os indivíduos buscam seus objetivos privados, considerando o bem-estar do grupo apenas à medida que o grupo lhes possibilita atingir aqueles objetivos.” (BIAGGIO, 2006, p. 51).

Olhar as interações do ambiente acadêmico sob esse prisma implica o questionamento dos reais efeitos dos discursos e práticas educativas na consolidação do

comportamento moral dos estudantes. É questionável a presunção de que o discurso sobre a correção do comportamento ético e as atividades colaborativas nos CST sejam suficientes para estabilizar a conduta moral do estudante e conduzi-lo ao exercício pleno da cidadania. Há argumentos contundentes em Axelrod (2010), Biaggio (2006), Lasch (1983) e Sennett (2009) que permitem suspender o juízo sobre a efetividade das ações colaborativas na consolidação da moralidade do indivíduo. Esta mesma linha argumentativa pode ser aplicada na relação entre ações pedagógicas das IES e moralidade do estudante.

Ainda que o discurso educacional – caracterizado nos PPC e na oralidade dos professores, pedagogos e demais agentes educacionais – reitere o compromisso com as práticas geradoras de comportamentos responsáveis, solidários e éticos, a efetividade dessas ações para a constituição do altruísmo e da moralidade é pouco evidente. Assim, da realização de ações aparentemente colaborativas no ambiente educacional não se segue que o estudante agirá de maneira moralmente adequada.

Essa conjuntura revela a vulnerabilidade dos esforços pedagógicos na busca da estabilização do comportamento moral dos estudantes. Isso ocorre, em grande medida, porque o aparato discursivo de defesa e justificação da competitividade, da eficácia e do sucesso desmedido interfere nos objetivos pedagógicos. O efeito dessa interferência é significativo e não pode ser menosprezado pelos agentes e pesquisadores da educação.

4.2 EGOÍSMO DISSIMULADO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS

Nas seções anteriores, afirmou-se que a ideologia discursiva da competitividade tem o poder de intensificar e legitimar a conduta egoísta do estudante. Isso ocorre por meio da racionalidade instrumental que permite um salto cognitivo

entre autointeresse e egoísmo. Em suma, o discurso ideológico da competitividade favorece a construção da racionalidade instrumental que atua sobre o autointeresse do indivíduo transformando-o em egoísmo. Alguns pressupostos podem ser extraídos dessa alegação: i) a racionalidade instrumental opera sobre a intensificação do autointeresse; ii) a intensificação do autointeresse é um caminho para o desenvolvimento da conduta egoísta; iii) autointeresse e egoísmo diferem apenas quanto ao grau de intensidade⁹¹. A característica distintiva entre os dois conceitos – autointeresse e egoísmo – se encontra na forma de mobilização dos meios para alcance dos objetivos estabelecidos. Na conduta egoísta, não há restrição quanto ao uso dos meios necessários para satisfazer os propósitos pessoais. Inclusive, outras pessoas podem se tornar meros instrumentos para o alcance dos fins desejados.

É importante ressaltar que a função da moralidade é justamente refrear os impulsos humanos⁹² que tendem à mobilização de todos os meios necessários ao alcance dos fins particulares. Ou seja, a moralidade procura impedir que o autointeresse extrapole os limites dos princípios de conduta estabelecidos. Para tanto, a conduta moral deve ser fundada na razão. É preciso que o agente moral seja imparcial na avaliação dos efeitos de sua ação sobre os interesses dos demais

⁹¹Esse último pressuposto gera polêmica. Alguns eticistas, como Rachels (2004) e Feinberg (2010) divergem dessa posição. A discordância se apoia na alegação de que não é o motivo original da ação – o interesse próprio – que determina o egoísmo, mas sim o seu propósito: ignorar os interesses daqueles que são afetados pela ação do agente. O problema é que não existe maneira direta de determinar o motivo psicológico do agente. Há somente formas indiretas como, por exemplo, acreditar no depoimento do agente em relação ao motivo de sua ação ou ponderar as evidências empíricas após a realização da ação. Em qualquer situação, ainda é possível alegar, com alguma plausibilidade, que a motivação original pode ser egoísta. Esse tipo de objeção demonstra a dificuldade de se estabelecer um consenso sobre essa questão – talvez, esse consenso nunca seja alcançado.

⁹²Conferir o debate sobre as características genético-psicológicas (seção 2).

envolvidos. Isso significa que a decisão de agir moralmente deve respeitar o princípio da equidade e da racionalidade – racionalidade compreendida em seu sentido pleno.

É pressuposto que essa configuração de moralidade seja contemplada nos PPC e particularmente nos perfis profissionais de conclusão dos CST. Essa pressuposição é inferida a partir do perfil formativo do egresso e das condições inerentes ao ensino superior. De maneira mais precisa, o perfil de conclusão determina que o estudante, no exercício de sua profissão, esteja comprometido com os valores éticos, com os interesses da sociedade, com a conduta moral e com o respeito ao ser humano⁹³. Ora, um perfil profissional com essas características, construído no âmbito da educação superior – cujo requisito é o respeito aos critérios da objetividade e da racionalidade –, apresenta as condições necessárias para a consolidação da moralidade. Entretanto, a aparente correção desse raciocínio esconde inconsistências fundamentais.

