



UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ANTONIO CARLOS LUMINATTO

**IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA NA IMPLANTAÇÃO
DA METODOLOGIA ATIVA “PEER INSTRUCTION” NO/DO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO, ENTRE OS OLHARES DE UM SUJEITO-ADMINISTRADOR E DE UM
SUJEITO ANALISTA DE DISCURSO.**

POUSO ALEGRE – MG

2019

ANTONIO CARLOS LUMINATTO

**IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA NA IMPLANTAÇÃO
DA METODOLOGIA ATIVA “PEER INSTRUCTION” NO/DO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO, ENTRE OS OLHARES DE UM SUJEITO-ADMINISTRADOR E DE UM
SUJEITO ANALISTA DE DISCURSO.**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Juciele Pereira Dias.

POUSO ALEGRE – MG

2019

LUMINATTO, Antonio Carlos.

Implicações de uma Perspectiva Discursiva na Implantação da Metodologia Ativa “Peer Instruction” no/do Ensino Superior Privado, entre os Olhares de um Sujeito-administrador e de um Sujeito Analista de Discurso. UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí, 2019. 196f.

Trabalho de Tese (Doutorado), UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí, curso de Ciências da Linguagem, 2019.

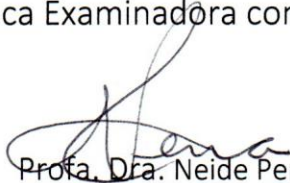
Orientadora: Profa. Dra. Juciele Pereira Dias.

1. Metodologias Ativas. 2. *Peer Instruction*. 3. Instituição de Ensino Superior. 4. Análise de Discurso.

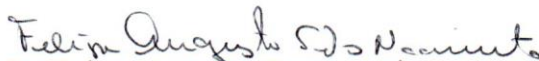
CDD: 410.1

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada "IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA NA IMPLANTAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA "PEER INSTRUCTION" NO/DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PELO OLHAR DE UM SUJEITO-ADMINISTRADOR" foi defendida, em 28 de agosto de 2019, por **ANTONIO CARLOS LUMINATTO**, aluno regularmente matriculado no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98008711, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Coorientadora



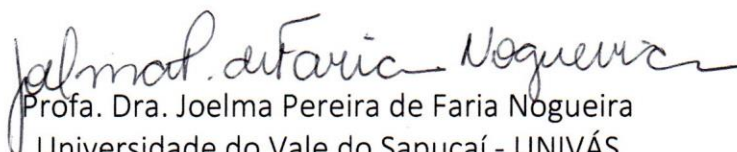
Prof. Dr. Felipe Augusto Santana do Nascimento
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
Examinador



Profa. Dra. Lariana Paula Pinto
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/ME
Examinadora



Prof. Dr. Atílio Catosso Sales
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinador



Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

AGRADECIMENTOS

No percurso de minha vida, entendi que Deus deve estar à frente de tudo. Sendo assim, em uma graça alcançada, não posso deixar de agradecer Àquele que arquitetou toda a minha jornada pessoal e profissional, permitindo minha chegada até a finalização deste trabalho. Deus em primeiro lugar!

À minha esposa, Silvia Helena, um especial agradecimento pelo incentivo e pela compreensão, assim como para a minha filha, Rebecca, pelos longos momentos de ausência mesmo na presença. Estar com a família e não poder dar a devida atenção, parece-me o mesmo que não estar presente, o que necessita muita compreensão e harmonia no lar.

À Instituição de Ensino Superior na qual trabalhei por doze anos e, em grande parte deste estudo, pela compreensão da necessidade da educação continuada de seus funcionários/colaboradores e pelo incentivo financeiro concedido a mim e aos demais colegas da organização. Organização que me oportunizou profundo conhecimento profissional em gestão na área de educação. Em meu agradecimento especial, nomino o senhor José Alexandre dos Santos, Diretor Presidente, bem como o Professor Doutor Adelar Hengemühle, então, Superintendente, pessoa que defendeu o benefício financeiro a mim e aos meus colegas de trabalho.

À equipe do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, iniciando pela Dra. Neide, que me apresentou à Análise de Discurso, conduzida pela Professora Eni de Lourdes Pucinelli Orlandi, então Coordenadora do Programa e referência no Brasil, reconhecida internacionalmente, pessoa a quem também agradeço. Aos funcionários do referido programa, especialmente ao Guilherme, da secretaria. Às professoras Juliana, Gracielle, Débora, Luciana, Carolina, Onice, Paula, Joana. Aos professores Eduardo e Guilherme Carrozza. Este último, em especial, pelo direcionamento e foco em minha tese e por me conduzir até a reta final. Em tempo, à professora Juciele, por acompanhar o processo de finalização, por respeitar minhas escolhas, valorizar e reconhecer meu esforço e compreender minhas limitações.

Agradeço à Professora Neide Pena, coorientadora, por presidir a banca de defesa; às Professoras Lariana Paula Pinto e Joelma Pereira de Faria Nogueira,

como também aos Professores Felipe Augusto Santana do Nascimento e Atílio Catosso Sales, pelo aceite do convite para participarem conosco desta fase final.

Finalmente, aos Colegas de Mestrado e Doutorado, com os quais compartilhei ótimos momentos durante as aulas, nos seminários e nos trajetos até Pouso Alegre. Especial lembrança para a amiga, Professora Valéria Sarto Silva Lacerda, pelo tremendo carinho e incentivo concedidos a todos os colegas, bem como ao Professor Zionel Santana, pela ajuda na preparação para o exame de proficiência em francês.

Grato a todos!

“Aquilo que eu escuto, eu esqueço,
Aquilo que vejo, eu lembro,
Aquilo que faço, eu aprendo”.

(Confúcio)

Assim...

“Ensinar não [pode ser] transferir
conhecimento, mas, sim, criar
possibilidades ao educando para
formação ou construção desse
conhecimento”.

(Paulo Freire)

RESUMO

LUMINATTO, Antonio Carlos. Implicações de uma Perspectiva Discursiva na Implantação da Metodologia Ativa “Peer Instruction” no/do Ensino Superior Privado, entre os Olhares de um Sujeito-Administrador e de um Sujeito Analista de Discurso. Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, Pouso Alegre, 2019.

A presente pesquisa, tendo como fontes basilares a Análise de Discurso – AD, de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, buscou identificar as derivas de sentidos da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*) e os discursos que envolveram o processo de implantação/execução enquanto metodologia ativa em uma Instituição de Ensino Superior – IES, privada, no Sul de Minas Gerais. A proposta de implantação da referida metodologia motivou-se pela demanda de aprimoramento dos processos acadêmicos e administrativos por parte de sua gestão. A análise foi permissiva, a partir da abordagem do cenário geral das instituições de ensino superior, ou seja, em injunção com suas condições de produção. A constituição do *corpus* de pesquisa se deu por meio de análises discursivas de recortes de atas de registro das reuniões pedagógicas, ocorridas durante o período de novembro de 2015 e setembro de 2016. Sua escolha se justificou, pois, seus enunciados apresentam configurações dialógicas com a sua constituição, sendo sempre marcados pela presença de discursos que nela circulam, por meio do registro do imaginário (de outros), oriundos da língua em interação com as condições de produção. Foram selecionados cinco recortes sob o critério de conveniência, identificados pelo pesquisador, como materialidades possíveis para a análise, com falas dos profissionais que integram a equipe pedagógica da instituição. As análises ocorreram por meio do batimento da descrição, seguida da interpretação. O gesto analítico buscou compreender o discurso para além de sua aparente evidência, na qual identificamos que, a partir dos efeitos de sentidos produzidos com a proposta de implantação da *Peer Instruction* como metodologia ativa, circulam diversos discursos, dentre eles, pedagógicos e mercadológicos. Concluí que o ensino superior vem sendo desafiado, nos últimos anos, a reinventar suas metodologias de aprender e ensinar, não podendo mais serem ignoradas as necessidades de transformações demandadas pela sociedade moderna. E, que, para a instituição em estudo, a adoção de metodologias ativas é uma forma de prática-ação, estimulada por processos de ensino aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais cada ‘aprendente’ é protagonista de seu processo de ‘ensinagem’. Dessa forma, a opção por *Peer Instruction* deve ser pensada e adequadamente preparada, para que a proposta construtivista no ensino superior se efetive e se confirme como prática tecnológica e inovadora.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. *Peer Instruction*. Instituição de Ensino Superior. Análise de Discurso.

ABSTRACT

LUMINATTO, Antonio Carlos. Implications of a Discursive Perspective on the Implementation of the Active Peer Instruction Methodology in Private Higher Education, between the Looks of a Subject Administrator and a Discourse Analyst Subject. Doctoral Thesis, University of Vale do Sapucaí – UNIVÁS, Pouso Alegre, 2019.

The present research, based on the French Discourse Analysis - AD, founded by Michel Pêcheux, sought to identify the meaning drift of Peer Instruction and the discourses that involved the process of implementation / execution while active methodology in a private Higher Education Institution (IES) in southern Minas Gerais. The proposed implementation of this methodology was motivated by the demand for improvement of academic and administrative processes by its management. The analysis was permissive, from the approach of the general scenario of higher education institutions, that is, in injunction with their conditions of production. The constitution of the research corpus took place through discursive analysis of clippings of minutes of registration of the pedagogical meetings, which occurred during the period of November 2015 and September 2016. Their choice was justified because their statements present dialogic configurations with the its constitution, always being marked by the presence of discourses that circulate in it, through the register of the imaginary (of others), coming from the language in interaction with the conditions of production. Five clippings were selected under the criterion of convenience, identified by the researcher, as possible materialities for the analysis, with statements from the professionals who are part of the pedagogical team of the institution. The analyzes took place through the description beat, followed by the interpretation. The analytical gesture sought to understand the discourse beyond its apparent evidence, in which we identified that, from the effects of meanings produced with the proposed implementation of Peer Instruction as an active methodology, circulate several discourses, including pedagogical and marketing. I concluded that higher education has been challenged in recent years to reinvent its methodologies of learning and teaching, and the needs of transformations demanded by modern society can no longer be ignored. And that, for the institution under study, the adoption of active methodologies is a form of action-practice, stimulated by critical and reflexive teaching-learning processes, in which each 'learner' is the protagonist of his 'teaching' process. Thus, the choice for Peer Instruction must be thoughtful and properly prepared, so that the constructivist proposal in higher education becomes effective and confirmed as a technological and innovative practice.

Keywords: Active Methodologies. Peer Instruction. Higher Education Institution. Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projetos, naturezas e sua correspondência com resultados.....	27
Figura 2 – Resumo das forças externas (condições de produção) atuantes sobre o funcionamento de uma IES.....	52
Figura 3 – Relação Formação Superior e Produto de Consumo.....	58
Figura 4 – Derivas de sentido de expansão – a relação com resultado econômico-financeiro.....	62
Figura 5 – Maior número de cursos e sua relação com ‘valor’ e ‘poder’ institucional e a realimentação do processo.....	64
Figura 6 – Efeitos de sentidos de ‘aprimoramento’.....	65
Figura 7 – Esquema de funcionamento dos sentidos de aprimoramento em processos administrativos.....	66
Figura 8 – Condições de produção ‘atuantes’ sobre a IES em estudo.....	67
Figura 9 – Diagrama das forças de Montgomery e Porter.....	68
Figura 10 – Paráfrase: deslocamento do candidato com experiência para o aumento de lucros (ou diminuição de despesas).....	70
Figura 11 – Funcionamentos da busca por profissionais mais experientes.....	70
Figura 12 – Funcionamentos da busca por profissionais mais experientes.....	71
Figura 13 – Definição de qualidade.....	76
Figura 14 – Expectativas chaves dos clientes.....	77
Figura 15 – Material publicitário de uma IES.....	79
Figura 16 – Material publicitário de uma IES.....	79
Figura 17 – Material publicitário de uma IES.....	80
Figura 18 – Material publicitário de uma IES.....	80
Figura 19 – Metáfora de indicadores.....	82
Figura 20 – Esquema de funcionamento dos sentidos do Resultados do ENADE e ID.D.....	84
Figura 21 – Condições (desafiadoras) em relação ao perfil do aluno.....	86
Figura 22 – Perda de receita.....	87
Figura 23 – Distribuição da docência na IES em estudo.....	89
Figura 24 – Efeito Metafórico de ‘bom professor’.....	92
Figura 25 – Ciclo da Sobrevivência/permanência no mercado.....	93
Figura 26 – Variáveis de (des)controle da IES.....	94
Figura 27 – Pilares da Educação (UNESCO).....	96
Figura 28 – Variáveis de (des)controle da IES.....	97
Figura 29 – Esquema metafórico de metodologias ativas.....	102
Figura 30 – Esquema de responsabilidades na metodologia ativa.....	104
Figura 31 – Esquema metafórico de formação (docente) continuada.....	110
Figura 32 – Esquema metafórico de metodologias ativas e seu deslizamento de metodologias para o professor como o ponto chave para a formação dos novos alunos.....	111
Figura 33 – Sujeitos aluno, professor e ‘instituição’: objetivos e desafio.....	117

