



## Entre a pesquisa e o ensino na Universidade<sup>1</sup>

Antonio Paulino de Sousa<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultado de um trabalho sobre a relação entre a pesquisa e o ensino no espaço institucional acadêmico. O que se analisa é a lógica desta relação a partir do conceito de memória. A relação dialética entre sistema de ensino e sistema social só pode ser pensado a partir do sistema político e isto implica em analisar uma trajetória de ensino e pesquisa a partir de uma sociologia reflexiva. A sala de aula aparece como um microespaço de interação social entre professor e aluno. O resultado desta interação deve aparecer na escrita de artigos e livros. O professor se insere dentro de uma instituição e a sua fala e escrita estão vinculadas às condições sociais de produção. Cada professor deve montar suas estratégias de gestão do tempo institucional de ensino e da pesquisa. Os resultados destas estratégias devem aparecer na interação em sala de aula e na escrita. A gestão do tempo da palavra e da escrita deve ser compreendida dentro do espaço institucional e não como tempo pessoal. É a instituição que regula o tempo do professor, uma vez que esta regulação do trabalho é exercida por uma pressão temporal cada vez mais crescente. O interesse pela produção deve ser institucional e não apenas pessoal.

**Palavras-chave:** História, Memória, Pesquisa, Ensino, Instituição.

### Between research and teaching at the University

#### Abstract

This article is the result of a project that analysed the relation between research and teaching in the academic institutional space. The logic of this relation is analysed based on the concept of memory. The dialectic relation between teaching and social systems can only be figured in reference to the political system, and that implies analysing the teaching and research pathway under a reflexive sociology. The classroom is seen as a micro space where the social interaction between student and teacher develops. The result of this interaction must be seen in the production of academic papers and books. The teacher is inserted in an institution and his speech and writing are in connection with the social production conditions. The management of the time of speaking and of the time of writing must be understood within the institutional space, and not as personal time. It is the institution that dictates the teachers' time, and this regulation of work is exercised with more and more pressure over time. The interest over production must be institutional and not only personal.

**Key-words:** History, Memory, Research, Teaching, Institution.



## Introdução

Este memorial é uma descrição da relação entre ensino e pesquisa dentro de um espaço Institucional acadêmico. Daí por que quando comecei a pensar seriamente sobre o que é a memória, me deparei logo com a dificuldade para decifrar o significado dessa palavra. Talvez essa dificuldade em entender tal conceito seja oriunda da transferência de um conceito de tempo, originário da física, para a experiência imediata que acontece dentro de um processo. Mas, neste contexto, é inevitável não lembrar de Wittgenstein para quem a memória não é a fonte do tempo, mas sim uma boa guardiã do que realmente aconteceu (WITTGENSTEIN, 1964, p. 79). Logo, a questão que importa para mim é a de saber o que realmente aconteceu durante esse tempo de ensino e pesquisa na UFMA (01/09/2010 a 01/09/2012). O que deve ser pensado é a lógica da relação entre ensino e pesquisa, os encontros e desencontros. Assim sendo, o problema passa a ser uma socioanálise?

O que deve ser analisado é o meu passado, o qual eu não consigo ver, pois só posso ter comigo apenas uma representação dos acontecimentos que se desenvolveram no passado. Neste caso, tenho o sentimento de que o presente tem seus fundamentos no passado e, nesse sentido, o sujeito só entende o seu presente quando faz memória. Mas como fazer memória se o que predomina são sentimentos de que na vida cotidiana os fenômenos passam despercebidos ou escapam das nossas mãos? Nós não sentimos o fluxo contínuo do que aparece, mas nós o sentimos desde o momento em que se começa a pensar filosoficamente ou sociologicamente; enfim, a partir de uma disciplina. Isso indica, ao menos, que o pensamento está vinculado à vida cotidiana e sugere uma utilização equivocada da nossa linguagem. Não penso que devemos dizer que o tempo “passa”, se por tempo entendo a possibilidade de mudança, de transformação.

Pretendo deixar claro que estou levando em consideração a possibilidade, mesmo, do movimento. Portanto, o que está em jogo é a forma lógica do movimento ou se pretendermos a lógica dos comportamentos. A lógica à qual me refiro se inscreve dentro de um processo conflituoso (ensino/pesquisa), contraditório e marcado por lutas que não são apenas de



caráter científico. As lutas no campo acadêmico são também lutas ideológicas e políticas. Eis por que a partir de 2009 comecei a pensar a Sociologia da Educação como uma Sociologia política. Logo, a relação dialética entre o sistema social e o sistema educacional só pode ser definida a partir do sistema político no qual ele se situa. A exemplo disso, podemos dizer que o sistema educacional, que está inserido dentro de um sistema ditatorial, se distingue profundamente de um outro que está inserido dentro de um sistema democrático.

A maneira a partir da qual os objetos se encadeiam uns em relação aos outros é que constitui a estrutura do estado de coisas. Desse modo o que eu devo buscar é a estrutura das relações nas quais as minhas falas em sala de aula, nos corredores desta instituição e nos artigos estão postos. Mas essa tarefa é um tanto complexa e supõe um entendimento profundo da sociologia reflexiva. Esse retorno sobre Si mesmo vai ao encontro de uma psicanálise do conhecimento conforme está posta na formação do espírito científico de Bachelard e na própria sociologia reflexiva de Bourdieu. Falar dos comportamentos coletivos é considerar que os conflitos são respostas a uma situação que não está definida ela mesma, ou seja, em termos de integração ou desintegração de um sistema social que é definido por um princípio de unidade.

Mas é preciso examinar primeiramente a relação entre memória e história, para tentar inscrever o sujeito dentro da história de uma instituição Universitária. O que a instituição exige do professor é a transmissão de um saber estabelecido, o saber canônico. Ele deve contar a história dos trabalhos já feitos ao invés de falar sobre trabalhos ainda em processo e, portanto, incertos (BOURDIEU, 2012, p. 69-70). É por essa razão que os programas escolares são problemas relativos ao Estado e mudar um programa corresponde a mudar a estrutura da distribuição do capital cultural. Um bom exemplo disso é a inclusão ou a exclusão da sociologia e da filosofia nos programas escolares. Assim sendo, a cultura “legítima” é a cultura transmitida pelo Estado. E, nesse caso, é preciso se referir às coerções invisíveis que o Estado exerce sobre o mais íntimo dos nossos pensamentos e com a cumplicidade daqueles que se submetem à lógica do Estado (BOURDIEU,



2012, p. 239). Nesse memorial acentuo a intencionalidade de uma trajetória que busca não dissociar o ensino da pesquisa. A sala de aula aparece como um microespaço de interação entre professor e aluno. O produto dessa relação são os artigos e as idas e vindas entre ensino e pesquisa. Um dos resultados dessa interação vai aparecer na escrita, nos artigos e livros já publicados.

