

**MOVIMENTO DE RE-CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO EM
ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO DOS DOCENTES EM
UMA IES**

Maria Cecília Pereira
Rua João Laurente, 175
CEP: 37200-000 Lavras/MG Brasil
Fone: (35) 3821-9130
E-mail: cecilia@navinet.com.br

Mozar José de Brito
Rua Desembargador Edésio Fernandes, 205
CEP: 37200-000 Lavras/MG Brasil
Fone: (35) 9979-6242
E-mail: mozarjdb@ufla.br

Valéria da Glória Pereira Brito
Rua Desembargador Edésio Fernandes, 205
CEP: 37200-000 Lavras/MG Brasil
Fone: (35) 9979-6242
E-mail: vgpbrito@ufla.br

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Administração e Economia
CEP: Caixa Postal 37 Lavras/MG Brasil

Resumo. O imaginário desponta como importante conceito para a compreensão de processos de mudanças organizacionais. Neste artigo, o que se propõe é identificar e discutir os imaginários específicos, construídos por docentes, em torno do processo de flexibilização curricular, no curso de administração. O estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior - (IES) brasileira. No capítulo primeiro, apresentou-se uma discussão preliminar das teorias que permeiam o processo de construção e reconstrução das propostas curriculares. No capítulo segundo, discutiu-se acerca da proposta teórico-metodológica do imaginário, abordando alguns posicionamentos teóricos e sinalizando para o privilégio da abordagem social. Posteriormente, no capítulo terceiro, apresentou-se a metodologia de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa pautada na análise qualitativa dos dados, realizada por meio de um estudo de caso (Instituição de Ensino Superior Brasileira). Nos capítulos posteriores, foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa e tecidas algumas considerações finais. A evolução e a re-interpretação das idéias evidenciaram a necessidade de formação de um “novo

imaginário”, em torno das novas propostas curriculares. Verificou-se que o imaginário dos docentes caminha para a idéia de um real, acerca das propostas curriculares, mais dinâmico, aberto à sociedade e menos ligado às tradições, porém consciente de suas raízes culturais, sociais e históricas. Acredita-se que estudos desta natureza possam contribuir como incentivo para pesquisas mais aprofundadas no que tange às mudanças curriculares e, por outro lado, possam ampliar a compreensão de processos de mudanças no âmbito organizacional.

Palavras-chave: imaginário, currículo, mudança, administração, ensino superior.

Re-Construct Movement of Curriculum on Business Management Courses: a case study about teachers imaginary in the university

Abstract. The imaginary appear as important concept for the understanding of processes of organizations changes. In this article, what it is considered is to identify and to argue imaginary the specific ones, constructed for professors, around the process of “curricular flexibilization”, in the administration course. The study it was carried through in an Institution of Superior Education - (IES) Brazilian. In the first chapter, a preliminary discussion of the theories was presented about the process of construction and reconstruction of the curricular proposals. In the chapter second, theoretical -methodological proposal of the imaginary it was argued, approaching some theoretical positionings and signaling for the privilege of the social boarding. Later, in the chapter third, it was presented research methodology. It One is about a qualitative research, carried through a case study (Brazilian Institution of Superior Education). In the posterior chapters, it were present and argued the results of the research and some considerations. The evolution and the re-interpretation of the ideas had evidenced the necessity of new formation of a "hew imaginary", around the new curricular proposals. It was verified that the imaginary of the professors walks for the idea of a Real, concerning the curricular proposals, more dynamic, opened to the society and less on to the traditions, however, conscientious of its cultural, social and historical origins. The studies of this nature can contribute as incentive for deepened research in that it refers to curricular changes and, on the other hand, can extend the understanding of processes of changes in the organizational scope.

Key-Words-: imaginary, curriculum, change, administration, superior education.

Introdução

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), as mudanças em sua estrutura de ensino, diante das implicações socioeconômicas e culturais, advindas de um contexto globalizado, tornam-se visíveis e necessárias. As IES, na qualidade de “espaço de construção de conhecimento”, não podem negligenciar essas mudanças. Em consequência, sinaliza-se para a importância de revisões estruturais, incluindo as mudanças curriculares.

A despeito da necessidade de reformulações curriculares, o que se observa é que, na maioria das IES, tanto discentes, quanto docentes estão sendo submetidos a metodologias pedagógicas que esterilizam suas capacidades e reduzem as probabilidades de aprendizagem plena. Pode-se citar algumas críticas ao modelo educacional brasileiro, entre elas, destaca-se a incapacidade de atender às demandas profissionais contemporâneas: profissionais com potencial crítico e reflexivo diante dos elementos de contexto.

Dessa forma, advoga-se a revisão crítica dos currículos, para que o processo de formação dos sujeitos leve em consideração aspectos culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e sociais. Para os cursos de Administração, por exemplo, as novas diretrizes curriculares sinalizam para um desenho curricular inovador, flexibilizado e interdisciplinar. Neste estudo, a “mudança curricular” é entendida como o processo de flexibilização curricular encadeado na IES investigada. Entende-se por flexibilização curricular, uma proposta alternativa de construção de currículos, a qual foge da organização seqüenciada e hierarquizada das disciplinas, privilegiando a interdisciplinaridade e a interface teoria e prática (Freitas & Amorim, 2000).

Para abarcar essa problemática, a dos movimentos de “re-construção” dos currículos em IES, recorreu-se ao **imaginário** do corpo docente de um curso de Administração. O imaginário, até então elemento de estudo das disciplinas psicologia e sociologia começa despontar como importante conceito para a compreensão e implementação de processos de mudanças organizacionais. Acredita-se que a compreensão do imaginário seja um caminho teórico-metodológico para o estudo das reformas curriculares, considerando que pode revelar elementos impedidores ou facilitadores à implementação desse processo.

Com essa afirmativa, propôs-se identificar e discutir os imaginários específicos, construídos por docentes, em torno do processo de flexibilização curricular em um curso de Administração. O estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira.

Para o cumprimento do objetivo, na contextualização teórica, apresentam-se discussões da antropologia e da sociologia, as quais auxiliaram na pesquisa e na compreensão

do fenômeno “flexibilização curricular” por meio do imaginário do corpo docente. No primeiro capítulo, realizou-se uma discussão preliminar das teorias que permeiam o processo de construção e reconstrução das propostas curriculares, bem como dos estudos acerca do currículo. No segundo capítulo, apresenta-se a proposta teórico-metodológica de estudo, ou seja, visando resgatar a produção simbólica em torno do processo de flexibilização curricular, valeu-se da proposta do estudo do **imaginário**. Após a apresentação da escolha teórico-metodológica, delineou-se, brevemente, a metodologia de pesquisa. Finalmente, foram apresentados e discutidos os resultados do estudo.