Figura 34 – Deslizamento/deslocamento de ‘terminar’/‘se formar’ para educação continuada.....	119
Figura 35 – Esquema metafórico de metodologias ativas de aprendizagem.....	121
Figura 36 – Esquema de ‘funcionamento’ das metodologias ativas.....	123
Figura 37 – Pirâmide da Aprendizagem.....	124
Figura 38 – Derivas de sentidos e circulação de discursos da Metodologia Ativa.....	127
Figura 39 – Derivas de sentidos do aprimoramento dos processos acadêmicos.....	127
Figura 40 – Fluxo/modelo da aplicação do PI.....	134
Figura 41 – Fluxograma do método <i>Peer Instruction</i>	135
Figura 42 – Esquema metafórico (da metodologia PI) de ‘Ensinar é ajudar a aprender’.....	136
Figura 43 – Relação parafrástica a partir da citação de Confúcio.....	148
Figura 44 – Silenciamentos/Não ditos ‘presentes’ na fala do diretor.....	149
Figura 45 – Deslocamento de ‘direção como parte da equipe’ por ‘direção no comando’: falha ou intencional?.....	151
Figura 46 – Circulação de discursos da Modificação (inovação) no método de ensinar.....	152
Figura 47 – Silenciamento ou recado pelo não-dito – pelo implícito?.....	154
Figura 48 – Derivas de sentido da proposta da adoção de PI.....	155
Figura 49 – Da unidade ao coletivo – o implícito da resistência na fala do professor.....	156
Figura 50 – Derivas de sentido de inovação ‘presentes na sua ausência’, nos enunciados dos professores da IES.....	157
Figura 51 – Esquema metafórico da posição do professor frente à cultura organizacional da IES....	160
Figura 52 – Esquema metafórico da implantação da PI para a formação de profissionais para o mercado.....	161
Figura 53 – Esquema metafórico do ajustamento do professor.....	162
Figura 54 – Esquema metafórico dos efeitos de sentidos da implantação da nova metodologia.....	163
Figura 55 – Derivas de sentidos e circulação de discursos da Adoção da PI.....	167
Figura 56 – Derivas de sentido do método relacionado com o preço do curso.....	168
Figura 57 – Derivas de sentido do método relacionado com o preço do curso.....	168
Figura 58 – Derivas de sentido do método relacionado com o preço do curso.....	169
Figura 59 – Derivas de sentidos e circulação de discursos da Adoção da PI - ajustada.....	169
Figura 60 – Derivas de sentidos do descumprimento do processo.....	175
Figura 61 – Esquema resumido do projeto (modificado) de aprimoramento acadêmico implantado na IES.....	178
Figura 62 – Transição das derivas de sentido de metodologias ativas do primeiro projeto para o ‘novo’ projeto.....	179
Figura 63 – Derivas dos enunciados de resistência para silenciar o medo da demissão.....	182

LISTA DE RECORTES

Recorte 1 – Fala do Diretor	147
Recorte 2 – Fala do Professor 1.....	153
Recorte 3 – Fala o Professor 2	155
Recorte 4 – Fala do Diretor	159
Recorte 5 – Fala do Coordenador	165

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CF	Constituição Federal
CFA	Conselho Federal de Administração
CGACGIES	Coordenação Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Intuições de Ensino Superior
CPA	Comissão Permanente (ou própria) de Avaliação
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PBL	<i>Project Based Learning</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	<i>Peer Instruction</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TBL	<i>Team Based Learning</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO 1	21
O OLHAR DO/PELO SUJEITO NA MIRA DA PESQUISA	21
1.1 O Sujeito-Administrador ao encontro da Análise de Discurso.....	21
1.2 A proposta de estudo	25
CAPÍTULO 2	31
DISPOSITIVOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO	31
E SUA RELAÇÃO COM O ESTUDO.	31
2.1 Discurso, Linguagem e as Condições de Produção.	31
2.2 A Interpretação, a Ideologia e o Sujeito.....	37
2.3 O Interdiscurso e a Memória Discursiva.	41
2.4 As Formações Discursivas e os Sentidos.	45
2.5 A Polissemia, a Paráfrase e a Metáfora.	47
CAPÍTULO 3	52
A HISTORICIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.	52
3.1 As Transformações e os Impasses do Ensino Superior no Brasil.	53
3.2 A Instituição de Ensino Superior em Estudo.....	64
3.3 Os Desafios do Mercado Educacional.	73
3.4 O Perfil Docente versus o Perfil Discente.	85
3.5 Os Modelos de Ensino	97
CAPÍTULO 4	102
METODOLOGIAS ATIVAS: A CHAVE DE APRENDIZAGEM.	102
4.1 A Inovação versus a Evolução nas/das Tecnologias de Aprendizagem.....	102
4.2 Formação Docente Continuada: requisito para o processo formativo nas ‘novas tecnologias’.	109
4.3 Metodologias Ativas, enquanto Tecnologias de Aprendizagem.....	120
4.4 Peer Instruction: a Aprendizagem por Pares.	131
CAPÍTULO 5	138
DA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E SELEÇÃO DOS RECORTES: A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISES.....	138

5.1 Derivas de Sentidos e Circulação de Discursos na/da Proposta de Implantação da Peer Instruction como Metodologia Ativa.....	140
5.2 O Corpus.....	145
5.2.1 Da inovação à resistência (movimento natural de retorno às práticas mais confortáveis) e ao despreparo pedagógico da docência (ausência de formação continuada) – a utilização do discurso reportado.....	146
5.2.1.1 Recorte 1 – Fala do Diretor.....	146
5.2.1.2 Recorte 2 – Fala do Professor 1.	152
5.2.1.3 Recorte 3 – Fala do Professor 2.	155
5.2 Da tecnologia de ensinar à mudança da cultura organizacional da IES	158
5.2.1 Recorte 4 – Fala do Diretor.....	158
5.3 Da qualidade das formas de ensinar à submissão ao mercado competitivo.....	164
5.3.1 Recorte 5 – Fala do Coordenador.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	187

APRESENTAÇÃO

Iniciando o terceiro milênio, o homem ainda se mostra fragilizado e avilanado em relação à própria linguagem. Esse “sistema de símbolos que permite a representação de uma informação”, segundo o dicionário Houaiss (2001), mostra-se cada vez mais interessante, necessário e marcante na sociedade, uma vez que sua representatividade, nas mais variadas formas, como na fala e na escrita, na imagem e na expressão, enfim, nos diversos estilos, envolve não só a informação, mas também a comunicação.

O homem vive na linguagem, da linguagem e pela linguagem. O domínio e a prática desta possibilita ao ser humano compreender e interpretar os diferentes níveis de integração na diversidade sociocultural. Palavras, frases, expressões, diálogos e discursos são criados e vivenciados por todos ao longo da vida, arrastando aprendizados e ideologias capazes de confirmar e confrontar opiniões, modificar pontos de vista, transformar pensamentos, ultrapassando gerações.

Esse poder da linguagem nos leva a conhecer e (re)conhecer uns aos outros, principalmente, devido aos nossos discursos, que refletem as nossas origens, os nossos valores morais e sociais, também, as nossas intenções e interesses, simbolizando o espaço da materialização das nossas formações ideológicas.

O homem, como ser social, tanto no universo pessoal como no profissional, interage nesse emaranhado mundo da linguagem, sendo interpelado, o tempo todo, por vozes discursivas que muito o auxiliam na construção e re(construção) do seu conhecimento, conhecimento este que, atrelado à era da comunicação e da informação, vê-se envolvido pelas tecnologias digitais, sobretudo, na área educacional. A sociedade contemporânea busca diferentes modos de aprendizagem, às vezes, até mesmo, utilizam “velhas” metodologias, com roupagem “nova”, com terminologias variadas, a fim de alcançar um resultado satisfatório na aprendizagem.

Interessante pensar como o conhecimento implica mudança em nós, ao longo dos anos, possibilitando-nos associar nossos aprendizados, transformando-os em outros, envolvendo-nos de forma tal que nos faz crescer pessoal e profissionalmente.

Isso posto, creio ser fundamental para a compreensão desta pesquisa apresentar a minha trajetória como pessoa e como profissional, visto que, além de sujeito analista de discurso, coloco-me também como sujeito-administrador, utilizando um *corpus* experimental para investigação.

Minha pré-adolescência e adolescência foram muito corridas: alternava os estudos no (que hoje é denominado) Fundamental II (antigo ginásio), com o trabalho em uma padaria (na parte da manhã) e com oficina mecânica (após o retorno do ginásio). Parei com o trabalho na oficina e na padaria como fonte de aprendizado e de recursos financeiros, ao iniciar estudos em eletrônica (ainda, durante o ginásio), atividade que passou a ser parte de minha fonte-sustento até o colégio (atual Ensino Médio), quando, finalmente, consegui emprego com “carteira assinada” em um banco. A atividade principal era o ‘desconto de títulos’¹, ou seja, passava o dia todo calculando descontos, multas e juros.

Após o banco, já aos dezoito anos e, ainda, no colégio (2º ano do atual Ensino Médio), fui trabalhar como motorista de “ônibus de lotação”, em alguns lugares chamado de “alternativo”. A atividade foi favorecida pelo conhecimento prévio de mecânica de automóveis, principalmente na economia com custos de manutenção, já que muito dos serviços preventivos eu mesmo fazia. Essa prática contribuía para a diminuição de paradas demandadas por quebra do veículo, aumentando o faturamento resultante (e o resultado financeiro).

Entretanto, apesar da boa remuneração à época, a atividade prejudicava os estudos, pois iniciava o trabalho às 3h30 e estudava no período da noite. Por essa razão, procurei outro emprego e acabei ingressando na área financeira de uma indústria de médio porte de autopeças e, depois de algum tempo, já na faculdade, para uma grande multinacional do setor automotivo – também na área financeira.

A experiência no banco facilitou a alocação na área financeira das duas empresas, enquanto o conhecimento em mecânica contribuiu para o desempenho na área de custos e formação de preços. Os componentes dos produtos eram “velhos conhecidos” e estava familiarizado com o funcionamento de cada peça. Em simples palavras, a experiência somada beneficiou o “trajeto”.

¹ Operação na qual o banco antecipa os recebíveis, ou seja, os valores dos boletos bancários emitidos por uma empresa mediante uma taxa. Fonte: Anotações do banco de dados do autor.

A área de custos me levou para a controladoria da organização – área que controlava o resultado e o desempenho financeiro geral e de todas as demais áreas, consolidando a visão administrativa proporcionada pelo curso de Bacharelado em Administração. Trabalhei, também, em outras áreas dessa mesma organização aprendendo seus processos individuais, situação que me ajudaria, mais tarde, com meu trabalho em instituições de ensino superior (IES).

Antes disso, entretanto, a mesma multinacional que citei decidiu por estudar o mercado brasileiro para a introdução de um de seus produtos da área de eletrônica embarcada: computador de bordo para caminhões – equipamento destinado aos frotistas². Na identificação de profissional a ser alocado no estudo, acabei sendo o escolhido por deter um conjunto de conhecimentos que seriam importantes para o projeto, destacando: custos e formação de preços, análise de investimentos, eletrônica e processo produtivo específico, mecânica, bem como o domínio da língua inglesa, idioma que procurei aprender assim que saí da faculdade, já que “não tinha nada para fazer” no período da noite. Esse “composto” de experiências e conhecimentos foi determinante para a escolha do representante da organização que passaria algum tempo fora do país estudando o novo produto.

Após essa experiência, passei a fazer parte do grupo de pessoas da organização que ministrava treinamentos internos – no meu caso, especificamente em matemática financeira e análise de investimentos. Na época, recebi convite para compor o quadro de outra empresa que trabalhava na produção de *CD-Rom* de treinamento, sítios eletrônicos, catálogos eletrônicos, aplicativos de microinformática e, por fim, na área de comércio eletrônico, tudo ainda muito embrionário no país. O conhecimento dos processos no Comércio Eletrônico foi um fator decisivo para um convite de assessoria (que veio a se tornar um emprego de 40 horas semanais), em uma grande IES, localizada na cidade de São Paulo/SP.

Na referida IES, o conhecimento dos processos administrativos gerais das organizações contribuiu para um crescimento profissional rápido (passei de 6 horas semanais para 40 horas semanais, em três meses), além do convite de assessorar outras IES com necessidade de aprimorar seus processos internos, mais precisamente na busca por melhor desempenho financeiro (diminuição de prejuízos

² Grandes empresas de transporte de carga rodoviária, que utilizam o computador de bordo para monitorar o uso do equipamento (caminhão), e os relatórios gerados são admitidos como provas em caso de acidentes de trânsito e/ou multas.

e aumento dos lucros). À época, a boa gestão administrativa e financeira era determinante para a permanência no mercado. Em outras palavras, era a fase da busca pelo faturamento e resultado financeiro.

Após essa fase de “gestão administrativo-financeira” (não que esta tenha sido eliminada – continua como desafio), chega a fase da “gestão acadêmica”, com a necessidade de bons resultados nas avaliações do MEC, fazendo parte integrante, a avaliação de desempenho dos estudantes: o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Nessa segunda fase, ingressei em uma rede de ensino que ainda não tinha superado a primeira fase (a financeira) e já com os desafios da segunda. Na vertente administrativa, as ações iniciais passavam por padronização e minimização na redundância em processos, na adoção de sistemas de gestão parametrizados e integrados, entre outras providências. Na vertente dos processos acadêmicos, encontrava-se a reescrita de todas as organizações curriculares das instituições da rede de ensino, para garantir que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que os conteúdos cobrados no ENADE e nos exames dos conselhos técnicos profissionais fossem adequadamente previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos Planos de Ensino das disciplinas. Mais uma vez, o meu conhecimento multidisciplinar contribuiu muito na gestão e na colaboração da escrita de novas estruturas curriculares.

Houve um avanço nessa implantação, no entanto, muito insucesso também, principalmente por resistência: algumas instituições simplesmente não chegaram a implantar as mudanças orquestradas pela mantenedora³.

Acabei assumindo uma dessas instituições: uma unidade educacional situada no Sul de Minas Gerais; unidade na qual iniciei a escrita deste trabalho, em meio aos desafios: (1) a retomada do resultado financeiro; (2) a melhoria do resultado acadêmico. Esse termo, “resultado”, vinha, constantemente, dirigido e/ou cobrado aos gestores.