O professor se inscreve dentro da instituição e a sua fala e escrita estão indiscutivelmente vinculadas às condições de trabalho. A memória e a história baseiam-se, obviamente, nas categorias de espaço e tempo. No entanto, ao mesmo tempo o professor só pode ser pensado a partir das relações institucionais. Em um celebre artigo sobre memória, Jack Goody (1977) examina alguns aspectos do processo de aprendizagem nas culturais orais e escritas, mostrando assim seu interesse pelo processo de transmissão e mais precisamente sobre as estruturas de memorização. Os indivíduos, em todas as sociedades, detêm uma grande quantidade de informações em seu patrimônio genético, em sua memória, a longo prazo e temporariamente na memória ativa. Na maior parte das culturas sem escrita, e dentro da nossa cultura também, a acumulação dos elementos na memória faz parte da vida cotidiana. Nesse caso específico, o memorial passa a ser a escrita de uma relação institucional, uma vez que as relações no interior da instituição são constitutivas de significado. Mais especificamente, é a posição que o indivíduo ocupa na instituição que determina a natureza das relações.

### **Memória e História**

É necessário relembrar a distinção fundamental entre história e memória. Assim, estarei fazendo memória de Louis de Vausselles, historiador francês, com quem aprendi um pouco dos fundamentos da ciência histórica e com Jacky Ducatez e André Marcel D'Ans, com quem aprendi a Sociologia e a epistemologia. Depois disso, na rota que trilhei, para empregar a expressão de Kuhn (2003, p.171) sempre tive uma preocupação com a história e meus últimos artigos demonstram isso (DE SOUSA, 2010; 2011). A intenção não é a de situar o estado da arte, mas tomá-lo como ponto de partida para situar o meu próprio passado dentro de um tempo histórico cuja delimitação não obedece aos princípios da metodologia da história. Há uma distinção entre o



tempo curto, que é o tempo da política e o tempo longo que é o tempo do pensamento e da história. O tempo da política é distinto do tempo da ciência. Na linguagem de Marilena Chauí: “O planejamento político mesmo quando distingue o curto, o médio e o longo prazos, é feito com um calendário completamente diferente do planejamento científico, pois o tempo da ação e o tempo do pensamento são completamente diferentes” (CHAUÍ, 2000, p. 120). A análise de Gilbert Vincent (1998) se inscreve nessa mesma perspectiva.

Entendo que o historiador é o interprete das memórias coletivas, como bem diz Kuhn (2003, p.59). E eu acrescento que o historiador consegue desvelar o que a memória individual esquece voluntariamente ou involuntariamente. Posso dizer, em outros termos, que a memória dos povos é seletiva, conforme diz François Furet (1995). Nesse sentido, nos diz ele, as ambiguidades do antifascismo comunista constitui-se como uma experiência de laboratório porque ela é feita de dois períodos interligados e contraditórios. Por um lado se tem o fato de que Stalin era o principal aliado de Hitler entre setembro de 1939 e junho de 1941. Por outro lado, ele torna-se seu inimigo mais impertinente de junho de 1941 a maio de 1945. A memória seletiva registra apenas o período de maior conflito que é o segundo. Esse, por sua vez, é legitimado pela vitória. Mas a história deve dar conta também do primeiro período, para não oferecer aos seus leitores apenas uma história dos vitoriosos (FURET, 1995, p. 515).

Assim em um trabalho como esse, também de natureza administrativa, muitos aspectos do cotidiano caem no esquecimento e outros são lembrados, mas só podem ser ditos se o raciocínio levar em conta que o que está em jogo não são as pessoas, mas a instituição que é representada pelos gestores que tem a legitimidade para aplicar as regras em vigor e esquecer-las quando o interesse em esquecer se sobrepõe à observância das regras. É por essa razão que a aula inaugural de Roland Barthes no Collège de France fala em termos de fascismo da instituição que obriga a dizer o que ela deseja escutar (BARTHES, 2007). E Michel Foucault (2009) fala em termos de ordem do discurso afirmando assim o caráter profundamente positivista da instituição. Ninguém foi mais punido pela instituição do que Baudelaire e, portanto, foi ele quem revolucionou a literatura moderna criando um verdadeiro campo literário,



conforme análise de Pierre Bourdieu (1992), em *As Regras da arte*. A distinção entre passado e presente é um elemento importante da concepção de tempo e é a operação fundamental não somente da consciência, mas também da história.

No campo literário o grande especialista da memória é Proust (TODOROV, 1995, p. 38). O sono, a memória e o esquecimento estão presentes e ligados desde as primeiras páginas da sua obra. As lembranças, matéria constitutiva de seus escritos, são ressuscitadas e examinadas através de uma memória abalada pela incerteza e a confusão do *réveil* (YU, p. 34). O olhar de Proust sobre toda uma vida passada e, portanto, sobre o conjunto da obra é aquele de um *dormeur éveillé*. Dia e noite entram em uma comunicação constante. Proust introduz o sono no cerne da memória. O que Proust registra são os movimentos de uma consciência passada que estão imbricados com os movimentos do presente. Trata-se de uma consciência vigilante que sonha com formas variadas. O que está posto é a hipótese de que a realidade é um movimento que não pode ser decomposto. Para melhor entender esse movimento é preciso estabelecer as diversas relações possíveis e construir pontos fixos que servem apenas como pontos de referências.

As determinações institucionais que pesam sobre Proust nos faz pensar que a sua obra é produto do seu meio. Bourdieu faz uma análise sociológica que permite compreender o trabalho literário específico que Proust produziu contra as determinações sociais e graças a elas. Isso para se produzir como criador e como *sujeito* da sua própria criação (BOURDIEU, 1992, p. 153). O Proust escritor não é improdutivo e ele se torna narrador dentro e pelo trabalho que produziu a *Recherche* (Pesquisa) e que o produz como escritor. Por outro lado, Flaubert simbolizou essa ruptura literária. (BOURDIEU, 1992, p. 154). Essa ruptura rigorosa representa uma forma de luta contra a dominação institucional que impossibilita a criação e novas descobertas no campo da ciência.

O ensaio de Jacques Le Goff, *Mémoire et Histoire* é importante para a minha reflexão, pois esse ensaio é exclusivamente sobre a memória tal como ela aparece nas Ciências Humanas, essencialmente em História e na Antropologia, onde o elemento essencial da concepção de tempo é a distinção



entre passado e presente. Trata-se de uma operação fundamental não somente da consciência, mas também da ciência histórica. E como o presente não se limita a um instante ou a um ponto, isso nos leva a deduzir que a espessura e a própria delimitação do presente é um problema para o historiador (LE GOFF, 1988, p. 31). Assim, o presente deve a sua existência à relação que se estabelece entre o passado e o futuro, de maneira que essa distinção nos induz a pensar que se trata de algo natural. Mas a distinção entre presente e passado não é universal em linguística, conforme a análise de Saussure (1995). A concepção do presente e do passado é considerada como uma construção, como uma organização que obedece às regras da lógica e não como um dado empírico bruto. Desse modo, o passado se expressa no presente, na narração e enfim, o tempo histórico se expressa sobre a forma de narração.

O historiador neo-marxista Eric J. Hobsbawm (1999) nos fala do problema social do passado. Para ele o passado é definido como o período anterior ao acontecimento do qual o indivíduo se lembra diretamente, sendo considerado também como um modelo para o presente na maioria das sociedades. Mas essa devoção ao passado possui suas interseções e isso pode ser observado nas insinuações de inovação e mudança. É por isso que a mudança de uma sociedade se apresenta sob a forma de um retorno ao passado. Um grande exemplo é a filosofia pós-moderna de Nietzsche (LEFRANC, 2005). É preciso acrescentar que “[...] desde o nascimento da tragédia o indivíduo fica submerso no esquecimento de si próprio e existe também a tentativa de destruí-lo através da sensação mística da unidade” (DE SOUSA, 2006, p. 19).