Como prévia dos resultados, verificou-se, entre os docentes entrevistados, a tentativa de construir e sustentar um imaginário, socialmente legitimado, que consolide as mudanças e que atenda aos interesses dos principais grupos envolvidos no processo de flexibilização curricular. Ou seja, observou-se um movimento de “busca de legitimidade” acerca da mudança.

Contudo, vale ressaltar que, ao estudar um processo de mudança curricular, por meio do imaginário do corpo docente, não se perseguiu caminhos para a adesão à mudança; não há necessariamente homogeneidade em um imaginário específico de uma instituição ou grupo. No entanto, advoga-se a compreensão dos imaginários construídos e sua interface com o processo de flexibilização curricular, como uma alternativa de análise e subsídio para o desenvolvimento de mecanismos de mudança. Esses mecanismos, por sua vez, podem levar em conta os aspectos intersubjetivos do cotidiano dos docentes (atores sociais).

1 Mapeando as teorias sobre currículos: movimentos de re-construção e o ensino em Administração

Para a compreensão dos movimentos de construção e reconstrução dos currículos, faz-se necessária a apresentação dos pressupostos teóricos que orientam a elaboração dos currículos, bem como dos questionamentos acerca de perspectivas ditas “tradicionais” nesse campo. Esses questionamentos, geralmente, ressaltam a consideração de aspectos como subjetividade, significação de discurso e saber-poder, como elementos essenciais para a construção de currículos na contemporaneidade.

As teorias sobre o currículo emergiram a partir da legitimação de um campo profissional e especializado de estudos e pesquisas americanas, na década de 1920, sobre a construção dos currículos escolares. Esse campo desenvolveu-se em paralelo ao avanço no processo de industrialização e nos movimentos imigratórios, que intensificavam a

massificação da escolarização. Nesse período, houve um impulso, sobretudo por pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e validação de currículos escolares. Esse quadro configura o início das “teorias tradicionais” do currículo.

Ao traçar um mapa dos estudos sobre currículos, Silva (1999, p. 16) afirma que:

“As teorias tradicionais, ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão ‘o quê?’ como dada, como óbvia, e por isso buscam responder a uma outra questão: ‘como?’. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual a melhor forma de transmiti-lo?”

Trata-se de uma percepção “positivista¹” sobre o currículo. Essa percepção foi incorporada no sistema educacional brasileiro, desde 1920. Lopes e Macedo (2002) afirmam que o campo educacional brasileiro foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas, com um viés funcionalista, viabilizado por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano, dentro do programa de ajuda à América Latina.

Na tentativa de superar tais percepções nos estudos sobre o currículo, por volta de 1980, ganham força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas, em decorrência do aparecimento de influência de outras correntes, tanto da literatura em língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu (Lopes & Macedo, 2002). Dessa forma, os estudos em currículos assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico, comportamentalista, até então dominante.

Para Silva (1999), as teorias críticas sobre o currículo, em contraposição às tradicionais, começam por colocar em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. São teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical das propostas curriculares e de aprendizagem. A questão central estaria no “por quê”, revelando preocupações com as conexões entre o saber, a identidade do aprendiz e o poder.

Na década seguinte (1990), a maneira de conceber o currículo deslocou-se para as teorias pós-críticas, ao enfatizar o conceito de discurso, em detrimento do conceito de ideologia, por parte da sociedade, governo e dirigentes educacionais. No fim da primeira

¹ Para Alencar (1999), o positivismo é a teoria do consenso (funcionalista), a qual vê a identidade ontológica entre natureza e sociedade. Essa corrente favorece a teoria do observador, elaborada a partir das forças culturais que produzem comportamentos e crenças.

metade da década de 1990, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial² como produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais, começa a alterar a ênfase contextual da estruturação dos currículos. Elementos novos são considerados na sua reestruturação, como a multiplicidade cultural e seus inter-relacionamentos. (Lopes & Macedo, 2002).

A universidade brasileira se viu repelida a repensar novas formas para a condução de atividades da graduação. São muitas as críticas intra e interinstitucionais que surgiram devido a institucionalização de uma visão competitiva e da introdução de mecanismos de avaliação da produtividade do corpo docente e discente. Essas exigências podem ser vistas como um produto da ação coletiva de diversos atores da sociedade globalizada que passaram a exigir reformas curriculares (Freitas & Amorim, 2000).

No que se refere aos cursos de Administração, as novas diretrizes curriculares, segundo o parecer nº. 001/2001 recomendado pela Comissão de Especialistas do Ensino em Administração – CEEAD, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, constitui uma proposta alternativa ao currículo como instrumento de “construção da cidadania³”, distinta das práticas tradicionais marcadas pela exclusão e privilégios. A construção dos currículos deve se pautar em uma proposta político-pedagógica o mais clara possível, ultrapassando a formalização dos currículos compostos por grades curriculares fixas, reconhecendo a necessidade uma maior flexibilização curricular.(CEEAD/SESu/MEC N. 001/2001).

Freitas e Amorim (2000) ressaltam a autonomia universitária, flexibilidade, diretrizes curriculares e projeto pedagógico, como expressões temáticas sobre as quais devem ocorrer as transformações acadêmicas na busca de um modelo educacional mais dinâmico. Os autores afirmam que o Plano Nacional de Graduação – PNG propõe uma percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, para a qual a realidade social segmenta-se segundo a ótica dos interessados de corporações profissionais. Ainda sob a perspectiva de Freitas e Amorim (2000); baseados no documento produzido pelo Fórum Nacional de Graduação (2000):

“O ensino da graduação em administração, voltado à construção de conhecimento, não pode pautar-se por uma estrutura rígida baseada num enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada, a partir de uma hierarquização artificial de seus conteúdos, nem

² Castells (1999) propõe outra ênfase para o pós-industrialismo. O autor propõe a sociedade do informacionalismo por organizarem seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio da difusão de tecnologias.

³ Neste trabalho, entende-se cidadania a partir do conceito de democracia de Touraine (1996). Esse autor acredita que por meio do exercício da democracia, tem-se as condições para o exercício da cidadania. Pela cidadania o sujeito encontra as condições para controlar seu meio ambiente e ampliar seu espaço de liberdade e responsabilidade.

tampouco permanecer confinada aos limites da sala de aula, onde teoria e prática aparecem como elementos dicotômicos e o ensino tem por base, a exposição submissa a conteúdos descritivos. [...] Nesse sentido, percebe-se que a flexibilidade surge como principal e imprescindível fator para que se proceda realmente, uma estruturação curricular que vise atender a realidade da sociedade contemporânea” (Freitas & Amorim, 2000, p. 10).