Sempre tive muita facilidade na melhoria de processos internos que objetivam o aumento no resultado econômico e financeiro. A experiência em diversas áreas organizacionais facilita a compreensão e o ajuste. Entretanto, era a primeira vez que

³ Pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente. Fonte: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em 11/07/2019.

recebia a responsabilidade de melhoria na empregabilidade e no desempenho dos estudantes da instituição inteira, e não somente dos alunos da disciplina que eventualmente ministrava.

Encontrei-me em uma situação na qual seria necessária a ampliação e o aprofundamento do conhecimento em uma área em que já contava com o conhecimento e a experiência (ou *expertise*) docente, todavia, não tão abrangente para permitir interferência no processo acadêmico do coletivo de professores da instituição, considerando-se que essa “interferência” poderia ser compreendida enquanto modificação de processos aceitos e praticados por pessoas na categoria de coordenadores de curso e docentes antigos na casa.

Apesar de crer que o docente deva, em sua autonomia, promover o melhor desempenho acadêmico possível de seus alunos, procurando o composto de técnicas de ensino/aprendizagem mais apropriadas de acordo com a especificidade de cada turma, percebi que essa situação nem sempre era verdadeira. Muitos docentes diziam considerar sua missão cumprida, quando, pelo menos, 50% seus alunos diziam ter entendido as explicações. Dizer “ter entendido” não significa efetivamente o entendimento e/ou a apropriação do conteúdo.

Por essa razão, iniciei a busca por soluções em educação (tecnologias educacionais) subsidiadas por metodologias ditas ‘ativas’, e identifiquei algo que se apresentava como uma possível solução no processo de ensino e aprendizagem, dada a estatística de sucesso nas instituições que a adotaram: a instrução entre pares – *Peer Instruction*, que será tratada no decorrer deste estudo.

Desse modo, o fio condutor desta pesquisa se ampara na seguinte pergunta: *como ocorre o funcionamento discursivo na implantação de uma metodologia ativa no ensino superior privado?*

Nesse percurso de busca por soluções em educação (tecnologias educacionais) e de aprofundamento do meu conhecimento sobre o tema, conheci a Professora Neide Pena Cária, da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, que me apresentou o Programa de Mestrado em Educação, bem como o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Linguagem.

Durante sua breve explicação sobre a Análise de Discurso – AD, principalmente sobre as condições de produção, comecei a ver, na verdade, a compreender as situações vivenciadas por mim, como sujeito-administrador. Associando essa ciência como ponto de integração com a Administração, comecei a

compreender o funcionamento dos discursos detectados nos processos de implantação, e, até mesmo, das ‘novas’ tecnologias educacionais e metodologias ditas ‘ativas’.

Iniciada a pesquisa e escrita desta tese, conseqüentemente, já em contato com a AD e, em paralelo, aprofundando o conhecimento em tecnologias educacionais, passei a perceber que muitas teorias descritas como “novas” nada mais eram do que metáforas do dizer de antigas práticas, ou seja, metodologias já adotadas com nova roupagem, enunciada como ‘ativa’ ou com destaque de situações comuns de sala de aula, mas ‘encapsuladas’ em um produto comercialmente vendável para instituições e professores, em busca de soluções ‘milagrosas’.

Nada diferente da própria instrução entre pares (*Peer Instruction* ou Aprendizagem por Pares), com manuais disponíveis para compra e equipe de professores especializados para treinamento (com custo em moeda estrangeira). Enfim, soluções de benefício geral que deveriam ser livres, discutidas, incentivadas, e, “pedagogicamente adotadas”, que acabam em uma prateleira como um produto de consumo – como uma mercadoria.

A cada encontro com o professor orientador deste trabalho, pude compreender mais a circulação de discursos distintos nesse processo de adoção/implementação de tecnologias ativas educacionais.

A cada encontro, a identificação, de um lado, das derivas de sentido das metodologias ativas no Ensino Superior Privado e, de outro, a identificação de discursos que circulavam no processo de implantação/execução da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*) enquanto metodologia ativa no Ensino Superior Privado. Além de ter a oportunidade de analisar esses discursos como sujeito-administrador, também fui gratificado em poder enxergar os mesmos discursos pelo olhar de um estudante, futuro analista de discurso.

Antes de iniciar com o desdobramento do estudo, retorno para o meu próprio enunciado mais acima, onde disse que ‘o meu conhecimento multidisciplinar contribuiu muito para a coordenação e a colaboração de novas estruturas curriculares’. A esse enunciado, acrescento que, hoje, o trabalho seria mais ‘completo’. A visão proporcionada pela Análise de Discurso, a visão da constituição dos sujeitos, da língua em curso, do discurso, da produção de sentidos, das condições de produção, questões que serão abordadas mais adiante, de alguma

forma deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de educação superior, talvez como tema transversal. Certamente, essa abordagem transformaria a vida e o entendimento de muitas decisões, bem como atitudes.

CAPÍTULO 1

O OLHAR DO/PELO SUJEITO NA MIRA DA PESQUISA

Neste capítulo, conforme já descrito, trarei situações na posição de sujeito-administrador, bem como relações com a Análise de Discurso na posição de sujeito-analista de discurso, assim como a proposta deste estudo de investigação.

Esta tese foi organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado ao sujeito-administrador e sua relação com a Análise de Discurso; o segundo, esclarecedor em relação à chave da nossa pesquisa, que são os dispositivos teóricos da Análise de Discurso, ressaltando conceitos importantes como as condições de produção, o interdiscurso, a formação discursiva, a polissemia, a subjetividade dos sentidos e a ideologia; o terceiro capítulo apresenta a historicidade das instituições de ensino superior no Brasil, com suas transformações e perfis docente e discente; o quarto refere-se à metodologia selecionada para implantação, a *Peer Instruction* – Aprendizagem por Pares, na IES selecionada, unidade no Sul de Minas Gerais; o quinto e último capítulo, talvez, de maior importância, apresenta o nosso *corpus experimental*, sendo os recortes formados por trechos de atas lavradas nas reuniões com os coordenadores e docentes envolvidos no processo de implantação da metodologia ativa. Ao final, as minhas considerações como forma de aprendizado no processo acadêmico de investigação.

1.1 O Sujeito-Administrador e a Análise de Discurso

Os artigos 2º da Lei nº 4.769/65 (BRASIL, 1965) e 3º do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 61.934/67 (BRASIL, 1967), estabelecem as atividades típicas do administrador, o campo e a atividade profissional:

O Administrador exercerá a profissão como profissional liberal ou não, mediante:

- Elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos; realização de perícias, arbitragens, assessoria e consultoria em geral, pesquisas, estudos, análises, interpretações, planejamento, implantação, coordenação e controle de trabalhos;
- Exercício de funções e cargos de Administrador do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais, paraestatais e privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;

-Exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus departamentos, da Administração pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração; magistério em matérias técnicas dos campos da administração e organização (BRASIL, 1965; 1967, p.1, grifo nosso).

De acordo com o Conselho Federal de Administração – CFA/2018, as referidas legislações afirmam que a profissão de Administração é privativa dos bacharéis em Administração, diplomados no Brasil em cursos de ensino superior, oficializados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Acrescento aos artigos citados e à afirmação do CFA, o enunciado, ‘independente do ramo de atuação’, e aproveito para o primeiro questionamento, a partir do momento em que decidi me dedicar a esta pesquisa: *o administrador recebe em sua formação todos os subsídios necessários para atuação em diferentes ramos de atividade?*

Acredito que as respostas poderiam ser relativas, sendo parafraseadas, da mesma forma que muitas avaliações submetidas por docentes aos seus alunos.

Pode ser uma resposta afirmativa, baseando-se em um relato de que, há anos, um conhecido que, então, trabalhava em uma grande instituição de ensino superior, contabilizava em seu currículo, o comando de uma grande indústria eletrônica e, também, o comando de um grande banco. Questionado sobre os diferentes ramos de atuação, esse conhecido dizia que “gestão era questão de processos”. Dizendo de outra forma, um administrador teria sucesso ao conhecer/traduzir uma organização em processos e portá-los para outra organização. Não só concordo com ele, como já utilizei sua assertiva, inúmeras vezes em palestras e salas de aula, e avalio que o curso de Bacharelado em Administração, realmente, permeia a processualística nas diversas áreas de uma organização, objetivando a formação de um egresso com ‘portabilidade’.

Sendo uma resposta negativa, em meu percurso profissional, de fato percebi a similaridade e a ‘portabilidade’ em processos, porém, sempre me deparei com especificidades, até mesmo em empresas de mesmo ramo, que necessitam aprofundamento em relação ao conhecimento e ao entendimento (a educação continuada), para possibilitar o sucesso na gestão.

Em relação a uma resposta duvidosa, eu diria que depende do profissional da Administração, de sua capacidade de adaptação, de sua capacidade investigativa,

de sua experiência/carreira profissional própria e/ou acumulada, da “educação continuada” e de diversos outros fatores.

Não só em minha trajetória na gestão, como de colegas e conhecidos e, mesmo em estudos de casos aplicados a alunos, diria que existem dois desafios comuns aos administradores e aos profissionais em posição de gestão: (1) a busca por metas estabelecidas pelas organizações e; (2) situações de insucesso em processos de implantação.

Independente dos aspectos 1 e 2, citados acima, existe um denominador comum, um ‘fator’ que dirige todo o processo, que é o resultado econômico-financeiro. Tanta sua importância, que muitas organizações privadas colocam a perspectiva financeira no topo do ‘mapa estratégico’⁴.

Em relação ao aspecto 2, considero que a dificuldade é ‘situação comum’ não só para profissionais de Administração, mas também para profissionais de outras áreas de atuação. Trata-se de um desafio ‘sempre presente’ para todos aqueles que, de uma forma ou outra, estão/são responsabilizados por processos de mudança, independente da natureza, do propósito e/ou origem.

No meu caso, em meu percurso profissional, tanto na condição de submetido à mudança como na condição de gerenciador da mudança, sempre percebi dificuldades de naturezas diversas: reclamações, prazos dilatados, custo de implantação estourado, boicote, e até mesmo insucesso total na empreitada, encerrando projetos e transformando todo o investimento em despesa.

Frases do tipo “Aqui não funciona.”, “Por que querem mudar, se está tudo bem?”, “Já tentamos e não deu certo.”, “Se funcionou lá, por que não funciona aqui?”, “Lá vem novidade...”, “Querem vigiar a gente...”, “Tudo por dinheiro...”, entre outras, geralmente, acompanharam tais processos.

Mas, *qual o motivo desses discursos que acompanham uma implantação – dos insucessos contabilizados?* O denominador comum que consigo enxergar é um novo processo, uma nova prática, uma nova forma de fazer, em um local onde existem fazeres estabilizados/legitimados. Interessante que, mesmo soluções

⁴ Visão gráfica do Planejamento Estratégico de uma organização. Anotação do autor durante um curso de Planejamento Estratégico, ministrado pela Symnetics (www.symnetics.com.br).

reconhecidamente exitosas, adotadas em algumas organizações, sofrem alguma dificuldade em sua implementação⁵ (em uma outra organização).

Nessas situações, nessas 'falas existentes, pude enxergar na Análise de Discurso uma forma de compreender essas "situações-problemas", dos efeitos das mudanças nas pessoas em determinadas circunstâncias – em determinadas condições, e em processos legitimados e aceitos por todo um corpo social de uma de uma organização.

Segundo Orlandi (2015), a Análise de Discurso mostra que a relação linguagem-pensamento-mundo não é unívoca, ou seja, não apresenta uma só voz, uma só interpretação. Essa relação se faz a partir do funcionamento da materialidade da língua, oferecendo-nos a pluralidade discursiva que circunda o meio social. A autora ainda afirma que o discurso é a palavra em curso, em movimento, é a prática da linguagem.

Maldidier (2003) nos lembra Pêcheux:

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, p. 15-16)

O filósofo francês ainda escreve que a posição-sujeito se caracteriza como um objeto imaginário que ocupa seu lugar no processo discursivo. Dessa maneira, o sujeito acomoda diferentes posições-sujeitos, conforme as formações ideológicas e discursivas nas quais ele se inscreve, na sociedade, (Pêcheux, 1998).

Neste trabalho, eu, sujeito-administrador, também me coloco como sujeito-analista, refletindo, assim, sobre os variados discursos existentes no meio acadêmico, para a implantação de uma metodologia ativa. Interessante essa mudança e, ao mesmo esse 'complemento de sujeitos', uma vez que a possibilidade de conhecimento se amplia, oportunizando vários ângulos de uma mesma questão.

Orlandi (2015) menciona que:

⁵ Afirmação decorrente da experiência/vivência do autor, ou seja, situação pode diferenciar em relação às experiências de outros profissionais.

O sujeito significa em condições determinadas impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2015, p. 53).

1.2 A Proposta de Estudo

Minha pesquisa foi realizada em uma IES localizada na região sul do Estado de Minas Gerais, na qual existia a necessidade de aprimorar os resultados avaliativos e financeiros, ambos com um único objetivo: melhoria do cenário econômico e financeiro da IES. Fui o responsável pela proposta dos projetos de aprimoramento, pelo acompanhamento e pelas modificações de percurso necessárias para o sucesso da empreitada. Estive nas posições de sujeito-administrador e sujeito analista de discurso, no decorrer desse processo, assumindo diferentes formas-sujeito na mesma organização. Interessante lembrar aqui que o lugar social que o sujeito ocupa depende das circunstâncias que o cercam. Um mesmo indivíduo pode ocupar várias formas-sujeito, como pai, filho, amigo, profissional, dentre outras.