Esse retornar ao passado diz respeito à afirmação da estética e da arte como elemento unificador da sociedade ameaçada pela razão moderna, cuja racionalidade era combatida pelo cinismo presente na Grécia antiga, essa era uma certeza. Mas o neo-cinismo de esquerda ilumina o pensamento da direita mais tradicional, para utilizar as palavras de Jaques Bouveresse (1984, p. 18). O culto do passado está, sobretudo, vinculado ao conservadorismo social e Bourdieu o localiza nas classes sociais em declínio: “Uma classe ou uma fração de classe está em declínio, portanto, virando a direção ao passado,



quando deixou de ter a possibilidade de se reproduzir com todas as suas propriedades de condição e de posição [...]” (BOURDIEU, 2006, p. 425).

O movimento revolucionário de Zapata, no México, também teve como palavra de ordem o retorno ao passado em vista da restauração da sociedade camponesa moderna (LE GOFF, 1988, p. 43). E já Derrida nos diz que: “Foi um erro da minha parte ter afastado da memória o que era mais manifesto no Manifesto. O que se manifesta em primeiro lugar é um espectro, esse primeiro personagem paterno, tão poderoso quanto irreal, [...]” (DERRIDA, 1994, p. 29). O que Derrida afastou foi a memória de Marx e para ele, é preciso fazer retorno ao passado e, portanto, à herança de Marx. Para ele não há futuro sem essa memória revolucionária.

Marx indicou claramente o procedimento do pensamento histórico quando nos diz que o historiador parte do presente e vai ao passado. Em seguida ele volta à atualidade, já analisada e conhecida em vez de oferecer uma totalidade confusa (LEFEBVRE, 1970). É nessa mesma perspectiva que se inscreve o pensamento de Marc Bloch ao definir o método do historiador como um duplo movimento: compreender o passado pelo presente. A incompreensão do passado nasce da ignorância do presente. Essa relação entre passado e presente teve um grande papel na revista *Annales*, fundada em 1929 por Lucien Lefebvre e Marc Bloch e até mesmo inspirou a revista britânica de história *Past and Present* que no seu primeiro volume declarava que a história não pode logicamente separar o estudo do passado do estudo do presente e do futuro (LE GOFF, 1988, p. 57).

A memória é entendida como uma propriedade de conservação de certas informações. O conceito de memória está relacionado a um conjunto de funções psíquicas graças às quais o ser humano pode atualizar as impressões ou informações que ele se representa como passadas. Nesse sentido, se trata de um estudo que diz respeito à psicologia, logo, a noção de aprendizagem é importante para a fase de aquisição da memória. Essa noção nos leva também a ter interesse pelos diversos sistemas de educação, da memória que existia em diversas sociedades e diferentes épocas: *mnémotecniques*.

A memória é um suporte no qual se inscreve a cadeia de ação dos indivíduos. Nesse sentido, falamos da memória específica. Mas são os psicólogos que insistem sobre a dimensão do esquecimento, sobre as





manipulações conscientes ou inconscientes que estão relacionadas a interesses, aos desejos, à afetividade e à censura que é exercida sobre a memória individual. Esta, da mesma forma que a memória coletiva é um objeto importante nas lutas sociais e políticas. Na excelente pesquisa de Antonio Carlos sobre a greve da meia passagem em São Luís, o pesquisador demonstra que houve uma supervalorização da greve da meia passagem e a imprensa foi a responsável pela produção de uma representação da greve (GOMES, 2012). É a partir desse trabalho que podemos observar que a memória tornou-se um dos objetos da sociedade de consumo que pode ser vendida e, sobretudo, bem vendida. Há uma concepção de um legado histórico defendido por Antonio Carlos, pois nesse trabalho observamos que a luta é pela apropriação de um legado político da greve. Assim, tornar-se mestre da memória ou do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes dominantes. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores de mecanismos de manipulação da memória coletiva. É por essa razão que o estudo da memória social é uma das abordagens fundamentais do tempo e da história.

No estudo da memória histórica é preciso dar uma importância particular às diferenças entre as sociedades essencialmente orais e as sociedades cuja memória é essencialmente escrita. As fases da passagem de uma sociedade à outra é analisada com brilhantismo por J. Goody, quando ele diz que o principal domínio onde se cristaliza a memória coletiva de uma sociedade é a escrita. Nas sociedades sem escrita existem os homens de memória. Eles são as memórias da sociedade e é através deles que a tradição de uma sociedade é transmitida pelo aprendizado. Nas sociedades sem escrita não se trata de uma memória palavra por palavra, como nos diz Le Goff (LE GOFF, 1988, p. 114).

Nesse sentido, a aparição da escrita está ligada a uma grande transformação da memória coletiva. É por isso que todo documento tem um caráter de monumento, logo, não existe uma memória coletiva bruta, uma vez que a escrita tem a função de estocagem de informação que permite uma comunicação através do tempo e do espaço e fornece à humanidade, ao mesmo tempo, um procedimento de memorização e de registro. A escrita



permite também a passagem do auditivo ao visual e isso cria condições para corrigir frases e pensamentos.

A passagem do oral ao escrito, a memória coletiva e mais particularmente a memória individual se transformou profundamente. Para Goody a existência da escrita implica em uma transformação do psiquismo e, na verdade, não se trata apenas de uma nova habilidade técnica, mas de uma nova atitude intelectual. Ele coloca a lista como um elemento central no processo de racionalização dos comportamentos sociais. É preciso ir além e colocar a expansão das listas como a instalação de um poder monárquico. Na concepção de Jean-Pierre Vernant (1996) a memória, enquanto se distingue dos hábitos, representa uma difícil invenção, a conquista progressiva pelo homem do seu passado individual, assim como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado. A passagem da memória oral à escrita é difícil de ser compreendida, mas a instituição e um texto podem nos ajudar a reconstruir o que pode ter acontecido na Grécia antiga, por exemplo.

A instituição é então o *mnémon* que permite observar o acontecimento dentro do direito da função social da memória. Na mitologia, o *mnémon* é o servidor de um herói que os acompanha para lembrar que o esquecimento conduz à morte. O *mnémon* é uma pessoa que guarda a lembrança do passado em vista de uma decisão de justiça. Assim há uma relação entre o *mnémon* e o espectro de Hamlet na medida em que Hamlet é “destinado” a endireitar as coisas, a fazer justiça, enfim, a endireitar a história. (SHAKESPEARE, 2003). O espectro é sempre animado por um espírito. “O espectro é uma incorporação paradoxal, o devir-corpo, uma certa forma fenomenal e carnal do espírito. Ele torna-se, de preferência, alguma coisa difícil de ser nomeada: nem alma nem corpo, e uma e outra. Pois a carne e a fenomenalidade, eis o que confere ao espírito sua aparição espectral, mas desaparece apenas na aparição, na vinda mesma da aparição ou no retorno do espectro” (DERRIDA, 1994, p. 21). Enfim, o que está em jogo na concepção de memória e de história é a ideia de Justiça. Todorov estabelece a distinção entre memória literal e memória exemplar e essa última é a justiça. A justiça nasce da generalização da ofensa particular e é por isso que ela se inscreve no âmbito de uma lei impessoal que é aplicada por um juiz anônimo (TODOROV,



1995, p.32). Nesse sentido, a memória está vinculada com a justiça e mais precisamente com a ética da responsabilidade.