A proposta curricular para o curso de Administração, na instituição analisada neste estudo, traz como diretriz a necessidade de perpassar pelo ensino-aprendizagem que valorize a competência e desenvolva habilidades para a atuação profissional. Além de formação de profissional com senso de cidadania ampliado pelo exercício acadêmico. Para tanto, será necessário proporcionar oportunidade para desenvolver capacidade de raciocínio abstrato, valorizando princípios éticos e de cidadania (Projeto Político Pedagógico do curso analisado, 2002).

Lopes e Macedo (2002) entendem que as discussões no campo dos currículos, voltadas para a pluralidade de temáticas, constituem um “*espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinado capital social⁴ na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área*” (p. 17).

Esses autores afirmam que analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo, em um processo democrático e participativo, estando a sua reconstrução, encravada no imaginário de todos aqueles envolvidos no processo.

Na apresentação das contribuições dos estudos culturais para as questões curriculares, Costa (2002) ressalta que quando os indivíduos, grupos e tradições descrevem ou explicam algo por meio de uma narrativa, tem-se a linguagem produzindo um imaginário em torno da realidade socialmente construída. O presente artigo tem por objetivo investigar esse imaginário socialmente construído em torno do processo de flexibilização curricular em um curso de graduação em Administração.

A análise e a discussão desse processo poderá contribuir para a ampliação do nível de conhecimento acerca do fenômeno reforma curricular, que vêm ocorrendo em diversos cursos

⁴ Em analogia aos conceitos de capital financeiro e capital humano, para Putnam o “*capital social*” refere-se a elementos de organização social como as redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e a cooperação em benefício recíproco” (PUTNAM, 1995, p. 67)

de graduação em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Administração. Os movimentos constantes na reforma e flexibilização curricular, no ensino superior em especial, e suas implicações, podem ser mais bem compreendidos em termos de visão de mundo. Tais visões, como produções que operam no campo do simbólico e do imaginário, podem forjar a identidade em busca de uma nova realidade legitimada.

2 O Imaginário: abordagem teórico-metodológica de estudo

Para compor a proposta teórica e que, ao mesmo tempo, encaminha para o delineamento metodológico, elegeu-se a perspectiva interpretativa de análise como forma de ver e entender a realidade social (Burrell & Morgan, 1979). Considera-se que a realidade é constituída por uma linguagem comum, que somente é possível conhecê-la a partir de formas particulares de discurso, as quais originam-se no imaginário dos atores sociais. Assim, novas formas de compreensão da realidade organizacional passam a ser requeridas.

Portanto, considera-se que a realidade é socialmente construída (Berger & Luckmann, 1976), tanto para o pesquisador quanto para os atores sociais envolvidos no fenômeno em estudo. Por meio dessa construção é possível estabelecer relações entre duas realidades até então percebidas como distintas. Cientes da importância do imaginário na forma de construção da realidade, os atores sociais podem facilitar a implementação de processos de mudança.

Na revisão sobre o termo imaginário, observou-se que o seu estudo, sob diferentes perspectivas, resultou em diferentes significados e conotações. Na perspectiva das ciências sociais, Baczkó (1985) analisa o imaginário pelas relações de poder e dominação no contexto das relações institucionais (política, educação, trabalho), trazendo para o cenário acadêmico a necessidade da discussão, não só do conceito, mas também das relações imbricadas.

O referido autor concentra a sua incursão sobre o imaginário sob o viés das relações de poder, justificando a necessidade do estudo sobre a manipulação dos imaginários sociais. Nessa ótica, exercer o poder simbólico não é apenas acrescentar a dimensão do ilusório a uma dada realidade, como se fosse mais uma variável de análise. Para Baczkó (1985), referindo-se às idéias de Bourdieu (2001), o exercício do poder simbólico duplica a dominação efetiva na medida em que se apropria dos símbolos e signos dos atores sociais por meio da construção de um sistema de representações, que traduzem e legitimam a ordem, o que garante subserviência dos dominados. Sendo assim, o imaginário, além de ser um lugar de expressão

de desejos e sonhos, também é o local de lutas, conflitos e sofrimentos entre uma situação de dominados e as forças de opressão (Baczko, 1985).

Nessa perspectiva, as organizações em geral, participam de um universo simbólico que envolve seu funcionamento, limitando a produção dos bens simbólicos. O imaginário, por sua vez, torna-se inteligível e comunicável através dos discursos nos quais e pelos quais se reúnem as representações sociais numa única linguagem (Baczko, 1985). Assim, a função do símbolo é classificar, introduzir valores, moldar o comportamento e indicar possibilidades de sucesso em seus empreendimentos.

O sistema simbólico onde o imaginário opera é construído socialmente pela experiência dos atores sociais envolvidos em dada realidade. A unificação dos imaginários é permitida pela fusão verdade-normas presente no sistema simbólico. Graças à sua complexidade e à sua dimensão simbólica, o imaginário atua em diversos níveis da vida coletiva e realiza múltiplas funções em relação aos indivíduos numa organização.

As relações do imaginário podem ser identificadas pelo discurso, já que o inconsciente é estruturado como e pela linguagem. Os discursos são elementos fechados por serem carregados de signos. Essa é a perspectiva psicanalítica do imaginário, a qual se desenvolveu pelos estudos de Lacan (1983; 1985). Na obra de Lacan se encontra o imaginário conceituado com base na tese de que o inconsciente é estruturado como e pela linguagem. Isso pode ocorrer em três dimensões de registro do pensamento: simbólico, real e imaginário. Essas dimensões funcionam na estrutura do pensamento de forma entrelaçada.

O registro simbólico tem a função de atribuir significados, o que dá à imagem diversas atribuições simbólicas em diferentes contextos culturais. O registro real é o responsável por “furar” o discurso do sujeito em função das diferentes visões de mundo. Por fim, o registro do imaginário está diretamente ligado às apreensões dos signos, que têm a função de prender um conceito a uma imagem com vistas a aprisionar um significado.

Numa outra corrente, encontra-se o conceito do imaginário desenvolvido por Castoriadis (2000). Esse autor emprega o termo imaginário para questionar as ciências humanas e sociais com suas concepções racionalistas que estruturam a sociedade como fruto de um desenvolvimento material e histórico dos homens. Para Castoriadis (2000), essas concepções reduzem as relações sociais à relações condicionadas pelo determinismo histórico, mas nunca por alguma atuação do inconsciente ou de símbolos diretamente ligados ao imaginário social. Nesse sentido, o imaginário é a principal instituição de coesão da sociedade e local de disputa de poderes, o que faz a idéia de simbolismo neutro e adequado não existir.

A sociedade constitui a ordem simbólica dentro de referências que já existem e essa escolha não é livre.