Ainda que o docente – elo entre os conteúdos teórico-práticos e os alunos – esteja comprometido com a edificação da conduta moral dos estudantes⁹⁴, isso não significa que os objetivos educacionais sejam alcançados. A seção 3.3 esclareceu que a ideologia de mercado, caracterizada pelo discurso da competitividade e do sucesso, impregna o ambiente acadêmico dos CST e interfere no modo como o professor constrói seu discurso pedagógico, seus procedimentos didáticos e suas práticas de aula. Evidentemente, essa constatação não desmerece os esforços docentes de promoção e estímulo aos valores éticos e à conduta moral do estudante. No entanto, a

⁹³Todos os perfis profissionais de conclusão dos PPC analisados nesse estudo contemplam esses critérios formativos. Essa discussão foi realizada na seção 3.

⁹⁴Não há garantia de que esse compromisso seja de todos os docentes. Vários fatores podem interferir no grau de comprometimento: desinteresse, falta de experiência, ignorância, baixa capacitação, campo de formação, entre outros.

interferência da ideologia de mercado sobre o ambiente educativo – constituído pelos professores, estudantes e demais agentes educacionais – desvia o processo de formação e compromete os objetivos pedagógicos.

A caracterização desse cenário permite divisar a natureza das relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem no âmbito dos CST. Se por um lado, os professores não conseguem perceber os efeitos da ideologia discursiva da competitividade sobre as próprias práticas didático-pedagógicas; por outro lado, os estudantes se apropriam dessa lógica discursiva para determinar seus métodos de aprendizagem, suas relações com terceiros e suas formas de conduta.

É óbvio que os papéis de cada agente da relação socioeducacional estão idealmente definidos⁹⁵ e são aparentemente aceitos pelos envolvidos. Ao docente cabe a tarefa de desenvolver atividades teórico-práticas que permitam ao aluno dominar conhecimentos, habilidades e competências para enfrentar os desafios competitivos do mercado de trabalho. Essas competências e habilidades, impõe a convenção estabelecida, devem ser equilibradas pelos valores éticos e pela conduta moral que conduzem o estudante ao exercício pleno da cidadania. Já o aluno tem a incumbência de assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e consolidar as competências e os conhecimentos que foram transmitidos ao longo do curso. As ações do estudante devem ser norteadas pelos princípios da moralidade, do espírito colaborativo e do humanismo.

⁹⁵Essa idealização dos papéis dos sujeitos do processo educacional (professores, alunos e demais agentes) parece surgir de duas fontes principais: da tradição escolar que constrói, muitas vezes de modo informal, a identidade e a função de cada indivíduo na relação educacional; das descrições formalizadas dos textos legais (ordenamento jurídico) e dos documentos das IES (PPC, manuais acadêmicos, códigos de conduta, entre outros).

Ainda que o discurso idealizado de formação pregue a observância aos valores éticos e morais, o paradoxo discursivo da ideologia de mercado invade o ambiente acadêmico e subverte os fundamentos educacionais estabelecidos. Há um sentido oculto, sub-reptício, entranhado no discurso acadêmico dos CST que gradativamente vai solapando os objetivos pedagógicos de constituição da cidadania eticamente responsável. Esse sentido pedagogicamente indesejado – que estimula a conduta egoísta – é reforçado pelo discurso ideológico da competitividade que se encontra naturalizado nas práticas, nas preleções e nas atividades docentes. Note-se que a gênese dos interesses egoístas do estudante não se encontra especificamente no ambiente acadêmico. Contudo, é nesse ambiente que os interesses egoístas são reforçados.

As práticas e as perspectivas de senso comum trazidas pelo estudante de seu cotidiano encontram ressonância no discurso acadêmico. O aluno percebe as similaridades entre as imposições do mercado e a estrutura e conteúdos disciplinares dos cursos. Termos como eficácia, eficiência, competência, empreendedorismo, empregabilidade e flexibilidade profissional são familiares aos ouvidos dos alunos antes mesmo destes ocuparem os bancos escolares. Qualquer dúvida sobre as qualificações e condutas desejadas pela instituição de ensino e pelo mercado é dissipada de modo quase instantâneo. Em decorrência, o discurso de mercado vai gradativamente consolidando a maneira de pensar e agir do estudante – e o discurso docente tem um papel fundamental nesse fenômeno.

O professor afirma – amparado nas leis do mercado, em sua experiência e na literatura especializada – a necessidade de estabelecer estratégias competitivas eficazes e eficientes para a condução dos negócios e da vida profissional. Não há como sobreviver, alega o docente, sem um espírito combativo, sem uma atitude empreendedora que permita alcançar o topo do sucesso. Esse tipo de estímulo, essa exaltação à vitória é exatamente aquilo que o estudante espera ouvir. Há um

conforto psicológico e cognitivo ao perceber que o discurso educacional reflete o discurso do mercado. Isso permite a legitimação do senso comum e a naturalização das práticas competitivas que o estudante já considerava moralmente aceitáveis. Não se deve esquecer, entretanto, que o ambiente acadêmico também reivindica a conciliação entre as estratégias competitivas e as práticas colaborativas.