A memória pode conduzir à história ou se desviar dela. Se a memória se coloca a serviço da metafísica, ela não conduz à história. O fato de colocar a memória fora do tempo separa radicalmente história e memória, por isso a filosofia grega nunca reconciliou-se com a história. Mas a história se escreve a partir da pressão da memória coletiva, enquanto que a História Nova se esforça para criar uma história científica a partir da memória coletiva que pode ser interpretada como revolução da memória. Talvez o papel do historiador seja o de esclarecer a memória e ajudar a evitar os erros que podem ser cometidos pelo indivíduo que classifica as informações obedecendo a uma lógica do desinteresse, do esquecimento ou mesmo do silêncio.

A memória só pode ser pensada em relação a uma sociedade ou a uma instituição. Nesse sentido, a memória individual é o resultado das condições institucionais de possibilidades de implantação e realização de projetos de pesquisas. É assim que o memorial, que designa as contas financeiras na Idade Média, está vinculado a uma instituição. Ao mesmo tempo, a história da instituição está inscrita nos indivíduos que a compõem e nas suas produções. Desse modo, a memória se torna burocrática e a serviço do centralismo monárquico. É nessa perspectiva que o termo memorial pode ser entendido. Por ser derivativo do termo latino *memoria*, o termo memorial é definido como “*souvenir concret, monument*”, primeiramente empregado a propósito de um testemunho concreto que faz lembrar alguém e, posteriormente, ele assumiu o sentido moderno de “monumento comemorativo” no final do século XV. O termo é empregado tanto para designar um livro onde está escrito o que devemos nos recordar e também um livro no qual estão consignadas as lembranças de quem o escreveu e que se deve fazer memória do indivíduo.

O adjetivo latim *memoralis* tem o sentido historiográfico. Assim, a escrita assume uma dimensão de monumento histórico. Panofsky fala de gótico e escolástico, mas talvez, seria preferível falar em termos de arquitetura e memória. “Os signos e estruturas do homem são registros porque, ou antes, na medida em que, expressam ideias separadas dos, no entanto, realizadas pelos,



processos de assinalamento e construção. Estes registros tem portanto a qualidade de emergir da corrente do tempo [...]” (PANOFSKY, 2009, p. 24). A escrita é, portanto, um monumento na medida em que são signos que descrevem ou analisam as estruturas de uma sociedade ou de uma instituição.

A memória é um elemento essencial do que podemos chamar de história individual e coletiva onde se busca compreender os comportamentos fundamentais dos indivíduos e as diferentes formações sociais. Hoje, a memória coletiva é uma conquista. Mas ela é também um instrumento de luta e de poder. As sociedades de tradição escrita oferecem arquivos, bibliotecas, etc., que permitem melhor compreender esta luta pela dominação do “*souvenir*” ou da “tradição” ou ainda os processos de manipulação da memória em vista de interesses privados. A memória da qual a história se alimenta, busca entender o passado para melhor servir o presente. E assim faz com que a memória coletiva possa servir de embasamento para um processo de emancipação da classe, da fração de classe ou do indivíduo que se transforma em sujeito ao lutar contra todo tipo de subordinação.

Quanto ao esquecimento, este é seletivo é uma negação da história porque ele consiste justamente em negar toda a verdadeira historicização para assumir o fundamentalismo estético, como bem diz Bourdieu (2001, p. 42). Por isso, procurarei não falar muito do “eu” singular e mesmo que eu fale de mim mesmo o falarei de um “eu impessoal”. Assim sendo, tudo nos leva a estabelecer um intercâmbio “regado de narcisismos, cujo código foi estabelecido, sobretudo, por uma certa tradição literária; violentas resistências emperram o esforço de objetivação desse ‘sujeito’, que somos levados a crer como universal na medida em que são o produto das mesmas condições sociais” (BOURDIEU, 2001, p. 44). É preciso então recorrer à história por conta da sua capacidade de registrar os traços significativos de uma trajetória social que se insere sempre no âmbito de uma instituição que tem suas regras, normas e funciona sempre como um sistema. Nessa perspectiva, o memorial deixa de ser apenas uma autobiografia e passa a ter uma dimensão histórica na qual o sujeito se torna reflexivo.

### **Gestão da palavra em sala de aula**



Falar em termos de gestão da palavra nos leva a considerar que se trata de uma economia linguística. A palavra é um constituinte da frase e esta é a última unidade que a linguística estima ter o direito de se ocupar. Nós sabemos que a linguística não para com o estudo da frase. Mas a frase é uma ordem e não uma série, por isso ela não pode ser reduzida a um conjunto de palavras que a compõem. Ela se constitui como uma unidade original, como um enunciado. Logo, do ponto de vista linguístico não há nada no discurso que não esteja presente na frase. A frase é o menor segmento que se encontra que está perfeitamente e integralmente presente no discurso. A linguística não pode estudar um objeto que seja superior à frase, porque além da frase o que existe são outras frases. Mas o discurso como conjunto de frases é organizado e é através dessa organização, que ele aparece como uma mensagem de uma outra linguagem, superior à língua dos linguistas. Jakobson observou bem que entre a frase e o seu além, existe uma transição. Essa transição é a coordenação que pode agir para além da frase e assim sendo, o discurso tem suas unidades, suas regras e a sua gramática. Os discursos em sala de aula obedecem a esses princípios. Os olhares e as questões dos alunos podem criar condições para uma reelaboração positiva dos discursos na própria sala de aula.

Roland Barthes sustenta o postulado segundo o qual existe uma relação de homologia entre a frase e o discurso na medida em que uma mesma organização formal regula todos os sistemas semióticos. O discurso seria uma grande frase cujas unidades não seriam necessariamente constituídas por frases. Essa última é compreendida como um pequeno discurso (BARTHES, 1981, p. 9). Essa hipótese está em perfeita consonância com a antropologia de Lévi-Strauss e com a linguística de Jakobson que sustentam que a humanidade poderia se definir pelo poder de criar sistemas secundários e instrumentos que produzem outros instrumentos, dupla articulação da linguagem. É então legítimo defender que entre a frase e o discurso existe uma relação secundária que podemos chamar de homologia. O espaço da sala de aula é o lugar da palavra e portanto do discurso que se faz em torno de uma hipótese que se encontra no centro do conteúdo programático de uma determinada disciplina. O que é essencial em um sistema de sentido é



a sua organização e a gestão da palavra no caso da sala de aula. É a organização que permite pronunciar um discurso que não é uma simples soma de proposições e permite também a classificação de uma quantidade enorme de elementos que entram na composição da aula como formação de sentidos, de significados.

As questões sobre a interação social entre professor e aluno são as mais variadas possíveis. Quem se introduz na órbita da sala de aula? Quem toma a iniciativa de utilizar a palavra e falar em primeiro? De quem é a iniciativa de regularizar a fala de cada indivíduo que está na sala? Quem escolhe e quem muda o objeto da conversa? Desse modo, a interação verbal não está dissociada da interação social, uma vez que a instituição exige que alguém tome a decisão e coordene o debate. Assim, a sala de aula deve ser entendida como um microespaço de interação social entre alunos, professores e a instituição. É a instituição que garante e assegura que alunos e professores se encontrem no mesmo espaço para produzir conhecimentos a partir do que é exigido pela academia. Assegurando também, através de suas regras institucionais, a autonomia intelectual em sala de aula e a liberdade de expressão dos alunos. Qualquer que seja a pessoa, ao se encontrar na presença de outro deve respeitar os princípios elementares da ética da discussão, como bem afirma Habermas.