Para Castoriadis (2000), dominar o simbolismo das instituições tem a mesma dimensão do domínio da linguagem, salvo na medida em que remete a algo que não é simbólico. O discurso não é independente do simbolismo e sim é tomado por ele. Então, conclui-se que quando uma sociedade concebe uma instituição ela o faz com todas as redes de relações simbólicas e racionais. Para esse autor, as relações simbólicas são as relações entre a função imaginária e seu domínio pela função real.

Essa definição de que o simbolismo não é simbólico e nem real-razional, tal como Lacan define, dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica que determina a escolha e as conexões das redes simbólicas dentro do contexto histórico, cultural, social e econômico de cada sociedade. Dessa forma, estereotipam maneiras de viver e fazer sua existência, distinguindo o importante do não importante, aumentando a existência de objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individuais ou coletivos. Esse elemento é o imaginário da sociedade (Castoriadis, 2000).

Construir esses estereótipos dentro de uma instituição consiste em exercer dominação dos imaginários individuais e, conseqüentemente, direcionar as atitudes reais dos indivíduos para os processos de mudança de acordo com os interesses da instituição, desde que essas redes de relações simbólicas sejam admitidas como válidas pela maioria dos membros.

Assim, os imaginários específicos, formados por meio da construção social das instituições, influenciados pelos conteúdos antropológicos e sociológicos presentes no contexto dinâmico de uma organização específica, podem servir para construir um “imaginário organizacional”, elemento importante para o alcance da legitimidade de uma mudança no contexto institucional. Essa proposta teórico-metodológica será testada no contexto da flexibilização curricular, em uma instituição universitária brasileira.

3 Procedimentos metodológicos

Este capítulo consiste em demonstrar os procedimentos metodológicos adotados para a investigação do imaginário, construído por docentes em Administração, acerca do processo de flexibilização curricular. Neste estudo, o fenômeno da flexibilização curricular foi desenvolvido em íntima associação com as concepções teóricas supracitadas. Para tanto, teoria, epistemologia e metodologia formaram um círculo contínuo que influenciaram-se

mutuamente, gerando um processo permanente de reflexão por parte do pesquisador (Spink, 2000).

Optou-se por desenvolver uma análise qualitativa sob a orientação do paradigma interpretativo (Burrell & Morgan, 1979). Para Spink (2000), a pesquisa qualitativa permite a imersão no fenômeno para a compreensão da diferença. Postura esta que abre espaço para a subjetividade e, conseqüentemente, possibilita o questionamento do pressuposto da neutralidade científica. A escolha é uma opção frente à complexidade que envolve o tema, apreendendo aspectos mais subjetivos em torno do problema, os quais são difíceis de serem abarcados pela visão inerente à tradição funcionalista de investigação.

Trata-se de um estudo de caso que tomou como foco de análise o processo de flexibilização curricular vivenciado pelo corpo discente e docente de um curso de Administração. A unidade de análise é uma Instituição de Ensino Superior brasileira, caracterizada no capítulo 4. Julga-se oportuno mencionar que essa investigação limitou-se em analisar o fenômeno em questão sob a ótica de 13 pessoas que integram o corpo docente do curso de graduação em Administração.

Diante disso, foram realizadas 13 entrevistas semi-estruturadas⁵ com os docentes, além da coleta de dados documentais acerca da própria instituição e do processo de flexibilização curricular. Conforme já mencionado, predominou a dimensão qualitativa na análise dos dados. Para o emprego dessa técnica, levou-se em consideração as formulações e procedimentos de análise das práticas discursivas, sugeridas por Spink (2000): a) imersão no conjunto de informações coletadas, deixando aflorar as interpretações sem categorizar *a priori*; b) definição de categorias, presentes na própria organização da linguagem, para classificar e explicar o fenômeno estudado. Essas categorias foram identificadas com base nos **procedimentos argumentativos** identificados nos discursos. Neste estudo, optou-se pela identificação das metáforas (Fiorin, 2001).

Para compreender o imaginário elaborado pelos docentes em torno do processo de flexibilização curricular empregou-se um processo de pesquisa que se constituiu de três etapas, a saber:

 **Etapa 1:** identificar o *imaginário* em torno de uma realidade já legitimada, ou seja, identificar os significados compartilhados acerca da instituição palco de estudo e da estrutura curricular do curso de Administração antes do processo de flexibilização;

⁵ Nesse caso, as questões são padronizadas mas as respostas ficam a critério do entrevistado, permitindo que o entrevistado manifeste suas opiniões, seus pontos de vista e seus argumentos. (ALENCAR, 1999)

 **Etapa 2:** detectar as imagens atribuídas (representações), pelos discursos dos docentes, ao “real em reconstrução” (flexibilização curricular do curso de Administração), bem como os símbolos e significações compartilhados pelos docentes do curso de Administração acerca dessas imagens;

 **Etapa 3:** identificar o novo *imaginário* em curso e como esse processo pode reconstruir as próprias imagens-símbolos sobre a “nova estrutura curricular do curso de Administração”, que por sua vez, interfere no que é dado como “real”, caminhando para um processo de legitimação compartilhada entre os sujeitos da pesquisa.

A apresentação dos resultados transcorreu por meio de ilustrações (trechos ilustrativos dos discursos) e analogias (entre as interpretações e os conceitos que sustentam o trabalho).

4 Flexibilização curricular em Administração e o imaginário dos docentes

Este capítulo é dedicado para a apresentação e discussão da pesquisa empírica. Pelas especificidades do estudo, inicialmente é contextualizado o universo onde os discursos foram construídos e de onde foram apreendidas as imagens que caracterizam o imaginário dos docentes acerca do processo de flexibilização curricular na instituição de ensino selecionada.

4.1. Imagens consolidadas: espaço sócio-cultural da pesquisa empírica

A IES palco de estudo, oficialmente inaugurada em 1909 como escola agrícola por um idealizador, foi fundada sob os princípios do protestantismo e com suas atividades de ensino voltadas para as ciências agrárias. A análise do discurso do idealizador e demais fundadores, a partir de documentos históricos, revelou a presença de um ideal de sonho e o desejo de colocar ao alcance do maior número possível de “*moços*” as vantagens da educação superior.

A análise ressalta quase que uma ideologia do que seria educação para os fundadores da instituição ao revelar a escola como modelo ideal. Aqui, a escola é um universo limitado e protegido, o qual produz “*bons moços*” que estejam preparados para “*servir à Pátria*”. Em outras palavras, buscava-se formar jovens, do gênero masculino exclusivamente, educados tecnicamente para a agricultura sob os princípios presbiterianos. Pôde-se concluir esse quadro pela articulação das expressões “*moços*” e “*bons*”, sempre presentes nos textos documentais. Como produto direto desse modelo de educação, surge a preocupação em difundir novas técnicas para o meio rural com a intenção de “*servir à Pátria*” por meio de programas de

extensão rural. O que evidencia a articulação da expressão “*servir*” com a educação voltada para a aplicabilidade técnica.