Se a colaboração é uma exigência das atividades educacionais, a sua função se tornou um arremedo de seu propósito original. É verdade que as atividades colaborativas e os trabalhos em equipe são estratégias pedagógicas corriqueiras nas salas de aula. No entanto, a manutenção da cooperação e do espírito de equipe nesses ambientes não decorre do desenvolvimento moral e humanista dos estudantes durante o curso. A natureza desse fenômeno parece ser outra: a cooperação se sustenta em face da ponderação das vantagens surgidas da interação entre os indivíduos⁹⁶. Esse raciocínio permite sustentar a plausibilidade das atividades acadêmicas colaborativas como meio operacional para alcance de objetivos autointeressados e, em seu grau extremo, egoístas. Sob esse aspecto, os benefícios auferidos pelo grupo são efeitos secundários e mascaram o real interesse do estudante: obter vantagens pessoais da atividade colaborativa. Ocorre, nesse sentido, uma dissimulação do comportamento egoísta mediante ações aparentemente colaborativas⁹⁷. Conforme descrição anterior, a racionalidade instrumental atua como elemento estimulador e legitimador desse tipo de conduta. Isso faz como que a colaboração – estabelecida por meio de um contrato⁹⁸ entre as partes interessadas – seja mantida de maneira frágil. Se houver necessidade, em razão dos interesses particulares, o

⁹⁶Conferir os argumentos de Axelrod (2010) sobre a evolução do processo de cooperação.

⁹⁷A simulação de papéis nas atividades colaborativas é tratada por Sennett (2009) e Lasch (1983). A seção 2.1 esclarece as posições desses autores.

⁹⁸Sobre a teoria do contrato social, conferir a seção 2.3.

contrato pode ser rompido e as pessoas – antes, participantes da ação colaborativa – transformadas em meios para fins egoístas. Essa característica revela que os atos morais estabelecidos entre os estudantes se ajustam à teoria contratualista da moralidade – a cooperação surge com a função de beneficiar cada integrante do contrato. Ao longo da vigência do acordo, o agente moral pondera as sanções advindas da quebra contratual – quais as penalidades e os benefícios resultantes do descumprimento do pacto.

Sob essas condições, a teoria contratualista oferece a melhor explicação para o comportamento dos estudantes sob influência do discurso ideológico da competitividade. A colaboração é viável até certo ponto – enquanto houver o compartilhamento dos benefícios. Atingido o limite de viabilidade, o agente moral substitui o contrato social pela perspectiva egoísta – aquela que maximiza os benefícios autointeressados⁹⁹. Entretanto, a simulação de colaboração deve ser mantida na maior parte das situações. Esse é um modo racionalmente eficaz de evitar punições do grupo e obter alguma vantagem adicional. Se o objetivo final é alcançar a vitória e o sucesso pessoal – regra sustentada pelo discurso ideológico da competitividade –, qualquer ação pode ser justificada e eximir o agente moral do sentimento de culpa pela quebra do acordo firmado. O discurso da competitividade ensinado, repetido e incorporado atesta esse tipo de conduta.

Em suma, os discursos sobre colaboração e as atividades colaborativas nos ambientes educacionais dos CST entram em choque com a ideologia discursiva do mercado – fundada na racionalidade instrumental e na defesa da competitividade. Esse paradoxo lógico-conceitual indica que as

⁹⁹Essa descrição da natureza das ações dos estudantes demonstra a inviabilidade da teoria moral kantiana (nunca tratar o ser humano como meio para um fim) e da teoria utilitarista (sempre maximizar os benefícios para todos os afetados pela ação) enquanto regras normativas da conduta moral.

tentativas de estabelecer atividades teórico-práticas de colaboração têm um efeito contrário ao previsto nos PPC: o enfraquecimento dos valores morais e o fortalecimento da conduta egoísta. Embora as atividades colaborativas sejam realizadas, elas dissimulam os interesses egoístas dos estudantes. Esse fenômeno representa um risco para o processo formativo e tem como principal consequência a subversão dos objetivos pedagógicos dos PPC.

4.3 CONSEQUÊNCIAS NÃO PREVISTAS: SUBVERSÃO DOS FINS PEDAGÓGICOS

Não é preciso realizar uma busca muito exaustiva para identificar no ordenamento jurídico da EPT ou nos PPC dos CST as finalidades pedagógicas da formação educacional. Ainda que os CST partam do princípio de que seus esforços educativos devam se concentrar na formação profissional do estudante, a perspectiva pedagógica da formação plena é constantemente reiterada nos textos normativos da EPT e nos documentos institucionais das IES. Essa característica surge como consequência das disposições da LDB de 1996 – que conferiu um tratamento especial à educação profissional –, do Parecer CNE/CP nº 29/2002 e da Resolução CNE/CP nº 3/2002. Esse ordenamento jurídico alterou a concepção da educação profissional ao defini-la não somente como um simples treinamento para ocupação de postos de trabalho, mas como um meio efetivo para a construção do conhecimento científico e tecnológico, para o desenvolvimento de atitudes e valores fundados na conduta ética e para o exercício pleno da cidadania. Essas condições formativas estão claramente descritas nos PPC dos CST¹⁰⁰. É tarefa desses cursos desenvolver não apenas as habilidades técnicas e profissionais

¹⁰⁰Conferir, por exemplo, PPC 1 (2014), PPC 2 (2014) e PPC 4 (2015).

do estudante, mas principalmente o senso crítico, o comportamento ético e a cidadania.