Neste trabalho, não vou discorrer sobre o projeto específico de aprimoramento do resultado financeiro e econômico, nos ajustes realizados nos processos administrativos gerais da IES, mas, sim, no que foi denominado “projeto de aprimoramento acadêmico”, iniciado em regime de testes nas disciplinas de “dependência” dos cursos de graduação ofertados pela instituição citada. Como objetivo principal do estudo, a análise dos discursos produzidos já na apresentação da proposta.

O objetivo tange à análise dos efeitos de sentidos da apresentação do projeto de implantação da nova metodologia de ensino na IES, pela primeira vez, à luz da Análise de Discurso. Partindo dessa teoria, percebemos que o lugar ocupado pelo sujeito na sociedade é determinante do/no seu dizer. Todavia, quando se identifica com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas, sim, o de sujeito do discurso. Pareceu-me desafiadora a análise de introdução de algo novo em um local onde já havia um processo existente - processo aceito por todos ou tido como ‘a forma de fazer e receber algo’, ‘a forma de um dizer’, principalmente pela mudança

em ‘cascata’. Mudança promovida no modo com que o professor ‘ministra’ suas aulas, bem como mudança em relação ao modo com o qual o aluno ‘recebe’ suas aulas. Envolvidos (e submetidos) sujeitos em posições diferentes (professor e aluno), representando duas classes hierárquicas no mesmo espaço, a ‘sala de aula’, dentro de um ambiente de certa forma ‘protegido’ de forças externas, pois ocorre (a aula) sem interferências externas, exceto por um planejamento norteador ‘presente’, teoricamente homologado pelos coordenadores de cursos.

Outra questão desafiadora ou dificultadora, neste estudo, é a separação do ‘eu sujeito-administrador’ do ‘eu sujeito-analista de discurso’ – o mesmo indivíduo em duas posições-sujeito diferentes. Em uma posição-sujeito, incumbido de trazer resultados econômicos, financeiros, avaliativos, de satisfação do cliente, de clima institucional e de visão de valor para a instituição. Em outra posição-sujeito, com o objetivo de “mostrar como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto”, (ORLANDI, 2015, p. 80).

Tanto o processo de implantação como o processo de ensino e aprendizagem passam pela língua, e, isso, necessariamente, considera a ideologia, o político e a história. Dito de outra forma, a nova metodologia, qualquer que fosse, não é apenas questão didática ou pedagógica, mas, sobretudo, uma questão de linguagem, sendo essa a grande referência deste estudo, em relação ao que se possa produzir a respeito de metodologias: o deslocamento da posição de instrumentos de formação do aluno ou de apoio à gestão acadêmica, embora essas duas questões de linguagem estejam presentes por todo o trabalho.

Como já mencionado, desde o início de minha carreira, passei por processos de mudanças de diversas naturezas, tais como implantação de novos *softwares*, de novos processos, de reengenharia, de novas estruturas curriculares de cursos de graduação, dentre outros. A partir do meu ingresso na área da educação, especificamente na educação superior, tive a oportunidade de gerenciar algumas implantações.

Em todas as ocasiões, na área de educação ou em outras áreas, tive a oportunidade de participar do acompanhamento dos prazos, das reações, das intervenções e/ou das modificações em relação ao projeto original, tudo na busca do sucesso, independentemente de seu propósito.

Certamente existem situações diferentes, a partir de outras experiências, que não vão ao encontro do meu relato, mas, em todos os casos nos quais participei, a

promoção da mudança sempre ocorreu de cima para baixo, ou seja, sempre demandada pelos ‘escritórios centrais’, pelos donos/sócios, pelos acionistas. Alguns, de segurança no trabalho, de qualidade e mesmo ambientais, por vezes, eram ‘disparados’ pelas ‘bases’, decorrente da proximidade com os clientes ou com situações específicas de região de atuação, por exemplo, a concorrência. Mesmos nesses casos demandados ou disparados pelas ‘bases’, sempre existia a análise da disponibilidade de recursos financeiros para autorização e implantação e, muitas vezes, autorizado de forma diferente da proposta inicial, exatamente por limitação de recursos, o que não foi diferente da proposta de aprimoramento dos processos acadêmicos. O projeto original com assessoramento de professores externos não foi autorizado, mas, sim, uma iniciativa adaptada, limitada aos recursos existentes (pessoal, financeiro e infraestrutura tecnológica).

Assim, fazendo uma reflexão sobre os casos do passado, das minhas experiências com implantações, independentemente de sua natureza, sempre objetivaram o aumento e/ou a melhoria ou a manutenção dos resultados financeiros – o decorrente fortalecimento/manutenção da organização. Em contrapartida, o financeiro sempre esteve à frente das decisões dos projetos a serem implantados, ou da forma com a qual são implantados, dada a disponibilidade/limitação de recursos. A figura a seguir ‘materializa’, resumidamente, a relação dos projetos com o ‘real objetivo’, bem como sua realimentação.

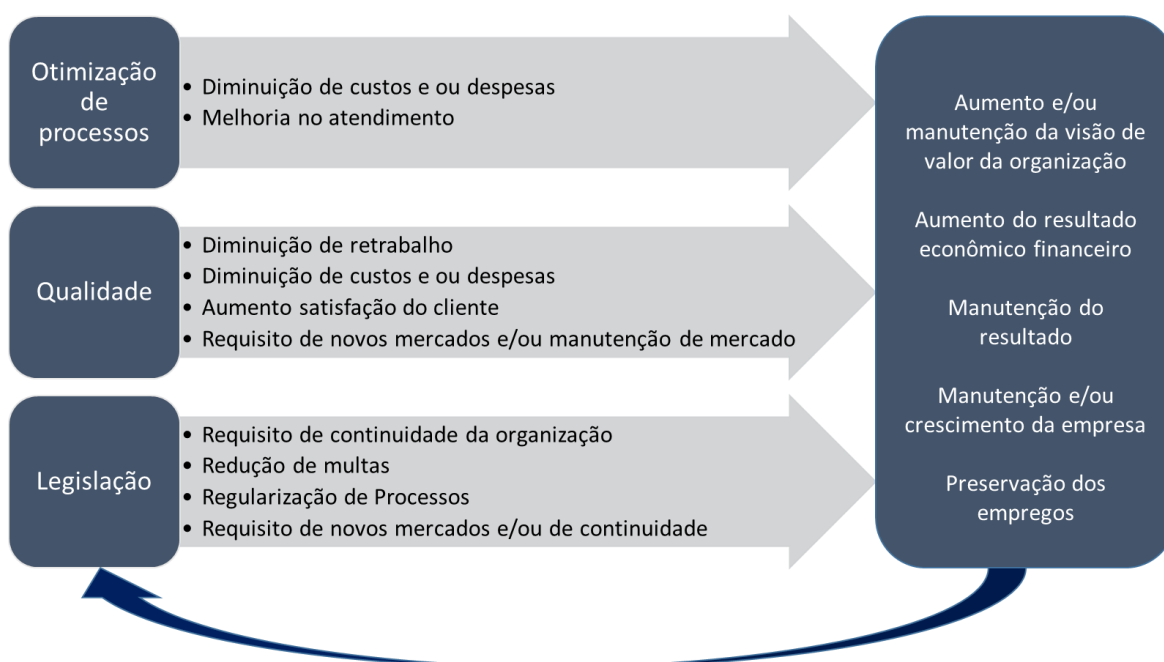


Figura 1 – Projetos, naturezas e sua correspondência com resultados.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Novamente na condição de gerenciador do processo, vi na implantação da nova metodologia com todos os desafios já descritos, a oportunidade de fazer o acompanhamento não somente na posição do sujeito-administrador, mas também na posição do sujeito-analista. Posições essas que muito enriqueceram a compreensão deste trabalho: uma relatando os enunciados, os processos, os ajustes, os insucessos, os fatos do processo, os resultados e as melhorias, enquanto a outra se dirige para os fatos da linguagem – de que forma e em que medida – para, assim, se conseguir compreender os discursos que determinam o modo como os sujeitos se relacionam com esse objeto.

O que considero mais desafiante, independentemente do tipo de implantação, do tipo de organização civil, de sua natureza, e da sua motivação/objetivo/propósito, há um denominador comum que ‘percorre’ todo o processo, que é a linguagem – capacidade que nos permite compreender e desenvolver a língua e outras manifestações, como a dança, a pintura, a música. É por meio da linguagem que existe todo o comando, o conjunto de instruções/sensibilizações e justificativas, que liga o promotor da mudança aos que serão submetidos a ela.

Da mesma forma, é por meio da linguagem que se faz a ponte inversa, que retornam as dúvidas, os questionamentos, os comentários, as manifestações de diversas naturezas. Também é pelo mesmo intermédio que se registram os conflitos entre os promotores da mudança e os submetidos a ela. É por meio da linguagem que são captados, contabilizados e demonstrados os resultados dos processos de implantação.

A linguagem, então, seria a ponte que liga ‘as pontas’ (no que seria o emissor e o receptor em um esquema de comunicação); entretanto, é nela (na língua, na linguagem) que se dão todos os conflitos. Assim, nos processos de implantação, independentemente de sua natureza, não podemos dizer que temos a transmissão de informação entre os sujeitos dos processos de mudança (e aos submetidos à mudança), pois, “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela História, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos [...]” (ORLANDI 2015, p.21).

Na IES, como ‘sujeito promotor da mudança’ (sujeito-administrador), apresentei o projeto de aprimoramento de ensino/aprendizagem, pontuando algumas necessidades: 1) o aumento nos índices de aprovação das disciplinas; 2) a diminuição da evasão promovida pelas reprovações; 3) a melhoria dos indicadores

avaliativos e, 4) o aumento da visão de valor da IES. Evitei dizer, a todo momento, que a situação estava ruim, no entanto, alertava quanto à necessidade de melhorar os indicadores para a proteção e a preservação da instituição. Como proposta, apresentei a metodologia ativa que seria adotada nas disciplinas de dependências, com previsão de implantação nas disciplinas regulares de todos os cursos.

Mas como seria recebida ou percebida essa implantação? Como seria recebido esse ‘novo’? Seria efetivamente uma mudança nas práticas. Lévy (2004, p.8) chama de “transcendental histórico aquilo que estrutura a experiência dos membros de uma determinada coletividade”, e acrescenta que “o cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida”.

Existiria uma modificação no *transcendental histórico* ou no historicamente aceito na IES, sendo assim, independente da justificativa para a implantação, o ‘novo método’ poderia promover efeitos discursivos diversos, que não apenas o aprimoramento no processo de ensino, conforme justificado pelo sujeito-administrador, isto é, o diretor.

E aqui temos mais um aspecto que julgo interessante ser abordado: o sujeito-administrador, ou seja, o diretor, representado por mim, naquele determinado lugar social, tomou a decisão de aprimorar o processo de ensino com uma nova metodologia. Em seu imaginário, melhor dizendo, em meu imaginário, o aprimoramento só viria pelo emprego de um novo método, o ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador. *Mas alguma vez foi diferente?*

Fazendo uma reflexão sobre o modelo expositivo, o modelo adotado na IES em estudo, vejo que o professor sempre esteve na posição de quem media o processo de ensino e aprendizado, com foco no aluno – no que o aluno deve aprender. Isso leva para outra questão, sobre como as novas tecnologias são discursivizadas, a ponto de colocarem em evidência, efeitos de que uma é melhor que a outra, de que uma é mais avançada ou ativa que a outra, de que uma é mais eficaz no resultado que a outra.

Igualmente, tal fato ocorre com a “nova forma de professor” – professor que adere à conexão entre teoria e prática – que está sendo demandado por essas tecnologias de aprendizagem, tecnologias em ensinar e ajudar a aprender.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa apoia-se em identificar as derivações de sentidos da Aprendizagem por Pares, *Peer Instruction*, bem como os discursos circundantes na implantação/execução dessa ferramenta enquanto metodologia ativa em uma IES privada, no Sul de Minas Gerais.

CAPÍTULO 2

DISPOSITIVOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO E SUA RELAÇÃO COM O ESTUDO.

Esta seção nos leva ao universo da Análise de Discurso, esclarecendo sobre a importância da linguagem na nossa vida, assim como a relação do discurso como o mundo que nos cerca, percorrendo os caminhos da interpretação. As ferramentas que darão suporte para o cumprimento dos objetivos do estudo: identificar as derivações de sentidos das metodologias ativas e refletir sobre os discursos que circulam na apresentação do projeto de implantação/execução de uma dessas metodologias no Ensino Superior Privado.

2.1 Discurso, Linguagem e as Condições de Produção.

A Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundada pelo filósofo Michel Pêcheux e trazida para o Brasil por Eni Orlandi, oferece-nos instrumentos teóricos e metodológicos em relação às condições históricas e ideológicas nas quais o discurso é produzido, possibilitando-nos experimentar gestos interpretativos e derivações de sentido.

Segundo Orlandi (1994), a Análise de Discurso

se constitui na relação da Linguística com as Ciências Sociais não enquanto complementação de uma pela outra, ou melhor, como se ela pudesse superar o limite (a falta) necessário que define a ordem de cada uma dessas disciplinas. (...) A Linguística exclui a exterioridade, e as Ciências Sociais tratam a linguagem como se ela fosse transparente. A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. Desse modo, ela não é apenas aplicação da Linguística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso (ORLANDI, 1994, p.53).

Em suma, a Análise de Discurso trabalha nos campos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, investigando a análise do caráter material da língua em relação às condições sócio-históricas de produção dos processos de produção de

sentidos. Por meio da AD, podemos ir além do conteúdo literal de um texto/discurso e perceber como são produzidos e veiculados os sentidos.