A arte do pedagogo reside na preocupação de testar, nas situações banalizadas, a pertinência do raciocínio e dos conceitos. É por isso que Foucault costumava dizer, sempre em seus seminários, que se o seminário está chato, elaborem uma pergunta e assim darei uma nova orientação ao seminário (FOUCAULT, 2001). Nota-se assim que a orientação da aula depende da interação entre aluno e professor. A sala de aula pode ser então analisada como uma micro realidade social onde as interações são pertinentes e podem produzir conhecimentos desde que uma hipótese de trabalho esteja no centro do conteúdo programático. Assim, nos últimos dois anos trabalhei com a hipótese segundo a qual não podemos dissociar filosoficamente a educação e a política. Ao ensinar a Filosofia da Educação, o meu ponto de partida foi o mito da caverna de Platão. A inserção desse texto no livro “A República” é um indicativo de que a Educação não deve ser dissociada da



questão política. Na filosofia moderna essa questão reaparece, mas ela não se inscreve dentro de uma perspectiva mitológica. Assim, o texto de Hannah Arendt, “Entre o passado e o futuro” (2002) me serviu de base nas discussões relativas ao problema da relação entre educação e política na contemporaneidade. A realidade brasileira foi abordada a partir de “Os escritos sobre a universidade” de Marilena Chauí (2000). Esses autores foram fundamentais e deram as grandes orientações para as minhas aulas nessa disciplina.

As aulas na graduação foram objetos de diversas anotações; mas nunca foi possível construir um artigo a partir destas. O que eu buscava, na prática, era não dissociar o ato de escrever e o ato de ensinar, não dissociar pesquisa e ensino. Mais recentemente observei que Bourdieu (2012), nas suas aulas no Collège de France, entre 1989-1992, *Sur l'Etat* (Sobre o Estado), faz um retorno constante às suas pesquisas teóricas e de campo. As aulas são também objeto de publicações e é nesse sentido que o ensino é também pesquisa caso se considere a disposição do professor em elaborar e reelaborar o seu discurso em ato, diante de um público. Portanto, na prática, Bourdieu não dissocia pesquisa e ensino.

O meu primeiro curso, após a defesa da tese de doutorado, foi sobre a Sociologia da Comunicação e este foi ministrado na Faculdade São Luís (em 2002) onde lecionei apenas durante um semestre. Escrevi a totalidade do curso em quase noventa páginas. Os alunos tinham apenas as referências bibliográficas. O terceiro dia de aula foi marcado pela indagação de um aluno: “professor, o que o senhor está dizendo é interessante, mas nós temos que ter um texto de apoio para acompanhar, uma xerox”. A partir de então as minhas aulas passaram a basear-se em xerox. Mas a minha ideia permaneceu e foi somente nas primeiras aulas do Mestrado em Educação (UFMA) que tentei combinar as xerox, com aulas escritas e essas foram, posteriormente, objetos de publicações. É preciso então pensar essa operação fundamental entre o ato de escrever e o de ensinar e os seus componentes essenciais que estão relacionados com o tempo e as condições de produção de um discurso.

Estou cada vez mais convencido de que o que está por trás da operação fundamental de escrever e de ensinar é a fragmentação e ao expor é a digressão. A particularidade da fala ou do discurso oral, é que se está sempre



em presença de um público em oposição à escrita que é um ato solitário (BOURDIEU, 2012, p. 281). No caso específico da aula é a fala e a escuta que estão em jogo. Ao falar, o professor desenrola as idas e vindas de um desejo de conhecimento que ele apresenta e representa através das formas discursivas por intermédio das quais a aula ou o seminário, é proposto. A ciência pode nascer de um espectro ou de vários espectros. É a um espectro que o professor deve voltar a cada vez que prepara ou ministra uma aula. Isso no sentido de decidir a lógica do discurso ou a ordem do discurso, segundo Michel Foucault.

Nesse sentido o professor se desvia do lugar, como bem afirma Roland Barthes, “em que o esperam, que é o lugar do Pai, sempre morto, como se sabe; pois só o filho tem fantasmas, só o filho está vivo” (BARTHES, 2007, p. 43). O professor se desloca para um lugar, quer dizer, transporta-se para um espaço social onde ele não é esperado e isso tem a ver com o método do jogo. Esse comportamento é descrito por Norbert Elias (1983) como engajamento e distanciamento. Assim, Marx, Durkheim, Marcel Mauss, Lévi-Strauss, Saussure, Wittgenstein, Alain Touraine, Pierre Bourdieu, Hobsbawm e muitos outros são os teóricos das ciências sociais que rondam as minhas aulas e seminários. A trilha a seguir, no sentido de Wittgenstein, do *Tractatus logico-philosophicus* (1961), é o resultado de um processo de leitura que visa apresentar o rompimento com as fronteiras entre as disciplinas. É por essa razão que o ponto de partida de teorias das ciências sociais foi a emergência de uma ciência moderna que é denominada de linguística.

O discurso de Saussure deixa claro que a linguística não deve ser coisa para especialistas. Mas do que estamos falando senão da relação entre a linguística e as ciências sociais? Em que sentido se deve abordar uma aula sobre a Teoria das Ciências Sociais? Uma análise da língua e da linguagem se constituiu em uma das primeiras aulas de um curso ministrado em 2010. O nascimento da linguística moderna se confunde com o do estruturalismo. O “Curso de Linguística Geral” de Ferdinand de Saussure serviu de modelo para a análise estrutural nas ciências sociais. Mas o estruturalismo será rapidamente ligado a um homem: Claude Lévi-Strauss. Ele vivia o conflito entre





a vontade de restituir a lógica interna, subjacente ao real e uma sensibilidade poética que o liga fortemente ao mundo natural.

Lévi-Strauss concebeu grandes sínteses sobre o modelo de partições musicais. A arte e a natureza vão marcar profundamente Lévi-Strauss e é por isso que sua obra é marcada por uma ambição estética. Mas ele desejava construir grandes sistemas lógicos (DOSSE, 1991, p.27). Observa-se assim que o estruturalismo em antropologia é o resultado de uma situação particular de uma antropologia emergente e mais precisamente da importância que estava sendo dada ao conceito de ciência no domínio do estudo da sociedade. Lévi-Strauss é contra o empirismo e ao mesmo tempo contra o funcionalismo, correntes filosóficas e sociológicas importantes na sua época.

Para o primeiro semestre de 2012, o curso de Teoria das ciências sociais foi preparado levando em consideração uma preocupação que tenho sobre o papel da economia nas ciências sociais. Se as aulas tiveram como foco a economia é porque a economia está presente nos principais modelos teóricos das ciências sociais. Assim, Marx coloca no centro do seu modelo teórico a economia em oposição à filosofia social e política, como podemos observar na *Crítica à Economia Política*<sup>3</sup>. Essa questão está presente também em Max Weber, Marcel Mauss e mais recentemente em Pierre Bourdieu cujo modelo teórico se aproxima da teoria da regulação praticada, sobretudo, por Robert Boyer. A historiografia moderna toma como ponto de partida a abordagem que considera a importância da economia. Estamos nos referindo à *École des Annales* e ao historiador inglês Eric Hobsbawm.