A assunção de uma condição ideal¹⁰¹ de formação do estudante desencadeia uma série de processos e ações pedagógicas que visam o cumprimento das determinações estabelecidas nos documentos legais. A função dos PPC é justamente ordenar e promover a efetivação desses objetivos pedagógicos. Isso esclarece, em grande medida, a estrutura discursiva dos PPC que ecoa a concepção ideológica dos textos legais. A aparente banalidade dessas alegações esconde consequências inesperadas para o processo de formação do estudante.

Já foi mencionado que os PPC dos CST trazem para o ambiente educacional não apenas o discurso idealizado de formação cidadã, mas, sobretudo, o discurso ideológico do mercado – com sua defesa das estratégias competitivas, da busca pelo sucesso e da rivalidade entre concorrentes. Essa conjuntura provoca um choque entre o instituído nos projetos pedagógicos e o realizado nas atividades, nos discursos e nas práticas do cotidiano escolar.

Nos limites dos CST, a aceitação passiva e acrítica da ideologia da competitividade provoca interferências nos processos pedagógicos de formação. É importante observar que a receptividade à ideologia do mercado se manifesta tanto no discurso e prática docente quanto nas aspirações, exigências e condutas dos estudantes. De um lado, o docente – familiarizado com o discurso competitivo da literatura especializada e amparado na própria experiência profissional – retransmite aos alunos a essência do discurso ideológico dominante. De outro lado, o estudante – moldado à ideologia discursiva do mercado

¹⁰¹Para efeito do exercício argumentativo, torna-se necessário partir de uma condição ideal que permita isolar as variáveis analisadas nessa investigação – competição, colaboração e conduta moral. De outro modo, a complexidade da realidade social, com sua diversidade de variáveis incontroláveis, tornaria impraticável qualquer tentativa de análise.

– espera que a estrutura acadêmica ratifique o seu modo de compreender e atuar na sociedade. O problema aqui é que ambos os agentes da relação educacional – professores e alunos – se tornam comprometidos com a visão da competitividade. Na verdade, essa concepção não fica restrita à relação professor-aluno. Ela está presente em toda a estrutura educacional. A competitividade se tornou o “[...] axioma dominante dos sistemas educativos.” (LAVAL, 2004, p. 03).

O saldo dessa posição doutrinária é a diluição e a perda dos princípios pedagógicos que orientam o processo educativo. Ainda que os PPC dos CST reiterem a necessidade de promover a formação integral do cidadão e o estímulo à conduta ética e humanista, a influência do discurso ideológico da competitividade provoca uma distorção que desvia os propósitos pedagógicos instituídos. Além disso, essa distorção provoca efeitos indesejáveis – ao menos em termos dos objetivos pedagógicos – ao permitir que o estudante reforce suas posições autointeressadas.

O mecanismo de reforço do autointeresse é construído a partir do caráter funcional e extrínseco da razão que oferece o aparato necessário para que o estudante fortaleça suas posições particulares. Essa instrumentalização da razão deixa marcas profundas sobre a conduta moral do agente. “A influência ilimitada da racionalidade funcional sobre a vida humana solapa suas qualificações éticas.” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 6).

A função básica do processo formativo nos CST – aliás, uma função de qualquer curso superior – é possibilitar o rompimento dessa lógica instrumental. É isso que se espera de um cidadão crítico que apoia suas ações em valores éticos e humanistas. Qualquer projeto pedagógico de CST reitera essa função elementar de maneira clara e insistente. Apesar disso, a realidade empírica do ambiente acadêmico não reflete a condição ideal prescrita nos PPC. Seria possível elencar uma série de fatores que poderiam inviabilizar a concretização dos

objetivos educacionais idealizados¹⁰². No entanto, o elemento decisivo dessa interferência é a ideologia discursiva da competitividade.

A forma operatória utilizada pelos CST para tentar contornar os efeitos deletérios do paradoxo entre competitividade e formação cidadã do estudante é o estabelecimento de atividades teórico-práticas de estímulo à colaboração e à conduta ética. A suposição é que a aplicação de práticas colaborativas e a preleção teórica acerca da conduta ética sejam suficientes para impor equilíbrio à relação paradoxal. Essa hipótese foi rejeitada anteriormente a partir de dois critérios fundamentais¹⁰³: i) a impossibilidade lógico-conceitual de coadunar conceitos de natureza diferente; ii) a tendência humana, de característica genético-psicológica, para o comportamento individual e egoísta. A combinação desses critérios restritivos provoca uma distorção nas atividades didático-pedagógicas subvertendo as finalidades do processo educativo.