Conforme Orlandi (2009), a caracterização do discurso se dá conforme o modo como ele funciona, sendo o funcionamento do discurso uma “atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas” (ORLANDI, 2009, p.197). Dizemos, então, que o modo como um discurso se produz, se profere e é recebido ou interpretado está ligado ao funcionamento da língua.

Orlandi (2015, p. 17), pondera que “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” e, portanto, a AD trabalha tal relação. A mesma relação ainda se completa na assertiva pecheutiana de que não existe discurso sem sujeito e o sujeito não existe sem ideologia; assim, “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (p.17), promovendo à língua um sentido. Procura-se, então, compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento” (p.19).

De acordo com Mariani (1998), a AD se propõe a compreender os modos de entrega histórica dos processos de produção dos sentidos, por meio de três regiões do saber – o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise – articuladas, atravessadas ainda por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. A primeira, alusiva ao materialismo histórico, no qual tentamos explicar os fenômenos das formações sociais; a segunda faz referência aos processos de enunciação, e, a última, da teoria do sujeito, na qual tentamos explicar a subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico. Seu objeto de estudo (o discurso) não tem fronteiras, justamente pela característica da tridimensionalidade da disciplina, estando constituída na intersecção do linguístico, do histórico e do ideológico (MALDIDIER, 2003).

A disciplina vem trabalhar com o imaginário, um dos pontos para a análise do analista de discurso, objetivando identificar a forma como o imaginário é sempre retratado (MARIANI, 1998). Para tanto, é importante compreender o discurso, que pode ser definido como “uma forma de materialização ideológica, onde o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade” (PÊCHEUX, 2008, p. 82). É, ainda, “o efeito de sentidos entre interlocutores”, campo para o trabalho da AD, a partir do

processo de produção de sentidos, pautado nas determinações histórico-sociais (PÊCHEUX, 1990, p. 81).

Orlandi (2015) vem definir o discurso enquanto uma elocução em fluxo, justificando-se ser uma disciplina que não trata nem da língua e nem da gramática. Em suas palavras:

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando (ORLANDI, 2015, p. 15).

Ainda, de acordo com Silva e Araújo (2017, p. 18), podemos dizer que “o discurso é o local onde se pode verificar a relação entre a língua e a ideologia, além de verificar como os efeitos de sentidos são gerados através dos enunciados”.

Sabe-se que a linguagem é essencial para a compreensão da sociedade, em todas as áreas do conhecimento, já que ela é constitutiva da sociedade e é mediadora da relação do homem com o meio em que vive, e essa relação não ocorre de forma direta:

A Análise de Discurso procura mostrar que a relação linguagem-pensamento-mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade (ORLANDI, 2015, p. 17).

A hegemonia da linguagem sustenta-se por meio do discurso, não sendo difícil concluir que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1995, p.10) e, assim, é possível afirmar que a tomada da palavra não se resume em gesto ingênuo, mas, sim, constitui-se em relações de poder e, justamente por isso, a AD não se projeta como um simples campo de estudo, mas constitui-se como um instrumento legítimo de lutas políticas. Logo, visa compreender a forma de como um objeto simbólico produz sentidos para e pelos sujeitos (ORLANDI, 2015).

A linguagem não é transparente, cabendo à AD o questionamento de como um texto significa, considerando a verdade como uma construção coletiva

(ORLANDI, 2015). Por meio da própria linguagem, somos conduzidos ao pensamento de que um discurso pode se originar em nós mesmos, ao passo que, na verdade, apenas estamos retomando sentidos já existentes.

“A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem” (ORLANDI, 2004, p.9). É impossível deixar de interpretar e, conseqüentemente, impossível escapar da ideologia que nos constitui. Esta se encontra à nossa volta, em todos os aspectos, seja no pensamento, na atitude, no dizer, enfim, influencia-nos em todos os nossos caminhos. “Assim, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2015, p.47). “O homem não pode evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba, ele está interpretando [...] esse é um trabalho contínuo” (ORLANDI, 2004, p. 10).

A metodologia de análise em AD não se resume a uma leitura horizontal, mas em uma apreciação em profundidade, por meio de descrições e interpretação por parte do que se examina, como por exemplo, por meio das posições-sujeito assumidas, das diversas imagens e lugares estabelecidos, a partir de regularidades discursivas que passam a ser demonstradas em materialidades. Acerca dessa assertiva, encontramos em Orlandi (2015) a seguinte explicação:

[...] a Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto (ORLANDI, 2015, p.26).

Em sua conceituação, os enunciados não podem se restringir ao de signos linguísticos, considerando que língua e enunciados não estariam no mesmo patamar de existência. De acordo com Courtine (1999, p. 16), quando tratamos do discurso, não estamos tratando da língua, ou seja, não estamos tratando “de uma ordem própria, distinta da materialidade da língua, mas que se realiza na língua: não na ordem do gramatical, mas na ordem do enunciável”. Complementando, trazendo a concepção de Foucault (1995, p.90), ponderamos que um enunciado vai além de palavras/frases, símbolos, imagens/desenhos, gráficos dentre outros, equivalendo-se a “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo no discurso”.

A AD não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação (MAZIÈRE, 2008).

A busca pelo sentido se constrói na e da materialidade linguística e histórica, sendo propósito da AD, isto é, não se deve ater apenas às palavras, haja vista que os sentidos estão intimamente ligados à exterioridade, às condições de produção – sendo esta uma outra categoria da análise a ser levada em consideração, pois objetiva localizar discursos em seu contexto, propondo-se ao entendimento do dito, de quem diz, para quem e como diz, de compreender o ponto histórico/social/cultural do dizer e, ainda, compreender sobre os objetivos de fazê-lo (dito).

Assim, as condições e produção apontam para uma contextualização de discursos em um espaço, onde os discursos são produzidos, e, em determinado tempo, quando eles são produzidos. Apontam para quem os produzem e consideram a carga semântica e simbólica de cada texto (ORLANDI, 1994, *grifo nosso*).

Focando nos trechos sublinhados na citação acima, ressalto a importância da compreensão das condições de produção. Essas condições estão presentes em determinada situação/espaço/tempo, em que os discursos são produzidos, mas também em situações/espaço/tempo nas quais as decisões são tomadas. Essa questão é de extrema importância tanto para quem atua na área de gestão, como para alguém que possa estar em situação de análise de cenário organizacional ou mesmo social. Como pode alguém afirmar que uma decisão do passado foi incoerente, sem entender o contexto da decisão (cenário, recursos, legislação etc.)? Quem pode dizer que um discurso produzido em uma determinada situação/espaço/tempo foi impróprio, sem entender o contexto – as condições de produção?

A proposta de aprimoramento dos processos de ensino/aprendizagem foi pautada em uma determinada situação/espaço/tempo – em determinada condição de produção – que demandava por melhoria do cenário existente. O próprio cenário da IES seria uma condição de produção, inserida em uma ‘condição maior’.

Gadet e Hak (2014, p. 182) definiram as condições de produção como as “determinações que caracterizam um processo discursivo, sejam as características

múltiplas de uma situação concreta, que conduz à produção, no sentido linguístico ou psicolinguístico, da superfície linguística de um discurso empírico concreto”.

Ferreira, (2001) diz que,

[...] as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico) (FERREIRA, 2001, p. 13, *grifo nosso*).

Ferreira (2001) traz estas duas vertentes ou variáveis constitutivas nas/das condições de produção: circunstâncias de enunciação, em sentido estrito e, contexto sócio-histórico-ideológico, em sentido amplo, mas não em separado. Juntas, *fazem parte da exterioridade* linguística em dado momento sócio-histórico, dirigindo os enunciados, dirigindo as decisões, dirigindo as reações, conduzindo os discursos, que sempre podem ser outros, em determinadas situações. Isso reforça a necessidade do administrador/gestor da compreensão das especificidades das condições de produção de uma decisão, de um projeto, de uma ação, antes de tecer suas ponderações sobre. Já observei gestores, de diferentes áreas, tecendo comentários extremamente negativos sobre situações do presente, oriundas de decisões do passado, sem sequer procurar entender que, as decisões foram as melhores em dada condição, em dada situação. Penso que esses gestores, na liderança de algum novo projeto, já constroem uma barreira resistiva contra possível sucesso – por isso, reforço a necessidade do entendimento das condições de produção no auxílio ao gestor, no auxílio ao sucesso de projetos.

Orlandi (2015) também abordando sobre os contextos acerca das condições de produção e sua importância para a produção de discursos, acrescenta a memória como parte da produção do discurso:

As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso [...]. Podemos considerar as condições de produção no sentido estrito e temos as circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos no sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico (ORLANDI, 2015, p. 30-31, *grifo nosso*).

Para a mesma autora, a interpretação é sempre regida por condições de produção (ORLANDI, 1994). Assim, percebemos a inexistência da verdade, considerando que cada contexto permitirá a circulação de determinados discursos a serem tomados como verdade. Entretanto, em outros contextos, distintos, com outras formações ideológicas, a verdade passa a ser outra. Por meio dessas “pontas soltas” no discurso é que os analistas têm a permissão de obterem determinadas conclusões a respeito de uma ‘dada verdade’, que podem ser outras em outras condições.

Importante ressaltar que as condições de produção envolvem: (1) o que é material: a língua sujeita a equívoco e à historicidade; (2) o que é institucional: a formação social, em sua ordem, e; (3) o mecanismo imaginário: imagens dos sujeitos e do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

Para a AD o que interessa é a forma como o texto vem estabelecer relações da língua com a história de significação dos sujeitos em suas relações com o mundo ou com a natureza linguístico-histórica. É remetendo o texto ao discurso e buscando esclarecer como este último se relaciona com as formações discursivas, relacionadas com a ideologia, que podemos chegar ao processo discursivo – ao processo responsável pela forma de como o texto significa e de como ele passa a ser interpretado (ORLANDI, 2015). A compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições é o que a AD vem apresentar como produto.

2.2 A Interpretação, a Ideologia e o Sujeito.

A interpretação não pode ser trabalhada longe da ideologia. A interpretação é inseparável dela. É no trabalho de interpretação que apreciamos os efeitos da ideologia funcionando (ORLANDI, 1996). Não há sujeito sem ideologia, nem sentido sem sujeito, portanto, esse processo funciona de forma a produzir evidências a partir da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Segundo Orlandi (1996):

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou

as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9).

Enquanto sujeito-administrador, adotei a palavra ‘aprimoramento’ tanto para a referência aos ajustes dos processos administrativos, quanto para a proposta da ‘nova’ metodologia de ensino em regime de testes. Evitei o uso do termo ‘melhoria da qualidade’, pois, no passado, também em posição de comando, havia recebido um retorno à afirmativa de que eu estava querendo dizer, então, que a qualidade não existia. Em meu imaginário, utilizando o termo ‘aprimoramento’, eu estaria dizendo que a qualidade existia, mas que seria possível avançar – atingir um patamar mais elevado. Todavia, ainda estava falando a partir de uma posição social diferente dos interlocutores – os coordenadores e professores, assim, mesmo procurando promover um sentido na adoção da palavra ‘aprimoramento’, ela poderia ser materializada inconscientemente, de forma diferente.

A relação ideologia e inconsciente está engendrada na interpelação do indivíduo em sujeito, no entanto, o deslocamento na noção de inconsciente passa a circular na AD como efeito ideológico, pois mesmo sem ter ciência, a ideologia afeta e constitui sujeitos e sentidos.

Assim,

A ideologia, aqui, não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é o lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação (ORLANDI, 2004, p. 48).

Pela historicidade da IES, o ‘sujeito-diretor’, no inconsciente dos ‘sujeitos coordenadores e professores’ poderia ser o de ‘sempre aquele que interfere no que fazemos’, fazendo que, qualquer enunciado já seja recebido com ressalvas (ou não).

Ideologia é a direção tomada pelo sentido, onde se instaura o “político” (forma de se significar na sociedade), conforme Orlandi (2015),

Ideologia e inconsciente, na análise de discurso, estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem (ORLANDI, 2015, pp. 45-46).

Dessa maneira, podemos compreender que o discurso vai além do que está escrito e além do que se é falado. Os sentidos ultrapassam a interpretação da linguagem, pensando na sua (re)significação, a partir da ideologia, utilizando a linguagem como prática social e representação da sociedade.

Discursivamente, a constituição do sujeito não se dá no âmbito biológico e psicológico. Sob uma perspectiva discursiva, há algo mais fundamental, em funcionamento constante e incontornável, que é a ideologia. O conceito de ideologia, “tão contraditório e, ao mesmo tempo, tão necessário para o entendimento dos processos sociais e individuais, tem, a partir do materialismo histórico-dialético, seu centro conceitual na noção de práxis” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 400).

Conforme Henry (1992), “o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”. Podemos dizer, assim, que o sujeito se transforma em forma-sujeito ou posição-sujeito, ou seja, uma forma de existência histórica de qualquer indivíduo como agente das práticas sociais. O sujeito-diretor, por exemplo, fala a partir de uma determinada posição-sujeito, a posição de comando, que utiliza elementos de comando, de autoridade, posição essa que pode significar ou colocá-lo na posição de um sujeito opressor. O sujeito-coordenador falando com o sujeito diretor estará em uma posição de submissão, podendo ver a posição diretor como sujeito-professor, em que todos os enunciados viriam carregados de poder. O mesmo, entretanto, pode acontecer com o sujeito-coordenador falando aos sujeitos-professores, deslizando o sujeito-coordenador de uma posição de ‘submetido’, para ‘opressor’ – o sujeito do comando. Assim, em dadas circunstâncias de posição-sujeito, os discursos podem ser materializados de forma diferente, pois, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina.