É interessante ressaltar como esse período corresponde ao período no qual as teorizações americanas sobre currículo, voltadas para a visão tradicional, para a massificação da escolarização, ganham espaço no cenário da educação brasileira, conforme indicam Lopes e Macedo (2002). Assim como na instituição analisada, as teorias tradicionais carregavam o privilégio do *status quo* e a concentração em questões técnicas.

A instituição, que até então era mantida por uma entidade particular, em 1965, é federalizada. Nesse cenário, teve início a construção de um novo campus. A instituição só foi concretizada como de ensino superior em 1994 e, atualmente, é considerada centro de excelência pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Dentre suas atividades, oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas, porém predominam os cursos voltados para as ciências agrárias. O reconhecimento como centro de excelência e o destaque para a pesquisa científica estão presentes nos discursos dos docentes como símbolo de *status*, muito atrelado ao aspecto cultural (tradição): “A imagem que cultivo da instituição é a de uma organização tradicional (...). Trabalhar na instituição significa o máximo na minha carreira, pois é uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente” (docente). Verifica-se o uso das expressões “*cultivo*”, “*tradição*” e “*reconhecida*”, como procedimentos que reforçam a idéia de instituição tradicional, ligada às atividades agrárias e técnicas. Nesse ambiente, as atividades de pesquisa significam *status* na opinião dos docentes. Ou seja, garantir um “lugar” de prestígio significa manter a “disciplina” também em um lugar de reconhecimento, o qual possa ser vinculado à pesquisa.

O sentimento de orgulho em fazer parte do corpo docente da instituição, vinculado ao reconhecimento da mesma nas áreas de ensino, pesquisa e extensão é o sentimento que reforça a necessidade da mudança, no sentido de desenvolvimento, inovação e manutenção da qualidade. Por outro lado, o sentimento de orgulho vinculado à tradição é aquele que incita a resistência à mudança, trazendo à tona a ligação das imagens com as raízes culturais.

A análise dos discursos ressaltou a importância das raízes e da história na formação da imagem institucional e na construção do ambiente social e cultural. Vale destacar que, a ênfase na tradição e na busca das raízes como explicação para o delineamento do perfil da universidade, esteve presente principalmente nos discursos de docentes que trabalham há muitos anos na instituição palco de estudo.

A construção da imagem revela-se, literalmente, como uma edificação que busca a solidificação em bases firmes, neste caso, na tradição histórica. Nos princípios e valores herdados do passado estão muitos dos fundamentos para as práticas da instituição. Em um trecho do discurso de um docente: “formar gente e técnicos capazes de trabalhar para mudar para melhor a vida na terra, elevando os valores éticos e morais do trabalho com respeito à sociedade e ao ambiente em que se insere”. Nesse discurso, reproduz-se a idéia da formação de “*bons moços*” que sirvam à Pátria.

A expressão “*formar*” implica uma idéia de formato e fôrma. Ou seja, a idéia de que educar assemelha-se a “formatar”. Quando articulada com as expressões “*gente*” e “*técnicos*”, ressalta-se a separação entre formar gente e formar técnicos. Unindo a essas expressões os dizeres “*terra*” e “*valores*”, fica clara a imagem de “formar gente com valores” (que estariam ligados aos princípios protestantistas) e “formar técnicos para a terra” (imagem ligada à tradição das ciências agrárias).

Vale ressaltar que a palavra “*terra*”, destacada no trecho do discurso, pode remeter à terra enquanto comunidade global. Porém, considerando o contexto e a narrativa, observa-se a interpretação dessa expressão em outra dimensão. Tomando-se a imagem da instituição em questão como ainda fortemente vinculada com suas raízes, pode-se compreender a segunda dimensão da expressão “*terra*”. No entanto, essa imagem vem desencadeando manifestações de insatisfação que sinalizam para a mudança:

“Espero que a universidade assuma a postura de universidade, abrindo-se para uma abordagem interdisciplinar dos problemas nacionais. Que se insira no mundo moderno, incorporando as transformações que nele se processam, transformando-as em informações para as suas decisões estratégicas, inclusive a elaboração de grades curriculares. Afinal, em que mundo os egressos dos cursos da instituição irão trabalhar? Que papel se deseja para os ex-alunos: instrumental, operacional ou estratégico?” (docente).

No discurso acima, pode-se observar um momento de transição de idéias ou imagens. Ao mesmo tempo em que se verifica uma crítica à visão voltada exclusivamente para “o rural”, ou para a formação mais técnica, também se observa a reprodução de uma linguagem massificada, seguindo, muitas vezes, a era da industrialização/globalização: “*abrindo-se*”, “*processam*”, “*instrumental*”, “*operacional*”, “*estratégico*”. É preciso atentar para essa construção de imagens, a qual pode encaminhar para uma “mudança massificada” sem cuidado com as individualidades e subjetividades.

Nesse sentido, considerar a universidade como voltada para as ciências agrárias é impor limites ao espaço de atuação do conhecimento, o que vai de encontro com o conceito de universidade enquanto universalidade. Em contrapartida, existe a interpretação de que é na área das ciências agrárias que se concentra maior número de pesquisas e grande parte do prestígio da universidade. Nesse contexto, emergem conflitos e impõem-se barreiras às mudanças como a criação de departamentos e cursos que não se enquadrem totalmente no âmbito das ciências agrárias, a exemplo da fundação de um departamento voltado para a Administração e Economia. Explicita-se o espaço de discussão no campo da educação e, conseqüentemente, dos currículos, como um espaço de disputas entre os atores sociais, os quais se julgam detentores de determinado capital social e cultural, em determinada área (Lopes & Macedo, 2002).

O Departamento de Administração e Economia foi criado na década de 1960 com atribuições de oferecer disciplinas específicas das áreas de economia e extensão rural. Posteriormente, passou a incorporar o curso de Administração. A princípio tratava-se de um curso tecnólogo, voltado para o suprimento das necessidades mais administrativas dos cursos de ciências agrárias. O curso evoluiu e passou por diversos estágios, desde a criação de um curso de Administração, voltado para a área rural, até a atual proposta do curso, focalizada para o mercado empresarial. Na atual proposta, a finalidade do curso apresenta-se como segue:

“O curso de Administração visa formar profissionais com capacidade de atuar em atividades próprias ao campo profissional do Administrador, como profissão liberal ou não. Para tanto, é necessário proporcionar oportunidade para desenvolver capacidade de raciocínio abstrato que reflita a heterogeneidade das demandas sociais, que pense e repense o contexto geral dos negócios, principalmente vinculados com a área de habilitação profissional. O curso pretende capacitar profissionais qualificados para criar, manter e melhorar os processos de gestão em organizações públicas e privadas. A consecução bem sucedida desta proposta levará também ao fortalecimento da instituição universitária” (Projeto Político Pedagógico do curso analisado).