Nessas condições, as atividades colaborativas e os debates sobre a conduta ética realizados no ambiente acadêmico são empregados pelo estudante como meio instrumental para alcance dos objetivos particulares. Um contrato de cooperação é estabelecido entre os estudantes durante as atividades colaborativas. Entretanto, a expectativa do contratante não está depositada na edificação da conduta moral ou na consolidação da cidadania. O trabalho cooperativo esconde finalidades menos altruístas: ampliar a possibilidade de realização dos próprios interesses (GAUTHIER, 1998). Isso

¹⁰²Há estudos que denunciam as lacunas existentes entre os objetivos pedagógicos instituídos e a realidade do ambiente educacional e profissional – conferir, por exemplo, as teses de Marangoni (2014) e Rocha (2009). Outras pesquisas, no entanto, apresentam uma posição diferente ao afirmarem que os CST cumprem com os objetivos educacionais ao assegurar o alcance do perfil profissional de formação – conferir as investigações de Ramos (2014) e Souza (2012).

¹⁰³Conferir a seção 2.3 desta tese.

não significa, vale a pena recordar, que esse tipo de colaboração instrumentalmente racional impeça o alcance de resultados mutuamente benéficos a todos os envolvidos na interação. Este não é o caso. O fato é que o processo colaborativo tem sua função alterada. Ao invés de contribuir para a edificação da moralidade e da cidadania, a cooperação procura estabelecer vantagens pessoais aos interessados. Nesse sentido, a colaboração se torna um meio para alcance de benefícios particulares. O fundamento da colaboração não é mais o altruísmo, mas a reciprocidade (AXELROD, 2010).

Ainda que instrumentalmente válida, essa maneira de compreender e implementar a colaboração desvirtua as finalidades pedagógicas de formação. O resultado é uma “associação pragmática” de indivíduos interessados em desenvolver habilidades que contemplem as demandas pessoais em conformidade às demandas do mundo do trabalho (BIAGGIO, 2006). Segundo essa lógica pragmática, o estudante crê que toda a estrutura da instituição e todas as pessoas envolvidas no processo educacional – agentes educacionais, professores e demais alunos – são meios para alcançar seus propósitos pessoais.

Assim, o ‘contrato de colaboração’ celebrado se mantém válido enquanto houver benefícios a serem auferidos. A ausência de vantagens pessoais significativas resulta no rompimento do acordo preestabelecido. Uma reação comum é o abandono da cooperação: o estudante se torna indiferente e renuncia à participação na atividade colaborativa. O inconveniente é que o caráter público dessa decisão pode gerar retaliações dos demais participantes nas interações futuras: o desertor é marcado e excluído de todas as atividades cooperativas¹⁰⁴. Outra possibilidade é a manutenção da cooperação, mas agora reduzida à sua forma simulada. Aparentemente, o estudante continua participando do trabalho

¹⁰⁴Esta é a aplicação da estratégia da reciprocidade em sua forma mais basilar. Sobre isso, conferir Axelrod (2010).

cooperativo. Entretanto, os seus esforços ficam limitados às ações necessárias para esconder os verdadeiros propósitos. Ainda que os integrantes do grupo percebam o desinteresse disfarçado, sempre haverá a possibilidade do simulador alegar a existência de outros fatores que interferem na realização da ação colaborativa – por exemplo: falta de tempo, desinformação, ignorância, inabilidade, entre outros. Esses eventos transformam o ambiente acadêmico em um palco onde os estudantes exercitam a representação de papéis e a manipulação de comportamentos em relação aos outros – à semelhança dos jogos de poder entre integrantes de equipes empresariais (SENNET, 2009).

Fenômenos dessa natureza evidenciam os desvios que subvertem os objetivos formativos dos PPC. As práticas colaborativas – idealizadas como forma de estimular o compartilhamento, o humanismo e a atitude ética do estudante – servem de instrumento para o exercício de simulações, de representação de papéis e de manipulação de comportamentos. Tudo em prol dos interesses particulares. Como resultado, o autointeresse – levado às últimas consequências como um produto da competição extremada – fragiliza os esforços educativos de consolidação da cidadania e edificação da conduta moral.

O mais surpreendente é que o desvio dos fins pedagógicos deixou de ser um fator de anomalia para se tornar a regra instituída – o axioma dominante da competitividade (LAVAL, 2004) se converte na ideologia hegemônica. Sob esse aspecto, qualquer tentativa de estabelecer uma posição eticamente desejável – seja por meio do discurso ou mediante ações práticas – deve ser realizada sob a tutela da ideologia da competitividade. Essa condição revela porque as atividades e práticas colaborativas – que de modo ideal almejam estimular os valores humanistas e éticos dos estudantes – são insuficientes para sobrepujar o discurso ideológico da competitividade. Se a concepção da moralidade se revela

subordinada à lógica da competitividade, ela já se encontra corrompida em sua origem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese procurou demonstrar que as práticas colaborativas e os discursos sobre comportamento ético realizados nos ambientes acadêmicos dos CST não possuem força suficiente para converter o autointeresse do estudante – que em sua forma intensificada tende ao egoísmo – em condutas verdadeiramente altruístas e solidárias. Os argumentos indicaram que as estratégias didático-pedagógicas (preleções sobre ética e práticas colaborativas em sala de aula) são insuficientes para transformar o estudante no modelo de cidadão previsto nos PPC – um sujeito pautado nos valores éticos, humanos e comprometido com a sociedade em que vive.