A ideologia interpela o indivíduo em forma-sujeito e este se submete à língua significando e (re)significando-se pelo simbólico na história.

Charaudeau e Maingueneau (2012) trazem como noção de sujeito:

[...] Ele é polífono, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas (polifonia). Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda, inconscientes. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de

sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato. Cada um desses papéis conduz o sujeito do discurso a se lançar em operações diferentes. No primeiro caso, ele exerce o papel de codificador; no segundo, o papel de decodificador, sendo ambos produtos de inferências que não são exatamente idênticas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 458).

Assim, o sujeito-diretor, ao produzir o seu ato de linguagem, adotando a palavra 'aprimoramento', ele o fez, colocando-se no lugar de seu interlocutor, desejando evitar a mesma reação ocorrida pela adoção do termo 'melhoria da qualidade'.

Desse modo, podemos compreender que as posições assumidas pelo sujeito assumem, na produção de seus discursos, um desempenho alternativo de dois papéis. No primeiro papel, à medida que assume um ato de linguagem, o sujeito entra em um processo de suposição dos efeitos de sentidos que serão produzidos por aqueles que receberão seu discurso – os outros, ou seja, entra em processo de suposição se seus efeitos de sentidos pretendidos foram os produzidos (pelo sim/pelo não); seguem em seu processo de ressignificação dos efeitos de sentidos que possam ter sido produzidos. No segundo, o sujeito localiza/aciona seus conhecimentos/suas ideologias e rumo à atribuição de sentidos para o que é dito.

De acordo com Mazière (2008, p.63) à medida que o sujeito (re)significa, tais significados passam a determiná-lo, pois “o sujeito-leitor faz o sentido na história, por meio do trabalho da memória, a incessante retomada do já dito, o encontro do ‘impensado de seu pensamento’”. Assim, o indivíduo não está na fonte do sentido”, pois segundo Orlandi (2015), sujeito e sentido se constroem mutuamente.

Brandão (2012) compreende que a AD veio incorporando, em sua rede conceitual, algumas questões relativas ao conceito de sujeito a partir da Psicanálise – como, por exemplo, sua constituição a partir da heterogeneidade.

[...] o sujeito não é um ponto, uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa que não se reduz à dualidade especular do sujeito com seu outro, mas se constitui também pela interação com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano. Inconsciente que, concebido como a linguagem do desejo (censurado), é o elemento de subversão que provoca a cisão do eu. Essa divisão do sujeito não significa, entretanto, compartimentação nem dualidade (BRANDÃO, 2012, p. 67).

Brandão (2012) ainda continua sua explicação acerca do sujeito, ponderando que ele é histórico por essência, passando a ser conduzido e interpelado pela ideologia – assujeitado ideologicamente e guiado pelo inconsciente. Assim, o dizer não nasce mesmo no sujeito, mas em um determinado contexto sócio-histórico. O sujeito é social, é histórico e cultural, haja vista que:

[...] sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço orientado socialmente, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do outro (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Tal determinado lugar e tal determinado tempo é o que podemos considerar em AD como partes constituintes das condições de produção que passam a desempenhar um papel crucial na construção do corpus, passando a interferir e a dar condições ativamente na produção dos discursos e de seus efeitos de sentidos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012).

Por ser histórico, estar sob a influência de seu inconsciente e estar determinado às condições de produção, podemos afirmar que o sujeito não domina o que diz, haja vista que não ocupa uma posição central. E se não é dono do que diz, automaticamente não é dono do discurso, mas, simplesmente, produtor de possíveis dizeres, sendo por meio do outro que o sujeito vem estabilizar o seu discurso em relação aos outros discursos (BRANDÃO, 2012).

2.3 O Interdiscurso e a Memória Discursiva.

Da mesma forma que ressaltai a importância da compreensão das condições de produção para o administrador ou gestor em geral, creio que o interdiscurso e a memória discursiva estejam no mesmo patamar de importância.

Para que os sentidos sejam produzidos, outro conceito é ativado, o de memória discursiva (ORLANDI, 2007; ORLANDI, 2015). Em simples palavras, para a AD, esta pode ser entendida como sentidos construídos por alguém, em algum lugar, em momentos distintos, mesmo que distante do dizível, tornando possível todo o dizer (ORLANDI, 2015), podendo ainda estabelecer relação com a ideologia.

Assim, sobre memória discursiva e sua relação com a ideologia, Orlandi (2007) destaca que:

Determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária [...] é a ideologia que produz o efeito da evidência e da unidade, sustentando-se sobre o já dito. [...] pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história (ORLANDI, 2007, p. 30-31).

Citei a Professora Neide Pena Cária na apresentação deste trabalho. Durante a sua explicação sobre a AD, uma das questões que me chamou a atenção foi o conceito de memória discursiva. O uso desse conceito que possibilita o dizer, o pré-construído (ORLANDI, 2015) – ou seja, as significações e os efeitos de sentidos que foram antes (re)produzidos em volta deste/daquele discurso. Entende-se tal memória como interdiscurso; como um discurso alheio que passa a afetar e influenciar na significação e, em seguida, o discurso, que passa a cristalizar o conceito da não particularidade, haja vista que a fala já não é mais própria, e, sim, produto de uma construção sócio-histórica.

Assim, algumas ‘verdades’, detectadas nos enunciados decorrentes de processos de implantação, poderiam ter sido originadas em discurso alheio, permanecendo na memória discursiva de quem enuncia. Um enunciado que trouxe anteriormente, do tipo “já tentamos e não deu certo”, ou “aqui não funciona”, pode não significar necessariamente que já foi tentado ou que efetivamente não funciona. Essa relação, esse imaginário, pode estar presente (ou está presente) na memória – no interdiscurso – presente a tal ponto que possibilita esse dizer.

Ressalto a importância desse entendimento, pois, em situações de gestão, em situações nas quais posições hierárquicas diferentes estão ‘se confrontando’, por vezes um enunciado decorrente de discurso alheio (como se fosse originado no interlocutor), pode proporcionar efeitos indesejados naquele que ouve, colocando ali, já a construção de uma barreira que pode impedir o sucesso da gestão ou de uma implantação.

Orlandi nos faz pensar que o nosso imaginário não surge do nada, porém, aparece de acordo com as relações sociais inscritas e regidas na nossa história, pelas relações de poder. A ideologia não se constitui como o conjunto de representações, de visão de mundo ou ocultação da realidade, contudo, como o efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história.

Segundo a autora, tal ideologia é um trabalho de memória e de esquecimento, simultaneamente. Daí, apresenta-nos a existência de dois tipos de esquecimento: o *esquecimento 1, o ideológico*, no qual o sujeito retoma sentidos já-ditos, tem a ilusão de ser a origem do que diz; e o *esquecimento 2, o enunciativo*, que produz a impressão da realidade do pensamento, como se houvesse uma relação termo a termo entre o que digo, o que penso e a realidade a que me refiro. Por essa razão, afirmo que o aprofundamento, a busca pelo ‘entendimento’ da razão do enunciado se torna importante ao administrador.

Continuando, o esquecimento número um é parte da instância da ideologia que conduz o sujeito ao dizer. Pensa-se que o dito tem justamente origem nele, no sujeito, porém, sabe-se que também é uma ilusão, pois o mesmo é afetado por outros discursos, os denominados “interdiscursos”, por meio da memória que funciona inconscientemente, pois ela não tem acesso à composição dos sentidos no sujeito. Percebe-se, então, que esses funcionamentos produzem equivocidades nos processos discursivos (ORLANDI, 2015).

Para Pêcheux (1990), nesse primeiro esquecimento, o pré-consciente ou o semiconsciente, os sujeitos privilegiam algumas formas em detrimento às outras. Elegem uma forma de dizer, ao passo que apagam outra e trazem seu discurso em uma determinada formação discursiva de modo que optam por essa e não por aquela forma, ‘esquecendo’, dessa maneira, outras possibilidades e conotando que o discurso reflete o único e possível conhecimento. Os sujeitos têm a ilusão de que aquilo que dizem só possui um significado, o que eles pretendem, que aquilo que os sujeitos dizem significa exatamente aquilo que eles quiseram dizer e que não poderia ser dito de outro modo.

Orlandi (2001, p.35) afirma que os sentidos são representados em nós e não originados em nós, sendo frutos de “como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade”.

Gadet e Hak (2014) definem esse esquecimento como o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito.

De acordo com a AD, o esquecimento número dois, remete à instância da formulação, fazendo com que o sujeito ao enunciar tenha a ilusão do controle da linguagem/mundo/pensamento, trazendo o pensamento de que exista uma relação direta entre essas esferas – assim, tendo a ilusão de que aquilo que foi dito só pode

ser dito daquela forma, esquecendo as demais possibilidades de formulações (ORLANDI, 2015)

Assim, enquanto o esquecimento número dois localiza-se na enunciação, por meio da escolha de umas palavras e não de outras, o esquecimento número um funciona como esquecimento ideológico, pois os sujeitos pensam ser fontes de seus sentidos. Eles se colocam como a origem de tudo o que dizem e buscam rejeitar, apagar, de forma inconsciente, o que não esteja inserido nas suas formações discursivas, dando-lhes a ilusão de serem os criadores absolutos de seus discursos, quando, na verdade, apenas retomam sentidos já produzidos, partindo da influência que o inconsciente e a ideologia têm sobre ele.

Orlandi (2015), esclarece que:

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer, formam famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro [...]. Outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é a instância do inconsciente e resulta de modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 2015, p. 32).

De acordo com Orlandi (2015), com base em Pêcheux, o esquecimento ideológico produz o efeito de evidência do sentido – ou seja, o efeito de que o sentido está nas palavras pronunciadas e que poderiam significar aquilo que queríamos que realmente significasse. Emerge aí a explanação da ilusão acerca da linguagem transparente.

“Por se assumir a tese de que a língua não é transparente, portadora de sentidos, mas, sim, opaca, fala-se de interpretação como sendo uma forma de injunção ao homem, o qual não pode evitá-la, ou sequer mostrar-se a ela indiferente” (ORLANDI, 2004, p. 10). Como opaca, ou seja, feita na relação entre língua-sujeito-ideologia não se pode afirmar haver interpretação única ou definitiva, sendo esta a teoria admitida pela AD, na qual um texto é da ordem da não-totalidade, admitindo que os diversos sentidos sejam mostrados e interpretados.

Podemos dizer que as condições de produção, em relação aos sujeitos e aos seus respectivos contextos, e a memória acionada fazem parte da produção dos discursos. A memória relacionada ao discurso passa a ser denominada como memória discursiva, pois entende o saber discursivo, compreende aquilo que já fora

dito em algum lugar/momento – um pré-construído que torna possível um dizer ou outros dizeres. Como nos ensina Orlandi (2015, p. 40), sentidos já construídos passam a afetar o modo como o(s) sujeito(s) passa(m) a significar uma dada situação discursiva – “é o interdiscurso, pressuposição do outro que se dá por meio da heterogeneidade mostrada (explícita) e da heterogeneidade constitutiva (implícita)”.

Em síntese, podemos pensar que as condições de produção se referem ao contexto imediato da enunciação, quando no sentido estrito e, relacionadas ao contexto sócio-histórico-ideológico, quando em sentido amplo. Assim, denomina-se interdiscurso o exterior constitutivo do discurso, a constituição, a memória discursiva, e, intradiscurso, a formulação, a atualização do já-dito. A AD considera a linguagem não transparente, pois possui sentidos ocultos a serem descobertos, enquanto as Ciências Sociais acreditam que a mesma apresenta transparência, expondo seus verdadeiros sentidos. Daí, o fato da incompletude da linguagem, valorizando o dito e o não-dito, que busca a exterioridade.

2.4 As Formações Discursivas e os Sentidos.

Retomando à concepção de Orlandi (2009, p. 42-43) acerca do discurso, ela nos leva a entender que o discurso se determina pela formação discursiva, ou seja, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Brandão (2012) pondera que o sentido das palavras se dá no interior, no espaço da formação discursiva, confirmando o caráter material do sentido e do discurso. A autora afirma não haver hegemonia em uma formação discursiva. Em suas palavras:

[...] uma formação discursiva é, portanto, heterogênea a ela própria: o fechamento de formação discursiva é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior de um interior, mas se inscreve entre diversas formações discursivas como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica. Significa dizer que o processo discursivo é construído pela relação de conflitos (ou não) travados na disputa de espaço das diferentes formações discursivas (BRANDÃO, 2012, p.40).

Assim, o sujeito é definido a partir do lugar onde fala, no espaço de representação social que ocupa enquanto desempenha diversos papéis e, a partir de então, revela-se sua posição ideológica. Dessa forma, os analistas relacionam a linguagem à sua exterioridade – consideram o homem na sua história, consideram os processos e as condições de produção da linguagem mediante a análise da relação da língua com os sujeitos que a falam e as situações em que os dizeres passam a ser produzidos.

A formação discursiva “permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados em uma determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras” (BRANDÃO, 2012, p. 49), e determinam-se pela relação estabelecida entre objetos, enunciados, conceitos e estratégias. Caracteriza-se pela singularidade e pela passagem da dispersão para a regularidade, atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva.

A formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso, representando no dizer das formações ideológicas. Assim, o lugar do sentido, do sujeito e da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia (ORLANDI, 2004).

Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade (memória) (ORLANDI, 2004, p. 14).

Interessante compreendermos que os efeitos de sentidos produzidos no discurso determinam-se pelo equívoco constituinte da língua. As palavras não têm sentido nelas mesmas, mas em decorrência das formações discursivas de que fazem parte e que, conseqüentemente, representam as formações ideológicas. Assim, as formas de pensar materializam-se nas formas específicas do dizer. Dito de outra forma, materializam-se quando articulamos ideologia e discurso – os dois conceitos que se interligam – fazem parte um do outro.