Verifica-se que, anteriormente, o curso apresentava-se bastante ligado às raízes da instituição. A nova proposta redireciona para a inovação, no entanto, ao analisar-se a expressão “*demandas*”, retoma-se uma discussão já anunciada anteriormente: o risco de “mudanças massificadas”. A fundação desse departamento e do curso de Administração impactou na imagem da instituição, gerando resistências e, conseqüentemente, um sentimento de marginalização compartilhado pelos membros do departamento.

A resistência à instalação de um curso de Administração, reforça a influência das raízes culturais, dos valores e crenças da escola agrícola. Sublinha-se que, no período de idealização do curso de Administração, predominava a visão tradicional acerca da construção dos currículos, no entanto, já era notado algum movimento de crítica quanto aos pressupostos do próprio curso: porquê voltado para as ciências agrárias? Esse tipo de questionamento remete às preocupações com as ligações entre saber, identidade e poder (Silva, 1999), as quais viriam a ganhar força mais tarde, culminando com um movimento de mudança.

O sentimento de marginalização leva ao isolamento, inviabilizando o diálogo entre os docentes, em diferentes departamentos, e a potencialização para a troca de informações e para a inovação. No caso da flexibilização curricular, por exemplo, a interdisciplinaridade é essencial para o desenvolvimento e consolidação do projeto.

Esse é o quadro em que se desenvolveu o processo de flexibilização curricular, a partir do qual o processo de construção de imaginários é investigado. As imagens acerca da instituição e do curso de Administração, reveladas nos discursos documentais e dos atores sociais, esboçam interpretações ligadas, em menor ou maior grau, às raízes, mas que também direcionam para uma evolução das ações institucionais. Trata-se de um ambiente simbólico complexo, em que a dimensão burocrática, política e o conflito de lealdade entre inovação e tradição acrescentam complexidade nas análises. A percepção do ambiente vem passando por um processo de mudança a nível institucional. Essa mudança interfere no “real” dos atores sociais e, conseqüentemente, na formação de novas imagens em torno da instituição e do curso de Administração.

4.2. “Re-construindo” as imagens: o processo de reforma curricular no ensino em Administração

A mudança, flexibilização curricular, como foco deste estudo, foi investigada no âmbito do curso de Administração, na percepção dos docentes desse curso.

Com o objetivo de experimentar novas opções de cursos e currículos, além da implementação de alternativas didáticas e pedagógicas, diversas instituições, públicas e privadas, vêm desencadeando processos de flexibilização curricular. A instituição pesquisada vem trabalhando no processo de flexibilização curricular sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação. Esse processo teve como instrumento norteador a Resolução CEPE 101/02 e as orientações do Plano Nacional de Graduação, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de

Graduação, realizado em maio de 1999. Em documento disponibilizado pela Pró-reitoria da instituição consta o seguinte:

“Diferentemente do que vem sendo dito por alguns, a flexibilização não é uma imposição do MEC. É, antes, uma necessidade sentida por todos nós que estamos literalmente presos a uma grade que deve ser integralizada para a obtenção do diploma.”

A necessidade de mudar é *sentida*. Como apresentado, as teorias tradicionais já não bastam, é preciso avançar em uma proposta mais crítica e liberta (Lopes & Macedo, 2002). É claro que as propostas de avanço ainda carregam muito das propostas tradicionais de construção curricular, principalmente com relação à manutenção do *status quo* acerca do conhecimento e, conseqüentemente, das disciplinas.

A proposta de flexibilização curricular surgiu em virtude do quadro apontado pelo diagnóstico feito nos Projetos Políticos Pedagógicos, revelando uma acentuada rigidez dos cursos. O processo de negociação envolveu discentes, técnicos administrativos e docentes. Além disso, contou com a participação dos coordenadores de curso em reuniões e fóruns de discussão temática e com a participação da instituição pesquisada nos fóruns nacional e regional de pró-reitores de graduação. Nesse processo, abriu-se um diálogo com a literatura especializada e resgatou-se algumas experiências de reforma curricular experimentadas por outras instituições.

A idéia principal é a da flexibilização associada a uma reforma curricular, entendida como a possibilidade de se desamarrar a estrutura rígida de condução do curso, do aluno poder imprimir algum ritmo e direção ao seu curso e de se utilizar, com maior eficiência, os mecanismos que a Instituição já oferece em termos de opção de atividades acadêmicas na estruturação dos currículos, como por exemplo, programas de iniciação científica e de estágios.

Nesse sentido, corrobora-se com as iniciativas da CEEAD/MEC, discutidas no capítulo 1, as quais incitam a construção do currículo como um instrumento de cidadania, fugindo de uma percepção tecnocrática e corporativa da sociedade e da ótica das corporações profissionais. Pode-se dizer que, com essas características, a construção dos currículos estaria caminhando para uma visão “pós-crítica”, preocupada com o conceito dos discursos e da multiplicidade de cultura, para a formação educacional. Mais adiante, discute-se que esse horizonte alternativo ainda está no âmbito do teórico. Na prática, as mudanças ainda encontram-se muito direcionadas para uma visão *mercadológica* de construção de currículos.

Além da complexidade do conceito de flexibilização aplicado à concepção curricular, o processo de negociação gerou conflitos **conceituais, operacionais, políticos** e ideológicos, ligados, muitas vezes, às raízes culturais. Esses conflitos podem ser mais bem compreendidos pela discussão acerca das imagens consolidadas sobre a instituição. Ou seja, pela natureza conservadora (imagens) e por choques de valores na instituição, mais especificamente, no âmbito do curso de Administração.

No decorrer do processo de negociação para a mudança, os discursos dos atores sociais revelaram dificuldades associadas à resistência quanto à diminuição de carga horária e a classificação de algumas disciplinas em *eletivas*, uma questão mais relacionada ao *status* e tradição do que aos aspectos estruturais. As atividades ou disciplinas acadêmicas consideradas obrigatórias (indispensáveis à habilitação profissional) são cursadas necessariamente por todos os alunos daquele curso a que elas pertencem (neste caso, o curso de Administração).