Isso não significa que os estudantes e egressos dos CST sejam incapazes de realizar ações morais ou práticas colaborativas nas atividades acadêmicas, profissionais ou pessoais. Entretanto, o estudo revelou que as práticas e os discursos colaborativos no ambiente educacional não são evidências suficientes para assegurar que a conduta dos alunos seja fundada na moralidade e no altruísmo.

A discussão realizada na seção 2 revelou que a aporia entre competitividade e colaboração é o elemento restritivo mais importante dessa instabilidade relacional. Apesar das tentativas de aproximação, caracterizadas pela literatura especializada e pelo discurso ideológico do mercado, as incompatibilidades lógico-conceitual e genético-psicológica entre competitividade e colaboração evidenciaram a insustentabilidade dessa união. As tentativas artificiais de convergência desses conceitos (competitividade e colaboração) – promovidas, principalmente, pelos estudos da área de gestão – não foram suficientes para conter os efeitos negativos desse paradoxo sobre a conduta do agente moral.

A seção 3 analisou os efeitos do discurso ideológico do mercado sobre a área da EPT. A pesquisa documental partiu do ordenamento jurídico dos CST e se concentrou nos PPC. A

análise revelou a força da ideologia discursiva da competitividade sobre o ordenamento jurídico e sobre os PPC. Indicou-se como os documentos institucionais estão subordinados à lógica do mercado e como eles refletem os interesses e discursos hegemônicos. O resultado dessa subordinação se manifesta nos processos, estratégias e práticas educacionais sob a forma de incentivo à competitividade e a busca pelo sucesso.

O argumento sustentado nessa pesquisa afirmou que o paradoxo discursivo entre competição e colaboração produz, no âmbito dos CST, um tipo de simulação colaborativa com finalidades instrumentais e autointeressadas. Esse efeito é exatamente o oposto do esperado pela IES e caracterizado nos PPC. As inferências realizadas ao longo da pesquisa buscaram clarificar o modo como a força ideológica do discurso competitivo – presente na lógica do mercado, no ordenamento jurídico da EPT, nos PPC dos CST e no ambiente acadêmico – consolida e legitima as condutas autointeressadas dos estudantes conduzindo-as, no limite, ao egoísmo. Essa apologia ao autointeresse exacerbado se encontra dissimulada sob as rubricas da eficiência e eficácia nos negócios, do empreendedorismo e das estratégias competitivas.

É necessário reiterar que essa investigação não buscou a prescrição de soluções pontuais ao problema do egoísmo na formação dos alunos dos CST. O interesse fundamental foi expor à crítica científica uma nova maneira de interpretar as relações colaborativas no ambiente acadêmico. Alguns poderiam afirmar que o texto possui, aqui e acolá, alguns vestígios de pessimismo. Talvez isso até seja verdade. No entanto, a investigação não procurou construir uma imagem pessimista dos processos colaborativos no âmbito dos CST. As denúncias apresentadas devem servir como estímulo à reflexão sobre as ameaças que o paradoxo competição-colaboração provoca na consolidação da conduta moral dos estudantes. Esse é um problema real que tem encontrado pouca ressonância nas

pesquisas acadêmicas, mesmo no campo de estudos da educação, da filosofia e da sociologia.

É pura ingenuidade acreditar que a simples realização de atividades colaborativas e a reafirmação eventual da necessária formação cidadã – discurso muitas vezes esvaziado e desprovido de sentido – sejam suficientes para transformar a conduta dos estudantes dos CST. A força ideológica da competitividade obsta esses esforços e impede – ou pelo menos dificulta – o alcance dos objetivos pedagógicos instituídos. A seção 4 tratou dessas questões e mostrou as ameaças dessa conjuntura para o processo de formação dos estudantes: consolidação da racionalidade instrumental, representação de papéis, manipulação das pessoas e egoísmo. O resultado é uma subversão dos fins pedagógicos de formação que leva à perda da finalidade fundamental da educação e incapacita o ambiente acadêmico de desenvolver a cidadania plena do estudante. Esses efeitos indesejáveis exigem a atenção do pesquisador do campo educacional. Eles fornecem um ponto de partida para novos aprofundamentos teóricos e para o desenvolvimento de estudos empíricos.

A circunscrição do estudo aos CST permitiu questionar a relação entre o discurso ideológico da competitividade e a conduta moral dos estudantes de modo mais efetivo. Em contrapartida, essa mesma delimitação restringiu as inferências teóricas à EPT. É preciso reconhecer que o interesse original almejava a generalização dos resultados às demais áreas da educação superior. Entretanto, a complexidade da realidade educacional – com sua diversidade de doutrinas, ideologias e visões de mundo – resiste às tentativas de universalização. Ainda que a força ideológica do mercado esteja presente em todas as áreas da educação, isso não significa que todas as modalidades e todos os cursos superiores respondam às influências do mercado da mesma maneira e com o mesmo grau de intensidade.