As formações discursivas, compostas pela memória do dizer, representam o conjunto de discursos que materializam as formações ideológicas. Já, as formações ideológicas representam o conjunto de ideologias, os modos de pensar. Algo que é dito, que é enunciado, sempre poderá ser dito de outra forma ou de diferentes formas, compondo famílias parafrásticas, fazendo com que o sujeito tenha a

impressão do ineditismo do dizer, enquanto, na realidade, está presente na memória discursiva.

Entretanto a AD não é uma ciência exata. Entender a composição da formação discursiva e os modos de pensar (o conjunto de ideologias) não irá proporcionar ao administrador uma receita de sucesso em sua gestão. Mas a interpretação ‘presente’ na AD, a interrogação não estacionada em apenas uma interpretação, pode fazer com o que o gestor reflita e venha a ‘enxergar’ situações de outra forma, minimizando sentenciamentos também presentes na gestão ou em processos de implantação.

2.5 A Polissemia, a Paráfrase e a Metáfora.

Ao se pensar na linguagem de modo discursivo, nem tudo pode significar um movimento ao já-dito. A linguagem passa a funcionar com a imposição da tensão existente entre a paráfrase e a polissemia, isto é, o discurso se produz a partir da relação entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) (ORLANDI, 1998).

De forma geral, a polissemia faz alusão aos diversos significados de uma mesma palavra ou expressão, dependendo do contexto no qual é empregada; a paráfrase constitui-se como uma nova afirmação no sentido de um texto, preservando-se o sentido original; e, a metáfora que apresenta uma analogia, estabelecendo relações entre um pensamento e outro(s).

Na tentativa de desvendar como o discurso funciona, há de se considerar um jogo duplo de memória – um jogo marcado pelo esquecimento que pode reproduzir e que pode cristalizar o mesmo, quanto ao possível diferente.

A polissemia atrela-se à ruptura, ao deslocamento de regras, de criações e criatividades, e interrompe o diferente, ao mesmo passo em que simula movimentos distintos de sentidos em um mesmo objeto simbólico – objeto este, fonte da linguagem, da condição de existência de discursos, até mesmo porque, “se os sentidos e os sujeitos não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2015, p.38).

A polissemia está ligada à memória constitutiva, pelo esquecimento permissivo ao deslocamento, à ruptura do processo de significação.

Se [...] o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos [...]. Por isso, [...] a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo [...] (ORLANDI, 2015, p.36-37).

Por outro lado, a paráfrase pode ser considerada como uma retomada de sentidos já estabilizados - uma nova forma de dizer mantendo os sentidos pré-existentes. Orlandi (2015), define que,

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2015, p. 36, *grifo nosso*).

Assim, um processo parafrástico se relaciona com a repetição, como uma nova forma ou uma variedade do mesmo – ou seja, diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. Mas, para ser sedimentado e compreendido socialmente, mesmo em um dizer em outra forma com o mesmo sentido, é necessário que exista uma ‘memória social’ que dê suporte para que as diferentes formulações, em todas, o sentido retornado seja o mesmo. Carrozza (2011) traz o conceito de memória institucionalizada ou memória de arquivo, que daria suporte ao processo parafrástico:

A memória institucionalizada [...] é aquela colocada, como por exemplo, pelas instituições sociais, como trabalho do ‘não-esquecimento’ é a memória de arquivo [...] disponibilizada ao sujeito par que funcione como lembretes de sentido das coisas com as quais ele se relaciona no mundo. Trata-se [...] de uma memória representada, localizável (CARROZZA, 2011, p.66).

A paráfrase, então, passa a ser compreendida como a retomada dos dizeres em prol da atualização das palavras já ditas – é uma nova significação devido às atribuições de novos sentidos criativos aos dizeres, que se dão por meio da polissemia (MAINGUENEAU, 1997). Vem ocupar, assim, um lugar de destaque na AD, haja vista sua tentativa de controle sobre a polissemia, permitida pela língua e pelo interdiscurso:

Fingindo dizer diferentemente a “mesma coisa” para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase, abre na realidade, o bem-estar que

pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva. Nessa perspectiva, cabe à AD identificar as marcas que podem determinar os meandros de uma arquitetura discursiva e que, embora não identificadas de forma mecânica, atuam como referências seguras que, teoricamente, representam as formações discursivas resultantes de uma formação ideológica (MAINGUENEAU, 1997, p. 96).

A paráfrase relaciona-se à repetição, relaciona-se à variedade do mesmo e à produtividade. Ela se faz matriz dos sentidos, haja vista que não há sentidos sem repetições, sem sustentações do saber discursivo. Tais constantes de percepções históricas e de percepções sociais podem se concretizar em uma espécie de conhecimento social, capaz de orientar comportamentos dos sujeitos na promoção da direção do que é ou não é aceitável pelos grupos sociais em que se inserem.

A metáfora, assim como a poesia, é ilocalizável, não pelo fato de ela não existir em si, mas, em contrapartida, em decorrência da sua distribuição por toda a língua, isto é, em toda e qualquer produção de sentidos. A metáfora passa a ser vista como a estrutura organizadora da própria realidade percebida, de modo tal que ela seria a responsável por (des)construir as evidências do mundo (GADET e PÊCHEUX, 2010).

Na produção dos discursos, o efeito metafórico funciona a partir do mesmo e do diferente, um funcionamento não estanque de sentidos com outros sentidos. Por isso, é possível que vários outros discursos sejam possíveis por essa relação com a historicidade/exterioridade, já que a língua não é um sistema fechado em si.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2015, p. 30).

Desse modo, emerge um desafio para a AD. Cabe a ela a proposta de desvendar a relação entre a paráfrase e a polissemia, tanto na constituição dos sujeitos, quanto na produção dos sentidos, na busca de compreender pela repetição, o que pode ser novo, possível e diferente, ao mesmo tempo. Tal compreensão imputa ao sujeito uma posição privilegiada, considerando a linguagem como espaço onde a subjetividade se constitui.

Um sistema parafrástico apresenta diversas formas de dizeres que se repetem, ao mesmo passo que se reformulam e são retomadas, “em um esforço constante de fechamento de suas fronteiras” (BRANDÃO, 2012, p. 48). De acordo com Silva e Araújo (2017), por meio da análise dos enunciados que fazem parte das formações discursivas (os discursos), que podemos remontar a própria formação discursiva e passar a perceber o modo de dizer que ela materializa de determinado modo de pensar (formações ideológicas).

As formações ideológicas são um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. [...] são lugares onde se dá a luta de classes e destacam que as posições políticas e ideológicas em confronto nesse embate organizam-se em formações denominadas formações ideológicas, as quais mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação (Pêcheux, 1997, p.13).

Podemos dizer, então, que uma formação ideológica se caracteriza por ser um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social.

Para Brandão (2012, p.47), uma formação ideológica tem “necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas”. Já a formação discursiva situa-se no campo do que pode/deve ser dito. Cabe à formação ideológica a responsabilidade do que pode/deve ser pensado, e tal modo de pensar se concretiza por meio da formação discursiva.

Orlandi (2015) nos coloca que cabe à formação ideológica essa posição de pensamento, a partir de um determinado espaço/tempo sócio histórico; no discurso, pela formação discursiva, os discursos sempre se determinam pela ideologia. Assim, a formação ideológica vem representar um modo de pensar, que pode ser dito de várias formas (formações discursivas) e, a cada modo de dizer, passa a produzir efeitos de sentidos na materialidade, onde os sentidos (agora, discursos) permitem a análise de discursos.

A respeito dessa mudança de sentidos das palavras, conforme Mariani (1999, p. 108), estes “podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala”. Assim, buscamos entender os sentidos construídos, que, de acordo com Soares (2007), se estabelecem por meio dos já

ditos/já construídos, retomando sempre discursos em forma de paráfrases e também reproduzindo sentidos como uma disputa acirrada de efeitos discursivos.

CAPÍTULO 3

A HISTORICIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.

No capítulo relativo aos dispositivos teóricos da análise de discurso, em seu item 2.1, eu ressaltei a importância da compreensão das condições de produção, ou seja, as condições presentes em determinada situação/espço/tempo nas quais os discursos são produzidos. Porém, não somente os discursos ocorrem em determinadas condições de produção, mas também decisões são tomadas, ações são disparadas, normatizações são emitidas etc.

O diretor da IES, o 'eu sujeito-administrador', tomou a decisão por interferir nos processos administrativos e acadêmicos na instituição, inclusive no processo de ensino e aprendizagem, mas, se o fez, certamente existiu uma motivação, um cenário determinante de uma ação ou reação. Assim, este capítulo traz as condições às quais as instituições privadas de ensino superior são submetidas, condições essas que demandam por ações permanentes de manutenção e/ou de melhoria de indicadores de qualidade.

As instituições não 'funcionam' isoladamente. Existe uma gama de questões relacionadas, de 'forças' que atuam ou que podem interferir no funcionamento de uma IES, bem como em seus indicadores (em sua visão de valor), que podem ser determinantes na manutenção ou perda de seu alunado, consequentemente, em sua permanência no mercado de atuação.

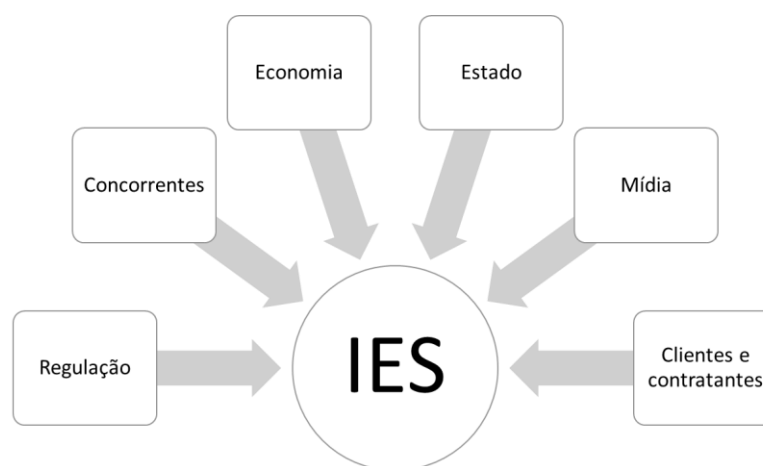


Figura 2 – Resumo das forças externas (condições de produção) atuantes sobre o funcionamento de uma IES. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Assim, considero que a descrição do cenário geral das IES, apresentada nesta seção de estudo, faz parte não somente da motivação deste estudo de tese, como também das condições de produção da decisão de implantação de metodologia ativa para o ensino superior, bem como dos discursos que circulam na proposta de implantação. Entende-se aqui como motivação o fato do diretor (o sujeito-administrador) acreditar que nenhuma IES deva ficar parada em 'berço esplêndido', sob o risco de reduzir seus valores e perder seus alunos; que deve haver o desafio da manutenção e/ou a melhoria da qualidade e de sua visão de valor.

Registro, ainda, que a demanda por uma nova proposta educacional do ensino superior, por meio da adoção de tecnologias ativas de aprendizagem, também faz parte das condições de produção para a análise das derivas de sentidos da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*) enquanto metodologia ativa no Ensino Superior Privado e dos discursos que circulam no seu processo de implantação/execução.

3.1 As Transformações e os Impasses do Ensino Superior no Brasil.

As primeiras instituições de ensino superior (IES), no Brasil, foram criadas em 1808, no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa para a colônia. Os cursos objetivavam apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte (MARTINS, VIEIRA, 2014).

Ainda, conforme os autores, até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior teve um desenvolvimento lento, seguindo o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, assegurando um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. Na década de 60, com o arranco da industrialização, após a Segunda Guerra, os dirigentes perceberam que havia, no país, a necessidade de profissionais com formação universitária, para enfrentar os desafios do processo de desenvolvimento econômico.

Martins e Vieira (2014) ressaltam que a expansão do ensino superior, nos últimos anos, não constitui resultado de um planejamento educacional por parte de órgãos governamentais. Essa expansão foi conduzida, em grande parte, pela lógica

da demanda e da oferta (lógica de mercado), em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa.

Dentro de sua historicidade, o projeto de educação superior vem se baseando em um modelo empresarial de educação (ideário neoliberal), com objetivo de ‘formar’ mão-de-obra para o mercado de trabalho (LIMA, 2007). Alguns acreditam que formar para o mercado é apenas ‘adestrar’ a pessoa para tarefas repetitivas. Há situações, como o uso de planilhas eletrônicas ou o manuseio de softwares que o estudante precisa dominar, entretanto, há também o perfil investigativo, empreendedor, proativo, que é trabalhado durante o período do aluno na IES. Em outras palavras, não adianta uma pessoa “adestrada” para uma atividade, mesmo que operacional, se a mesma não sabe se portar: não tem o conjunto de atitudes sociais para trabalhar em equipe, respeitar o próximo, ter ética etc.

Na mesma circunstância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – passou a impactar o cenário, com a promoção de uma educação superior inovadora:

[...] a partir dos anos 1990 o ideário neoliberal se materializou na educação superior brasileira a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, em 1996, que trouxe inovações em todas as áreas da educação, em especial, na educação superior que foi reconfigurada e se expandiu, principalmente por meio do setor privado (RIBEIRO NETO, 2015, p. 38).

A LDB, em seu artigo 43, estabelece a finalidade da educação superior e, em seu inciso II (uma das finalidades), é “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1996, p.1, *grifo nosso*).