As atividades ou disciplinas acadêmicas eletivas têm por finalidade complementar a formação do estudante, na área de conhecimento do curso, escolhidas entre as definidas para o curso e de forma a integralizar uma carga horária mínima estabelecida pelo colegiado de curso. Com a flexibilização curricular, muitas disciplinas foram consideradas eletivas, cabendo ao aluno elegê-las, ou não, para integralizar seu currículo:

“As principais dificuldades foram com referência a transformação de algumas disciplinas obrigatórias para eletivas, o que poderia, no caso de não haver demanda, reduzir a carga horária do professor. Outra dificuldade foi por resistência de alguns docentes, por serem conservadores, ou simplesmente por serem contrários a reforma.”
(docente)

O imaginário construído acerca da diminuição de carga horária de algumas disciplinas ou a sua classificação em “eletivas” ao invés de “obrigatórias”, remete à perda de poder: “*O professor acha que é dono da disciplina e do conhecimento!*” (docente). Nesse trecho, observa-se que a expressão “dono” é utilizada para comparar a disciplina e o conhecimento a uma mercadoria, o que não deve ocorrer quando da proposta de interdisciplinaridade com a flexibilização curricular. Também se observa a transferência de poder para o estudante que passa a ser visto, muitas vezes, como o “cliente”:

“Considero a implementação da reforma como uma evolução, pois direciona o ensino para as necessidades e aspirações dos clientes [alunos]. Prestando um melhor serviço, certamente a universidade será mais valorizada por isso” (docente).

A articulação de “*reforma*”, “*clientes*” e “*serviço*” remete à formação de uma imagem de “mudança massificada” como já comentado anteriormente. Quando a mudança simboliza o

direcionamento para o “mercado”, tem-se que a instituição terá uma mudança direcionada e “formatada”. Esse quadro pode culminar com um processo de construção curricular.

Ao inserir relações de poder na análise dos conflitos decorrentes do processo de negociação para a flexibilização curricular, pode-se explicar o consenso entre os membros do departamento de Administração, como o resultado de discussões e jogos de interesses e portanto, de divergências negociadas.

Alguns questionamentos em torno do processo de flexibilização curricular aparecem nos discursos como a questão da disseminação de informação e direcionamento: o estudante estaria preparado para construir o próprio currículo?

“A flexibilização permite ao aluno direcionar o curso para aquilo que ele tem mais habilidade teoricamente. Por outro lado, se ele não tiver uma orientação, isso pode deixar ele extremamente solto e procurar fazer o mínimo do mínimo, e umas matérias apenas para poder se livrar e tirar o diploma.(...) Então é uma vantagem para quem quer direcionar seu perfil (...) Agora, a flexibilização sem tutor é um risco para os alunos, principalmente para os alunos que vêm de fora e que não estão a fim de fazer nada. Eu não vi ninguém divulgando isso para os alunos, acho que provavelmente teve alguém que fez isso (...) Mas na minha opinião, tinha que tornar bem claro para o aluno que ele pode fazer do curso dele um curso excelente ou não. É como um filho que cresce sem pai: pode virar um marginal!” (docente).

As expressões: “*permite*”, “*orientação*”, “*solto*” e “*tutor*”, reforçam o receio de muitos docentes quanto ao processo de flexibilização curricular. Para eles, esse processo pode significar a “libertação da prisão” (que seria a prisão da grade curricular tradicional). Por outro lado, essa libertação não deve ser totalmente “flexibilizada”, exigindo a intervenção e recorrendo aos métodos considerados tradicionais de tutoria.

Nos discursos ressalta-se a necessidade de orientação para a mudança curricular no âmbito do curso de Administração. A metáfora da flexibilização sem orientação como um filho que cresce sem pai é a representação de que um processo de mudança/flexibilização curricular pressupõe o comprometimento dos membros da instituição. Os atores devem se identificar com as propostas e acreditar que beneficiarão a instituição como um todo. Sendo assim, é preciso reformular conceitos (imagens) em torno de um “real em mutação”.

As imagens em torno do processo de reforma e flexibilização curricular emergem como a crença da necessidade de mudança para o caminho da modernidade, aproximando a universidade, bem como o curso de Administração, da sociedade, na tentativa de reformular visões pragmáticas e tradicionalistas. Paralelo a estas concepções nota-se a evolução das

idéias entre os docentes em Administração influenciadas pela reforma curricular e como os atores sociais, nesse contexto de mudanças, caminham para a “legitimação” de uma nova realidade perante a universidade como um todo.

As imagens evoluem porque o real sofre mudança (processo de flexibilização curricular). Não se trata da mudança da imagem, mas mudança do real que impõe a reformulação de idéias. Trata-se de uma tentativa de esboçar – na percepção dos sujeitos da pesquisa: a evolução das imagens que se formam em torno do real (mutante). O significado da existência da universidade está atrelado às primeiras imagens socialmente construídas pelos fundadores da instituição. A partir do conceito de “flexibilidade curricular”, na percepção dos docentes do curso de Administração, surge a expressão de algumas limitações que abrangem a questão da mudança na instituição como um todo.

É na superação das limitações e no contexto do significado de existência da instituição, que se revelam a contribuição e expectativa em torno do processo de mudança curricular. A expectativa é o ponto de partida para legitimar um novo real e, conseqüentemente, evoluir nas imagens construídas em torno da instituição. Mais especificamente, no curso de Administração, as imagens se explicitam em símbolos (expressos pelos discursos). Pode-se dizer que são socialmente construídas e formam uma “rede simbólica” em torno do que seria o real na percepção dos atores sociais, revelando o imaginário construído no ambiente social e cultural em torno do processo de flexibilização curricular.

4.3. Em busca de um novo imaginário: uma síntese analítica

Na construção social do imaginário deve-se considerar as imagens produzidas em torno de um real considerado legítimo e suas representações simbólicas (as metáforas, signos, etc.). Neste estudo, as primeiras imagens são consideradas as imagens formadas pelos sujeitos da pesquisa em torno da instituição antes do processo de negociação e implementação da flexibilização curricular no curso de Administração.

Essas imagens e suas representações simbólicas constroem um imaginário tendo por base um real que precede a “mudança”. Ressalta-se que esse real reproduz os valores e crenças que foram histórica e culturalmente enraizados no imaginário dos atores sociais. Os discursos revelam a formação de duas “visões” representativas mais recorrentes no desenvolvimento das análises e provenientes das primeiras imagens (antes do processo de

flexibilização curricular): a universidade como “tutora” e como “fábrica de produção de conhecimento em massa”, numa analogia ao processo fordista⁶ de produção seriada.

A metáfora da instituição como uma tutora é alimentada pela cultura e história particular do universo de estudo: as raízes culturais, que constituem as imagens primeiras. A metáfora da universidade como uma fábrica de produção de conhecimento em massa está atrelada, principalmente, a forma de produção do conhecimento: por meio de uma estrutura curricular rígida que pressupõe a formatação de em um padrão instituído de estudantes. Não é difícil fazer a analogia com os princípios fordistas e com a lógica da produção em massa, da fábrica como máquina. Neste estudo, as primeiras imagens revelam a visualização do estudante de Administração como um “produto padronizado da máquina de conhecimento em massa” (universidade).