Esse contexto suscita novos problemas de pesquisa. Torna-se importante compreender o modo como o docente absorve o discurso ideológico da competitividade-colaboração e como isso afeta a sua prática pedagógica. É preciso, também, entender o grau de interferência do discurso docente sobre a legitimação do autointeresse do estudante e os efeitos desta sobre a representação de papéis. As possibilidades são muitas e a necessidade do conhecimento é premente e, acima de tudo, gratificante.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros; KIPNIS, Bernardo. Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 175-191.

AVILA, Róber Iturriet. **Do homem smithiano ao *homo economicus*: egoísmo e dissolução da moral**. 2010. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

AXELROD, Robert. **A evolução da cooperação**. Tradução de Jusella Santos. São Paulo: Leopardo Editora, 2010.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. **Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectiva de um modelo de educação técnico profissional**. Brasília: Senete, 1991.

BENTHAM, Jeremy. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. In: BONJOUR, Laurence; BAKER, Ann. **Filosofia: textos fundamentais comentados**. Consultoria e revisão técnica de Maria Carolina dos Santos Rocha e Roberto Hofmeister Pich. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 396-402.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. **Discurso flexível, trabalho duro**: o contraste entre o discurso de gestão empresarial e a vivência dos trabalhadores. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BIAGGIO, Angela. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BONJOUR, Laurence; BAKER, Ann. **Filosofia**: textos fundamentais comentados. Consultoria e revisão técnica de Maria Carolina dos Santos Rocha e Roberto Hofmeister Pich. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRANDENBURGER, Adam M.; NALEBUFF, Barry J. **Coopetencia**. Tradução de Jorge Cárdenas Nannetti. Bogotá (CO): Editorial Norma, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 436, de 02 de abril de 2001. Trata de cursos superiores de tecnologia – formação de tecnólogo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 abr. 2001.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer4362001.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 29, de 03 de dezembro de 2002. Trata da Diretrizes Curriculares Nacionais no nível de tecnólogo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2002a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5773compilado.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 1998. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Da nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm#art1>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRNA, Paul. Modelos de Colaboração. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 9-16, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2298>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARPINTÉRO, José Newton Cabral. **Novas técnicas e velhos princípios: competitividade empresarial e formas de gestão**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CARVALHO, Hilda Alberton de. **Gestão de pessoas em ambientes de pesquisa, desenvolvimento e inovação em empresas inovadoras**. 2013. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CENSO da educação superior 2013. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CNCST – Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5362-catalogo-cursos-superiores-310510&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jul. 2016.

DAWKINS, Richard. **The selfish gene**. 30th anniversary edition. Oxford (UK): Oxford University Press, 2006. (Livro eletrônico).

DRUCKER, Peter F. **O gerente eficaz**. Tradução de Jorge Fortes. Rio de Janeiro: LTC, c1990.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FEINBERG, Joel. Egoísmo psicológico. In: BONJOUR, Laurence; BAKER, Ann. **Filosofia**: textos fundamentais comentados. Consultoria e revisão técnica de Maria Carolina dos Santos Rocha e Roberto Hofmeister Pich. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 517-525.

GALVÃO, Pedro. Dois egoísmos. **Crítica**, out. 2015.
Disponível em: <http://criticanarede.com/leit_2egoismos.html>.
Acesso em: 02 jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GAUTHIER, David. **Egoísmo, moralidad y sociedad liberal**. Tradução de Pedro Francés Gómez. Barcelona (ES): Ediciones Paidós, 1998.

GUERREIRO FILHO, Antonio. **O poder da camisa branca**. [S.l.]: Bookess, 2011. (Livro eletrônico).

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Tradução de Mary Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, Coimbatore K. Objetivo estratégico. In: MINTZBERG, Henry et. al. **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Livro eletrônico). p. 90-93.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 2 v.

HELAL, Diogo Henrique; ROCHA, Máira. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 139-154, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva e Cláudia Berliner. Revisão de tradução de Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Clássicos Cambridge de filosofia política).

HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razón instrumental**. Tradução de H. A. Murena e D. J. Vogelmann. 2. ed. Buenos Aires (AR): Editorial Sur, 1973.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa (PT): Edições 70, 2007.

KIRZNER, Israel M. **Competição e atividade empresarial**. Tradução de de Ana Maria Sarda. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperança em declínio.** Tradução de Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista RET – Rede de Estudos do Trabalho**, ano II, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/LuciliaMachado.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MACPHERSON, Crawford B. **La teoria política del individualismo posesivo.** Tradução de Juan-Ramón Capella. Madrid (ES): Editorial Trotta, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARANGONI, Fabíola Maciel Sarubbi. **Os profissionais de administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho.** 2014. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, c1996. 2 v. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

MAY, Joshua. Egoism, empathy, and self-other merging. **The Southern Journal of Philosophy**, v. 49, issue supplement, p. 25–39, Sept. 2011. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1111/j.2041-6962.2011.00055.x>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MINTZBERG, Henry et. al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Livro eletrônico).