Os economistas, por sua vez, levam em consideração a contribuição da sociologia e da história para a realização de suas pesquisas, é o que se observa sobretudo em Robert Boyer e Amartya Sen. Esse último analisa bem o impacto econômico e social que um sistema escolar pode exercer sobre o controle da natalidade. Convém lembrar que muitos outros cientistas sociais se situam dentro dessa mesma concepção de interação entre as diversas teorias das ciências sociais. É nessa tradição de ambição científica sobre a ciência que se inscreveu o meu curso do ano 2012. A questão que eu me colocava era a de saber se podemos discutir as ciências sociais sem levar em consideração a relação entre a economia e a história. Esta institucionalizou-se na França



com a fundação da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS). Um dos meus objetivos é fornecer instrumentos de conhecimentos que podem retornar a favor dos sujeitos do conhecimento e da construção dos seus objetos de estudos.

O que está em jogo é a maneira de colocar o problema como bem demonstra Jean Martin Ouédraogo em um artigo inédito sobre a recepção da obra de Max Weber na França onde faz uma brilhante análise da relação entre história e sociologia. Ele ressalta igualmente a importância da economia no pensamento de Max Weber. Por fim a economia perpassa o conjunto da obra de Bourdieu. Os objetos de pesquisas relativos à cultura e à educação, têm como ponto de partida as condições sociais e econômicas de possibilidade de disposição de um tempo livre para pensar. O que implica condições para o desenvolvimento da inteligência, da pesquisa, do ensino e da escrita. Entende-se que a inteligência não é inata, mas o resultado de um investimento em tempo, dinheiro e o trabalho como esforço pessoal.

### **A Escrita**

Ao descrever sobre a escrita o que está em jogo é a tentativa prática de não separar o ensino da pesquisa. Os meus artigos dos últimos dois anos tentam retratar essa relação importante na Universidade. Entendo que a escrita é uma prática cultural assim como a leitura. A escola e a escrita estão estreitamente ligadas desde as origens e é Jacques Goody quem faz uma breve história dessa relação (GOODY, 1977, p. 42-49). Lembro apenas que a minha participação no Congresso de Sociologia Francesa em julho de 2011 trouxe resultados importantes. Além da retomada de contatos com colegas pesquisadores foi possível providenciar a publicação da minha tese intitulada *Théorie et pratique de l'idéologie politique du développement. Le cas de la Surintendance du développement du Nord-Est (Sudene)* na editora ANRT (DE SOUSA, 2012). Um outro livro sobre *Les économistes, le pouvoir et le développement économique au Nord-Est du Brésil*, publicado na Alemanha, pela editora Pad (Presses Académiques Francophones).



A escrita se configura como uma prática exigente de criação de novos significados a partir de conhecimentos estabelecidos pela academia e contra eles quando se trata de um novo paradigma. Nessa parte, quero me referir apenas a alguns artigos que são resultados da tentativa de relacionar, na prática pedagógica, o ensino e a pesquisa. A intenção é ressaltar as idas e vindas entre a sala de aula e o grupo de pesquisa. Antes, porém, é necessário fazer memória de um fato. É comum ouvir comentários de que a pesquisa teórica não é pesquisa. Essa concepção invalida pesquisas teóricas importantes como a de Bouveresse (filósofo francês engajado politicamente) sobre a filosofia matemática de Wittgenstein, para se esconderem por trás das cortinas do velho empirismo tanto praticado por Hume e seus seguidores e ao mesmo tempo muito criticado pela filosofia e a sociologia moderna. Houve uma tentativa, por parte da administração superior, em transformar o meu grupo de pesquisa em grupo de estudos. Os conflitos dessa natureza e outros fazem parte da vida acadêmica.

Nesse sentido, o artigo que escrevi sobre Foucault foi para minha trajetória muito importante porque me fez entender as formas de poder e a emergência do Sujeito em meio aos conflitos. O poder faz nascer o Sujeito e, sobretudo, quando os níveis de injustiças no espaço de trabalho e na sociedade de modo geral se tornam insuportáveis (DE SOUSA, 2011). É a afirmação de Si mesmo que está em jogo e a própria existência como pessoa que muitas vezes são negadas nos espaços sociais e de trabalho. As relações sociais são instituídas pelo poder que tem a legitimidade de dizer e fazer existir determinadas práticas sociais, culturais e políticas.

Os estudos de John Austin são bem expressivos na medida em que ele estabelece a relação entre a fala e o poder de fazer existir a coisa ou o tipo de comportamento que está dentro da palavra que é pronunciada por quem tem o direito de dizer e fazer existir a coisa. É nesse sentido que Hobsbawm nos fala de problema social do passado. O passado sendo definido como um período anterior ao acontecimento do qual um indivíduo se lembra diretamente. Para os anos 2012-2014 a minha pesquisa é empírica e teórica, pois a pesquisa vai tratar da constituição da sociologia como disciplina e o seu ensino no nível médio. E um outro projeto de pesquisa está sendo elaborado sobre uma crítica



da Economia do desenvolvimento de Celso Furtado. Essa é por definição teórica.

Nesse mesmo sentido, fiz um percurso para entender o estruturalismo e isso em função do curso e, posteriormente, no grupo de pesquisa fiz análises de partes do texto “A Distinção: uma crítica social da faculdade do juízo” onde analisei diversas passagens nas quais seria possível dizer que Bourdieu é estruturalista e logo em seguida fiz o caminho inverso ao analisar as mesmas passagens demonstrando as razões pelas quais não se pode afirmar que ele é estruturalista. E nesse caso é o conceito de regra que é determinante para desconstruir e reconstruir o discurso de Bourdieu. Assim, o artigo sobre Regra, Estratégia e Habitus (DE SOUSA, 2011) é resultado de uma interrogação, iniciada em 2003, sobre o conceito de regra. Nesse período deparei-me com um grande obstáculo: a leitura de Wittgenstein. Para mim, parecia impossível compreender a filosofia desse autor, e, portanto, seria pouco provável escrever sobre o conceito de Regra sem passar por uma leitura apurada de Wittgenstein. O enfrentamento das dificuldades faz parte da nossa vida cotidiana e elas são as mais variadas possíveis, mas tive que abandonar a leitura de Wittgenstein, cuja lógica matemática se encontra no fundamento mesmo da linguística moderna.

No momento em que comecei a ensinar Teoria das Ciências Sociais e que no programa havia o tema estruturalismo, o espectro de Wittgenstein se apresenta à minha frente como o retorno de um desejo de compreensão que havia sido recalcado. Aí, se é um retorno do recalcado não tem como se livrar, senão pelo enfrentamento do problema. Retomei então a leitura de Wittgenstein começando pelo “Tractatus lógico-philosophicus” (1961) até chegar o momento de alegria ao conseguir detectar a estrutura lógica do texto que é construído a partir de proposições (ou unidades e cada uma delas recebe uma numeração) que são aparentemente isoladas umas das outras, mas que na verdade estão vinculadas estruturalmente a um sistema maior que é a lógica matemática.