A representação das primeiras imagens na forma de símbolos (metáforas) revela o imaginário socialmente construído em torno do processo de flexibilização curricular promovido pela instituição. A partir das discussões e da implementação da reforma, o imaginário existente começa a reconstruir novas imagens visto que, o contexto (ambiente de mudanças, pressões de mercado, etc.) modifica o real.

Pode-se observar a evolução na construção de um novo imaginário e, conseqüentemente, de um real. A pesquisa revela que a imagem da “escola tutora de produção em massa” se modifica para outra, a da “universidade globalizada”. A imagem da “escola tutora” condiz com a tradição de construção de currículos, voltada para as grades curriculares rígidas e para a manutenção do *status quo* das disciplinas. A imagem da “universidade globalizada”, embora tenha alguns questionamentos com relação à postura mais tradicional, ainda é voltada para o mercado, ou seja, para as exigências das corporações profissionais, culminando com uma visão também massificadora do processo de educação.

No entanto, a rede simbólica formada a partir das novas imagens sugere a representação da universidade dinâmica e voltada para a sociedade. Essa não é a imagem da instituição como verdadeiramente “universidade criativa” ou “fábrica de criatividade”, aberta à universalidade de conhecimentos. Essa rede reflete a imagem de uma universidade conectada com o mundo globalizado e voltada para o mercado. Dessa forma, identifica-se um novo imaginário socialmente construído e influenciado pelo contexto da flexibilização curricular dentre os docentes do curso de Administração.

⁶ Sistema de produção onde predomina a racionalização do trabalho, o ganho de produtividade, a padronização das tarefas, a separação entre controle e execução e a produção em massa voltada para o consumo em massa (HARVEY, 1992)

Com base nas primeiras imagens e suas representações, construiu-se o imaginário fundamentado em um real pré-mudança. Ao inserir-se em novo real, ou seja, ao considerar a influência do processo de flexibilização curricular, reproduziu-se novas imagens e um novo imaginário que por sua vez, promove a reconstrução do real e de novas imagens em um processo contínuo e lento.

Verificou-se que, muitas vezes, no espaço educacional, o imaginário funciona como um lugar de dominação e lutas, corroborando com as idéias de Baczko (1985). Sob essa ótica, emerge a manipulação das imagens por meio do exercício de um poder simbólico, por exemplo, a manipulação da imagem da área das ciências agrárias como a área mais promissora. Por outro lado, para que houvesse a mudança, tanto no curso de Administração quanto no processo de flexibilização curricular, necessitou-se a manipulação do imaginário por meio de outras imagens. Observa-se que essa manipulação é viabilizada pela experiência dos atores sociais, os quais compartilham determinado quadro de referência social e cultural. Ou seja, a escolha dos atores sociais não é livre e depende da ordem simbólica de referência (Castoriadis, 2000).

Qualquer mudança, estrutural ou não, pressupõe a mudança de valores. Esse processo, embora lento, é contínuo e depende do comprometimento e da contribuição dos membros da instituição. É nesse sentido que estudar o imaginário sobre o processo de flexibilização curricular, é analisar o cotidiano dos atores sociais e entender as razões da ação de fidelidade destes sujeitos para com a instituição. É também elaborar mecanismos que facilitem a adequação ou mesmo a compreensão dos atores sociais para com o processo de mudança, seja em uma instituição de ensino superior ou em organizações de uma maneira geral.

5. Algumas considerações

Este trabalho teve por objetivo estudar o imaginário socialmente construído pelos docentes do curso de Administração de uma IES, em um contexto de flexibilização curricular. A base teórica foi construída pelas concepções de construção social da realidade a partir do imaginário dos atores sociais e das evoluções históricas sofridas pelas teorias do currículo.

Os processos de flexibilização curricular estão diretamente vinculados a construção da realidade por meio de ações de grupos hegemônicos. Compreender essa construção nada mais é do que apreender o imaginário entre os atores envolvidos no processo. Eis então a razão que sustenta, a um só tempo, a opção metodológica pelo paradigma interpretativo de análise e o estudo do imaginário.

O resgate histórico da instituição e do curso de Administração permitiu a construção das primeiras imagens revelando-se fortemente enraizadas nos princípios históricos e culturais da instituição. Essas imagens foram representadas por meio das metáforas da “escola tutora” e da “fábrica de produção em massa”. O processo de flexibilização curricular emergiu como fator reformulador de imagens, encaminhando as idéias para novas simbologias socialmente construídas.

O processo de flexibilização curricular levou ao início da formação de um novo imaginário, por parte dos docentes em Administração, que caminha para a idéia de um real mais dinâmico, aberto à sociedade e menos ligado à tradições, porém consciente de suas raízes culturais, sociais e históricas. Essa percepção vai ao encontro das novas diretrizes curriculares, com a proposta pedagógica do curso e com as demandas contextuais por um profissional mais crítico e questionador.

A fundamentação deste estudo, que incorporou tanto reflexões dos atores sociais como análises teórico-metodológicas, não tem sido adotada nos trabalhos científicos, especificamente no que tange a questão da apreensão de um imaginário coletivo. Acredita-se que o estudo possa exercer o papel de impulsionador para a realização de outros que abarquem questões mais reflexivas quanto ao ensino e pesquisa, além dos processos de construção e reconstrução de estruturas curriculares, bem como suas manifestações.

6. Referências Bibliográficas

- ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. Lavras: UFLA, 1999. 125 p.
- BACZKO, B. A imaginação social. In: **Enciclopédia EINAUDI**. v.5, Anthropos-Homem, Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976. 247 p.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4.ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. New Hampshire: Heinemann, 1979.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 620 p.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 5.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CEEAD/SESu/MEC. **Recomendações da Comissão de Especialistas de Ensino em Administração**. (CEEAD/SESu/MEC N. 001/2001).

- COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, v.2, 2002.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 93 p.
- FREITAS, T. S., AMORIN, T. N. G. F. Diretrizes Curriculares x Flexibilização... Aonde vamos? Realmente queremos ir? Pág. 5-18. In: **Anais do XI Enangrad**: Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. Salvador, BA. 23 a 27 de agosto de 2000.
- HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 333 p.
- LACAN, J. **Seminário I: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983
- LACAN, J. **O seminário: livro 20, mais, ainda**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. v.2São Paulo: Cortez, , 2002.
- PUTNAM, R. Bowling Alone : America's Declining Social Capital. In: **Journal of Democracy**, Baltimore, 1995, v. 6, n. 1, p. 65-78, Jan.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- TOURAINÉ, A. **O que é a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1996. 286 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Curso de Administração. Projeto Político-Pedagógico**. Lavras, MG: Pró-Reitoria de Graduação da UFLA. 2002. 46p.