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MUZZIO, Henrique. A condição paradoxal da administração de recursos humanos: entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 706-718, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NASSIF, Vânia Maria J.; ANTONELLO, Claudia S. O império organizacional postula que “aqui trabalhamos em grupo”. Mas eu me sinto só. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS – ENEO, 4, 2006, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ANPAD, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2006/2006_ENEO162.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

OLIVEIRA, Carlyle Tadeu Falcão. **Competitividade de destinos turísticos: fatores de demanda e desempenho**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Colaboração/cooperação escrita via internet: questões teórico-práticas para inovar práticas de escrita na escola. **Revista Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 51-89, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/665/690>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

PORTER, Michael. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. Tradução de Elizabeth Maria de Pinho Braga. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Tradução de Elizabeth Maria de Pinho Braga. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

PPC 1. Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/processosgerenciais/files/2014/10/PPC-PG-atualizado-2014.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PPC 2. Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Poços de Caldas, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/ConselhoSuperior/Pauta-ppcs/1.%20PROJETOS%20PEDAG%C3%93GICOS%20-%202013%20CURSOS/11.%20PPC%20-%20Tecnologia%20em%20Gest%C3%A3o%20Comercial.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PPC 3. Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. Faculdade de Tecnologia Senac Amazonas, Manaus, AM, 2014. Disponível em: <http://www.am.senac.br/fatese/anexos/PPC_PROCESSOS_GERENCIAIS_REV03.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PPC 4. Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. Universidade de Marília, Marília, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.unimar.br/cursos/graduacao/rh/pp.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PPC 5. Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Logística. Centro Universitário São Camilo, Cachoeiro de Itapemirim, ES, 2015. Disponível em: <<http://midias.saocamilo-es.br/documentos/portal/servicos/secretaria/edocs/ppc-logistica-2014.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PUENTE-PALACIOS, Katia; ALBUQUERQUE, Francisco José B. Grupos e equipes de trabalho nas organizações. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. (Livro eletrônico). p. 385-412.

RACHELS, James. **Elementos de filosofia moral**. Tradução de F. J. Azevedo Gonçalves. Lisboa (PT): Gradiva, 2004.

RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **A coisa certa a fazer: leituras básicas sobre filosofia moral**. Tradução técnica de Delamar José Volpato Dutra. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. (Livro eletrônico).

RAMOS, Anna Cristina Pascual. **Formação para o trabalho: cursos superiores de tecnologia**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução de Elana Gaidano. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

RETOUR, Didier. et al. **Competências coletivas**: no limiar da estratégia. Tradução de Sandra Loguércio. Porto Alegre: Bookman, 2011.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RIZZO, Cláudia. **Gestão estratégica do aluno/cliente nas instituições de ensino privadas**: um estudo de caso. 2009. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento organizacional**. Tradução de Reynaldo Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROCHA, Marisa Brandão. **Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil**: políticas de acesso à educação superior em um Estado burguês. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Barcelona (ES): Editorial Crítica, 1984.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. (Livro eletrônico).

SCHERMERHORN, John R; HUNT, James G.; OSBORN, Richard N. **Fundamentos de comportamento organizacional**. Tradução de Sara Rivka Gedanke. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. Tradução de Maria Sílvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, c1997. (Os Economistas).

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Tradução de OP traduções. 23. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERVA, Maurício et al. A análise da racionalidade nas organizações: um balanço do desenvolvimento de um campo de estudos no Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 414-437, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000300414&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SILVA, Darly Henriques da. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 50, n. 1, p. 5-28, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292007000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SIMMEL, Georg. **La ley individual e otros escritos**. Traducción de Anselmo Sanjuán. Barcelona (ES): Paidós, 2003.

SLOTE, Michael. Egoism and emotion. **Philosophia**, v. 41, issue 2, p. 313-335, Mar. 2013. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1007/s11406-013-9434-5>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, c1996. 2 v. (Os Economistas).

SOBER, Elliot. El egoísmo psicológico. **Isegoría**, n. 18, p. 47-70, 1998. Disponível em: <<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/145/145>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SOLOMON, Robert C. La ética de los negocios. In: SINGER, Peter (Ed.). **Compendio de ética**. Tradução de Jorge Vigil Rubio e Margarita Vigil. Madrid (ES): Alianza Editorial, 1995. p. 483-497.

SOUZA, Juliana Brito de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia**: nova face da educação profissional e tecnológica. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

THOMSON, Ann Marie; PERRY, James L.; MILLER, Theodore K. Conceptualizing and measuring collaboration. **J Public Adm Res Theory**, first published online, p. 1-34, Dec. 1, 2007. Disponível em:
<http://www.indiana.edu/~jlpweb/papers/Conceptualizing%20and%20Measuring%20Collab_Thomson_Perry_Miller_JPART_Dec%202007.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

WEBER, Lílian; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Conexões entre trabalhadores: alternativas para além do discurso hegemônico de grupos e equipes. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 20, n. 65, p. 207-224, jun. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302013000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

Esta tese examina o paradoxo entre competitividade e colaboração e sua relação com a conduta moral dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia. O objetivo central da pesquisa é a análise da aporia conceitual-discursiva entre competitividade e colaboração e sua interferência no autointeresse dos alunos. O texto discute os efeitos da ideologia da competitividade sobre a moralidade e a formação do estudante.

Orientadora: Martha Kaschny Borges

Florianópolis, 2016