Essa lógica não exige conhecimentos aprofundados em matemática porque ela trabalha com os princípios elementares da matemática, como a soma  $3+3=6$ , por exemplo. Essas leituras me deram instrumentos para discutir sobre o ensino da matemática quando participei de uma defesa de



especialização no departamento de matemática. As pesquisas de Wittgenstein levaram-no a uma filosofia da linguagem que está vinculada a uma gramática e, portanto, a noção de regra. O conceito de regra é importante tanto na matemática quanto na linguística. Wittgenstein investiga os fundamentos da matemática e estabelece igualmente a sua relação com a linguagem e a gramática. A lógica matemática é, portanto, fundamental para a compreensão dos fundamentos das regras gramaticais. Trata-se então de uma passagem obrigatória para se compreender os fundamentos da ideologia estruturalista, para empregar o conceito de Henri Lefebvre. O primeiro curso de Teoria das Ciências Sociais foi construído a partir do estruturalismo linguístico de Saussure e do Estruturalismo antropológico de Lévi-Strauss. Uma outra orientação pedagógica adotada foi elaborar o curso a partir da Sociologia econômica.

Nesse último caso, o trabalho sobre a “Sociologia econômica e a história no pensamento de Bourdieu” (DE SOUSA, 2011) é resultado da minha pesquisa e já está sendo utilizado na sala de aula. A tentativa é fazer ressurgir o materialismo histórico presente na obra de Bourdieu e algumas aulas serão ministradas na tentativa de mostrar a relação entre a economia e o engajamento político de Bourdieu. Algumas dessas aulas já estão praticamente todas escritas, mas elas já foram igualmente objeto de discussões no grupo de pesquisa e o artigo citado acima está sendo utilizado como modelo. As discussões no grupo de pesquisa giraram em torno da relação entre a sociologia econômica e a história no pensamento de Bourdieu cuja obra é perpassada por noções elementares da economia, assim como por hipóteses de trabalho construídas numa perspectiva histórica. O tempo histórico está no centro da construção do agente econômico, conforme se observa na própria noção de *habitus* e de campo econômico.

A história se introduz justamente pelo efeito que o investimento em um campo resulta da interação entre um espaço de jogo que define os *enjeux* e um sistema de disposições ajustadas ao jogo. O investimento é um efeito histórico que resulta da concordância entre duas posições do social: nas coisas, pela instituição, e nos corpos, pela incorporação. A emergência de uma verdadeira economia depende do rompimento com os pré-julgamentos para se afirmar



como uma ciência histórica. Isso implica que a teoria econômica deve tomar como ponto de partida a crítica histórica de suas categorias e conceitos. Essas questões estão no centro do curso de Teoria das Ciências Sociais que deve ser ministrada no segundo semestre de 2012. A minha disciplina no Mestrado em Educação era a Filosofia da Educação e há dois anos passei a ensinar Teoria das Ciências Sociais. Essa última disciplina me permitiu articular melhor o ensino e a pesquisa, como pode ser comprovado pelos artigos já publicados.

### **Considerações finais**

A situação do professor nas instituições de ensino superior está particularmente relacionada com o tempo no sentido de suspensão da urgência, dos prazos e da pressão para fazer ou escrever os artigos que devem ser publicados em periódicos Qualis, para ter valor e assim conseguir permanecer em um programa de Pós-Graduação. O professor doutor, para ter uma existência social, necessita não somente estar vinculado à Pós-Graduação, mas também conseguir aprovação de projetos de pesquisas nas instituições de fomento e, sobretudo, ter uma bolsa de produtividade do CNPq. E para estar apto a conseguir esses produtos, para utilizar um termo da economia, é preciso racionalizar o tempo e muitas vezes sacrificar o lazer. Mesmo assim, os professores doutores, em início de carreira, encontram dificuldades para se inserir no mercado da produção. Essa inserção exige não apenas tempo, mas condições de trabalho adequadas à produção de bens culturais. O tempo da sala de aula e das tarefas administrativas consome o tempo do professor e ao mesmo tempo ele é consumido subjetivamente. O tempo da produção é também o tempo do consumo material e subjetivo, como diria Marx (2011).

Em um memorial é preciso não somente falar do indivíduo, mas da instituição que faz existir o Sujeito ou nega a sua existência ao não oferecer condições adequadas para a produção do pensamento autônomo. Assim, a experiência do tempo e da produção se engendra na relação entre o Sujeito e a Instituição, entre as disposições de ser e de fazer e as regularidades de um cosmo social e institucional. Enfim, de um tempo histórico. Mais precisamente se instaura na relação entre as expectativas práticas de ensino e pesquisa que



são constitutivas de uma *illusio* como um investimento em um jogo social, com regras inerentes a esse jogo acadêmico, e a estrutura das esperanças matemáticas visto que a quantidade de bolsas de produtividade, por exemplo, são limitadas.

Ao se lançar em um Edital para concorrer a uma bolsa de pesquisa ou de produtividade o pesquisador precisa antecipar um porvir que já está inscrito no presente imediato (a quantidade de artigos, livros, capítulos de livros, já publicados) e essa é a forma mais comum da experiência do tempo. A gestão do tempo, para o ensino, a pesquisa e as reuniões administrativas. Além disso, não é evidente o tempo para o mundo familiar, que pode ser também entendido como um investimento na consolidação das relações de parentesco. A questão é que não se pode cair em uma metodologia individualista e dizer que a dissociação entre ensino e pesquisa é apenas uma falta de competência por parte do professor. O entendimento dessa questão exige uma leitura profunda das diversas variáveis que estão no cerne da relação com o tempo e, portanto, com as condições institucionais de trabalho. A transformação global do campo social atinge indiscutivelmente o campo acadêmico e, neste caso, o investimento na Educação.

Em relação à escrita é preciso notar que as exigências da CAPES é um grande exemplo de como o Estado estrutura a ordem social e até o nosso tempo para pensar. A relação de oposição que se estabelece filosoficamente é entre o tempo do pensamento e o tempo da ação. O primeiro exige mais tempo para que um projeto seja executado, logo são duas lógicas distintas.

Cada professor pesquisador deve montar suas próprias estratégias de gestão do tempo para o ensino e a pesquisa; componentes essenciais e indissociáveis na prática e na definição de universidade. Deve-se levar igualmente em conta o tempo para desenvolver as redes científicas, institucionais e a relação com antigos alunos visto que a pesquisa é um ato coletivo e não individual. Os resultados dessas estratégias devem aparecer na interação na sala de aula e nos artigos científicos. Mas devemos nos interrogar sobre esse princípio metodológico ou sobre essa metodologia individualista tão presente nas obras de Raymond Boudon. Essa orientação responsabiliza diretamente o pesquisador não produtivo. A gestão do tempo deve ser inserida



dentro de um tempo institucional. Assim o tempo não é mais uma categoria individual e passa a ser compreendido como tempo social, que é a base para o entendimento das diferentes formas de utilização do tempo.

O tempo do professor não deve ser dissociado do tempo social e, nesse caso, da ordem social ou da instituição que regula o tempo. Estamos falando da gestão da instituição e das relações estabelecidas com os atores sociais que são os professores, pesquisadores, alunos e técnicos administrativos. A ordem social é regulada e organizada em torno do tempo de trabalho. A regulação institucional do tempo de trabalho é exercida por uma pressão temporal cada vez mais crescente e o que é mais grave: sem um horizonte temporal, para utilizar a expressão de Roger Sue (1995). O tempo de trabalho constitui o grande princípio regulador de todos outros tempos sociais. Esse tempo de trabalho é que estrutura a nossa existência pessoal e social. Razão pela qual os professores universitários no Brasil entraram em greve em maio de 2012 por uma recusa e incapacidade de se adaptarem às novas condições de trabalho e de produção de bens culturais. Os professores recusam a lógica produtivista imposta pela lógica pós-moderna, fato que impulsionou até mesmo a Capes e o CNPQ a aderirem à greve.

A universidade se apoia em seus professores/pesquisadores e os serviços logísticos e administrativos e funciona como um sistema que tem as suas especificidades. Os gestores tem então uma função determinante na orientação geral da Universidade. Bernard Guilhot, ao analisar o controle e a gestão da Universidade Francesa, constata que a direção é confiada a membros do corpo de professores que nem sempre têm uma formação em gestão (GUILHOT, 2000, p.106). A cultura da gestão é então um elemento fundamental para a produção científica nas universidades e isso exige um investimento em tempo e recursos financeiros para melhorar ou mudar as condições de trabalho e de produção da cultura. A produção científica é produção de Si mesmo e da própria instituição na qual o pesquisador exerce suas atividades profissionais. Somente assim a universidade preenche o seu papel de serviço público de ensino superior e de intervenção no jogo social que visa reduzir as desigualdades sociais emergentes e crescentes nesse período de crise no qual estamos inseridos como atores ou como expectadores.





Ora, podemos então dizer, que o tempo é o conjunto das coisas em que se está presente, ou seja, interessado. Nesse memorial quero concluir dizendo que o interesse pela produção não deve ser apenas do indivíduo, mas é também, da instituição. A própria palavra interesse está relacionada ao investimento no jogo social, tornando possível estabelecer relações profundas entre ensino, pesquisa e extensão.

### Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, São Paulo, editora Cultrix, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. Crítica social do julgamento, Porto Alegre, Editora Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sur l'État**. Cours au Collège de France 1989-1992, Paris, Seuil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Les règles de l'art**. Genèse et Structure du champ littéraire. Paris, Seuil, 1992.

BOUVERESSE, Jacques. **Rationalité et cynismo**. Paris, Les éditions de Minuit, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

DE SOUSA, Antonio Paulino. **Théorie et pratique de l'idéologie politique du développement**. Le cas de la Surintendance du développement du Nord-Est (Sudene). Lille : editora ANRT, 2012.

\_\_\_\_\_. **Les économistes**, le pouvoir et le développement économique au Nord-Est du Brésil. Editora Pad : Alemanha, 2012.

\_\_\_\_\_. **Consolidação e fecundidade de um sistema conceitual**: a sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro: CBJE, 2012.

\_\_\_\_\_. BARZOTTO, Valdir Heitor; SAMPAIO, Maria Lúcia (org). **Formação de professor de língua portuguesa**: quando a linguagem e o ensino se encontram. São Paulo, Editora Paulistana, 2010.

\_\_\_\_\_. História e crítica reflexiva na pesquisa social de Bourdieu. **Revista Educação em Questão**, v.37, nº 23, Natal, 2010.

\_\_\_\_\_. Regra, estratégia e habitus. **Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**. v. 16, dez., Santiago de Compostela, 2011.

\_\_\_\_\_. Sociologia econômica e história no pensamento de Bourdieu. **Anais do Congresso de Sociologia em Curitiba**,



2011. Disponível: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=177&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=177&Itemid=171)

\_\_\_\_\_. A pós-modernidade enquanto nova mitologia. In VASCONCELOS, José Gerardo; DE SOUSA, Antonio Paulino (org). **Educação, Política e Modernidade**, Edições UFC, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. O Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Dumará, 1994.

DOSSE, François. **Histoire du structuralisme**. I. Le champ du signe, 1945-1966, Paris : éditions la découverte, 1991.

ELIAS, Norbert. **Engagement et distanciation**. Paris: Fayard, 1983

FOUCAULT, Michel, **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits II**, 1976-1988. Paris, Gallimard, 2001.

FURET, François. **Le passé d'une illusion**. Essai sur l'idée communiste au XX siècle, Paris, Editions Robert Laffont, 1995.

GOMES, Antonio Carlos Lima. **A greve da meia-passage de 1979**: Disputas em torno da representação de uma memória social. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais-UFMA, 2012. (mimeo).

GOODY, Jacques. **Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture**: la transmission du Bagre. In L'Homme tome 17, n° 1, 1977, [www.persee.com.fr](http://www.persee.com.fr) (Acesso em 10/08/2012).

GUILHOT, Bernard. Le controle de gestion dans l'université française, In Politiques et management public, vol. 18, n° 3, 2000. [www.persee.fr](http://www.persee.fr) (Acesso, 20/08/2010).

HOBBSAWM Eric. **Age of extremes**. The short Twentieth Century 1914-1991, London, Abacus, 1999.

KUHN, Thomas S. **O caminho desde a estrutura**. Ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista Autobiográfica, São Paulo, Editora da Unesp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Histoire et mémoire**. Paris, Galimard, 1988.

LEFEVRE, H. La fin de l'histoire, Les éditions de Minuit, 1970.

LEFRANC Jean. Comprendre Nietzsche, Petrópolis, Vozes, 2005.

MARX, Karl, Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política, São Paulo, Boitempo, 2001.

MOTTA, Diomar das Graças. **Memorial**, São Luis, 2012 (mimeo).

OUÉDRAOGO, Jean Martin. **Quelques considérations supplémentaires sur la réception de Max Weber en France**. Paris, MSH, 26 oct. 1999.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2009.

REY, Alain, (sous la direction de), Le Robert. Dictionnaire historique de la langue Française, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, 1998.



- SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de linguistique générale**. Payot, 1995.
- SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Porto Alegre, edição L&PM Pocket, 2003.
- SUE, Roger. **Temps et ordre social**. Paris, PUF, 1995.
- TODOROV, Tzvetan. **Les abus de la mémoire**. Paris, arléa, 1995.
- VERNANT, Jean-Pierre, *Entre mythe et politique*, Paris, Seuil, 1996.
- VINCENT, Gilbert, *Le temps de l'action politique*. In *Autres temps. Cahiers d'éthique sociale et politique*. N° 59, 1998. [www.persee.com.fr](http://www.persee.com.fr) (Acesso em 10/08/2012).
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Remarques philosophiques*, Paris, Gallimard, 1964.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus lógico-philosophicus*. Suivi de *Investigações filosóficas*. Paris: Gallimard, 1961.
- YU, Cécile. *La pensée du sommeil dans à la recherche du temps perdu*. In *Littérature*, n° 129, *Matières du Roman*, [www.persee.fr](http://www.persee.fr) (Acesso, 20/08/2012).

## Notas

---

<sup>1</sup> Este trabalho não seria possível sem a presença constante da minha querida esposa Maria Regina Sanches de Sousa. Nas lutas e alegrias ela está sempre ao meu lado. *Un grand merci à toi ma chérie et à nos enfants adorables*: Rodrigo, Heitor, João Vitor. E agradeço à professora Doutora Diomar das Graças Motta cuja brilhante defesa do memorial foi uma fonte de inspiração para este memorial. Esta pesquisa foi apresentada como requisito para a passagem de adjunto IV para Associado I.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia (Universite de Paris VII). Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).e-mail: [antonio.paulino@terra.com.br](mailto:antonio.paulino@terra.com.br)

<sup>3</sup> Em contrapartida Milton Fridman coloca como centro a filosofia política.