Assim, a educação deveria se caracterizar como um meio de transformação social, seja formando cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade de suas sociedades, ou enquanto trabalhadores qualificados, necessários ao crescimento e ao desenvolvimento econômico do Brasil. No entanto, a sua ocupação em ‘capacitar’ a mão de obra para o mercado vem se destacando em detrimento ao seu real objetivo: o de formar cidadãos. Em contrapartida, de nada adianta um sujeito perfeito na sociedade, se não consegue emprego, se não sabe trabalhar, que não interfere positivamente na sociedade. Voltarei com essa questão mais à frente, ao trazer Os Pilares da Educação, da Unesco.

Sobre o assunto, Orlandi (2015) afirma que a formação – e não a capacitação – é que pode dar condições para a (re)significação do sujeito, mudando sua condição de existência, levando-o a compreender o efeito de suas ações na sociedade em que vive, compreendendo e avaliando os efeitos que essa mesma sociedade exerce sobre ele.

Pfeiffer (2011) também discorre sobre a importância da escolarização na formação desse sujeito crítico. Segundo a autora, na relação entre escolarização e urbanização, surge um sujeito urbano escolarizado, inserido e tomado em/por uma sociedade que constrói seus espaços de significação na própria civilização.

Retomando, no artigo 1º da LDB, é estabelecido que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, o trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

Em ambos os artigos da legislação citados (43 e 1º), podemos encontrar o vínculo da educação com o trabalho e, por essa razão, considero que o sucesso do aluno – ‘o verdadeiro sucesso’, aquele que se coloca como um objetivo final, imaginariamente – estaria vinculado à sua inserção em setores profissionais, ou seja, no mercado de trabalho, e na decorrente participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Aqui associo o ensino com o emprego e com a vida social – pessoa em destaque em todos esses pontos, ou seja, não adianta apenas existir, ‘se não fizer a diferença’.

Embora essa questão seja pouco explorada pela mídia (publicidade), é considerada como tema relevante para o SINAES. Desde a criação do sistema de avaliação, através da Lei 10.861 (BRASIL, 2004), a sistemática de acompanhamento do egresso (do aluno que concluiu o curso), é parte integrante do composto avaliativo. Mesmo com os ajustes nos instrumentos de avaliação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, de credenciamento e de renovação de credenciamento de instituições superiores, o item ‘egresso’ continua como fator avaliativo.

O INEP em sua Nota Técnica n.16 de 2017/CGACGIES/DAES⁶ – correspondente aos novos instrumentos de avaliação externa vigentes a partir de 2018, em seu item 4.7, inciso XXXIX, por exemplo, instrui que a Comissão de Avaliação deve “descrever o sistema de acompanhamento de egressos” (INEP, 2017c, p.3).

Griboski (2012, p.10), em sua apresentação intitulada Política Institucional de Avaliação do Egresso na Melhoria da IES, trouxe orientações sobre o que incluir nesse item avaliativo (egressos), das quais destaco a seguinte questão a ser respondida pelos avaliadores: “é utilizada a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas? [...]”.

Aqui não se aplica somente aos conhecimentos recebidos. O sucesso do egresso é também vinculado à sua capacidade de comunicação – de conseguir expressar e aplicar o que conhece – de demonstrar liderança, ética, atitude quando pressionado. O retorno recebido do egresso (no mercado de trabalho e na sociedade) retorna como insumo para a reescrita do projeto pedagógico do curso e para a adaptação do ‘processo formativo’.

A explicação da autora para esse item foi relacionada à formação recebida na IES em relação à necessidade da empresa empregadora e, se existe sistemática de realimentação das informações obtidas para aprimoramento/ajuste dos programas institucionais, especificamente os projetos pedagógicos dos cursos. Em outras palavras, se existe aproximação do processo formativo com as necessidades dos contratantes, ou se o processo formativo é distanciado do que realmente as organizações necessitam e, por essa razão, os projetos da instituição necessitam ser ajustados. Vejam que “necessidades das organizações” não significa necessariamente conhecimento, habilidade no uso de softwares. “Necessidades” é um termo abrangente que permeia um leque de habilidades, conhecimentos, atitudes, capacidade de convivência, inclusive trabalho em grupo (com desconhecidos, ou ainda, “conviver e produzir com eventuais desafetos”).

Outra sugestão que destaco é sobre que tipos de atividades desenvolvem os egressos que, ainda segundo Griboski (2012), abrangem a profissão (mesma ou diferente da formação recebida) e nível organizacional do egresso. Em outras

⁶ CGACGIES: Coordenação Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior; DAES: Diretoria de Avaliação da Educação superior DAES. Fonte: INEP 2019. Disponível no endereço eletrônico <http://inep.gov.br/estrutura-organizacional>. Acesso em março de 2019.

palavras, se o egresso trabalha em sua área de formação e se existe ascensão em postos de trabalho. Aparece aqui um pensamento inconsistente por parte do INEP, já que quer saber se o egresso trabalha na área de formação, sem separar quem busca apenas por complementação de conhecimentos, no caso, quem faz outro curso apenas por conhecer, por gosto ou por passatempo.

Esses dois itens destacados resumiriam o artigo 43 da LDB – “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais [...]” (BRASIL, 1996, p.1), ou seja, se a instituição está cumprindo sua finalidade.

Embora considere que o ‘sucesso’ do aluno na vida profissional seja realmente um indicador interessante em relação ao cumprimento da finalidade da IES, considero, também, que essa visão seria semelhante à visão de ‘produto’ no mercado de consumo, ou seja, uma visão de pós-vendas: é satisfatório; é adequado; é funcional; é bem aceito; cumpre o que promete; tem defeito; tem que retornar para garantia; tem garantia etc.).

Pode parecer estranha essa comparação da ‘funcionalidade de um produto’ com a ‘funcionalidade de um egresso’, mas realmente existe uma equivalência comparada, porém, com alguns dificultadores.

O “serviço educacional” como produto pode ser análogo ao serviço oferecido por um cabeleireiro em um salão de beleza, ou seja, é um serviço em que o comprador tem uma expectativa com a compra. Um tanto complexo, mas a expectativa nem sempre é alcançada e não depende totalmente do prestador de serviço, depende também do comprador do serviço, de sua capacidade de entender que, por exemplo, o seu penteado não ficará igual ao de um ator/modelo, pelo tipo de seu cabelo.

Assim ocorre na área educacional, na qual o estudante deve ter a capacidade de absorver o conhecimento e desenvolver as habilidades previstas para o curso, não só apostar no produto ofertado, no caso, o ensino. Além disso, deve ser considerado o próprio perfil do aluno e sua aderência com a área de estudos – com a profissão escolhida, como também a existência de vagas e trabalho, a tipologia das empresas da região, o tipo de funcionário requerido etc.

Por essa razão, entre as diversas ações abarcadas no programa de aprimoramento acadêmico, a direção da IES em estudo introduziu sistemática de acompanhamento do aluno, também durante o curso, para possibilitar realimentação

do processo formativo durante o período de permanência do aluno na instituição, e não somente a aferição após sua saída.

A IES adicionou o acompanhamento durante o curso para conseguir realimentar o processo enquanto o aluno estivesse na organização. Além do benefício da realimentação do processo de ensino, tem o lado mercadológico (de visão de valor), de passar às organizações contratantes (e mesmo ex-alunos), ‘a preocupação da instituição em desenvolver um egresso o mais adequado possível para as necessidades das organizações’, buscando estudos de casos dentro das empresas da região.

Afinal, qual seria o interesse em estudar em uma instituição na qual: (1) os alunos têm dificuldade na obtenção de vagas de estágios; (2) a maioria dos alunos (incluindo egressos) tem dificuldade de se inserirem no mercado profissional, e, (3) os alunos e egressos têm dificuldade de ascensão na carreira?

São questões de valor de mercado ou de valor agregado ao serviço educacional: se a IES não atende a esses quesitos, por que o aluno a procuraria? Então, temos uma relação direta que se faz entre a IES e a formação para o mercado, na qual o êxito na empregabilidade de seus alunos e egressos é um importante fator mercadológico explorado pelas IES e compartilhada entre os alunos, por meio de sua rede de relacionamentos.

Assim, a educação oferecida pela IES nada mais é do que um ‘produto em mercado de consumo’ (figura 3).

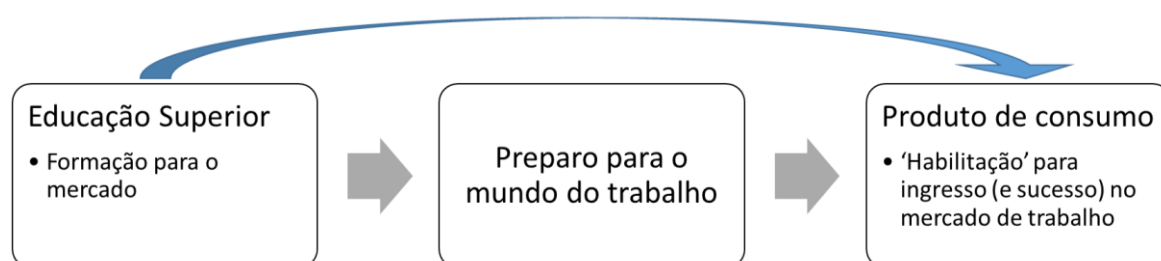


Figura 3 – Relação Formação Superior e Produto de Consumo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com Harvey (2012), a educação (institucionalizada) assume a função de ‘preparo para o mundo do trabalho’. Dentro da teoria do neoliberalismo, a lógica do mercado passou a impor que tudo passe a ser tratado como ‘mercadoria’, estando a educação inclusa nesse todo, assumindo a função de atender às

demandas do ‘ideário neoliberal’ e do ‘capitalismo’. Se o curso (o produto) não tiver resultado efetivo comprovado, por que o comprar? Um indivíduo compra um *Jeep* para usá-lo na lama. Se o *Jeep* não se comporta como esperado, qual o motivo de comprá-lo? Se uma instituição tem indicadores de baixa aprovação na OAB, qual o motivo de fazer o curso nessa instituição, qual o motivo de comprar o produto “curso”?

Esse preparo para o mundo do trabalho de forma a atender às demandas da mercadorização do ideário neoliberal passou a afetar a constituição dos sujeitos, impondo a eles uma dinâmica empreendedora para sobreviverem (no mercado de trabalho) por meio de suas competências. Em outras palavras, as organizações empregadoras “espremem” os funcionários, exigem ao máximo deles, estabelecem/determinam metas – tudo em nome do lucro ou da manutenção da rentabilidade desejada – tudo o que os acionistas desejam – ou tudo que os administradores querem mostrar para investidores. De acordo com Dias e Nogueira (2017, p.4), “os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito ‘autoempreendedor’, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na IES”

De acordo com Santomé (2003), essa nova proposta de reorganização do trabalho e, conseqüentemente, de reorganização do mercado demandou por uma adaptação no sistema educacional, colocando-o dependente do sistema produtivo, e coube à escola e ao ensino superior a oferta de conteúdos que explorem as habilidades e os aspectos culturais que envolvam trocas no mercado de trabalho. A escola, hoje, deve ter a eficiência e a eficácia de uma indústria – desperdícios não são admitidos, pois comprometem o resultado financeiro. Assim, a ‘profissionalização’ passou a configurar-se como a razão da educação superior. Além disso, a mundialização do mercado passou a funcionar como ‘motor da racionalidade econômica’ em detrimento dos benefícios sociais e morais.

Parece que a educação assumiu como finalidade o ‘credenciamento do cidadão para o mercado de trabalho, por meio de oferecimento de diplomas e títulos’, todavia, teoricamente, o porte de um diploma e um título é uma apresentação ou representação de conhecimento adquirido, não sendo a única questão envolvida na decisão de contratação. Além disso, a ‘busca da excelência organizacional pelas IES’ é necessária para a ‘sobrevivência no mundo competitivo’. De modo contextualizado, Saviani (2010), pondera que a educação em seu nível

superior pode ser compreendida como um investimento no capital humano individual, fator este que oportuniza aos seus usuários disputar por empregos no mercado de trabalho.

Mesmo assim, independente do que possa aferir ou não a qualidade do curso, existe um elemento determinante nessa ‘aferição’, que é o aluno, complementado por oportunidades no mercado de trabalho que podem variar de região para região. Retomando, a oportunidade de mercado é vista como o sucesso do aluno; como nos coloca Harvey (2012), ‘o sucesso’ (ou o fracasso) de cada indivíduo passa a ser responsabilidade dele mesmo, fruto de suas virtudes ou falhas. Como o sujeito é interpelado pela ideologia, no processo denominado ‘assujeitamento’, ele obedece suas ordens, se (re)inscrevendo em seu próprio discurso, como se fossem suas escolhas, transformando-se em sujeito de direito.

Assim, existe também a possibilidade de o aluno poder demonstrar grande domínio dos conhecimentos por meio das avaliações ‘formais’, mas pode não ser tão bom em demonstrar esse conhecimento em entrevistas de emprego. Assim, existe uma diferença enorme entre conhecer/saber e conseguir reunir os conhecimentos na solução de um problema, e mais: para liderar ou para conviver com conflitos entre pessoas. Outra questão é a dificuldade que muitos têm em sintetizar os conhecimentos em uma entrevista – falha até mesmo de comportamento, roupas etc. Também a disponibilidade de postos de trabalho em maior quantidade nas capitais (ou grandes cidades) do que no interior. Faz diferença enorme essa situação – oferta de emprego na região, ou ainda o imaginário de que, “quem vem de cidade grande é melhor do que quem vive no local”.

Lisboa (2018) trata da questão dos recém-formados e o enfrentamento do desemprego e do subemprego, e escolhe como subtítulo o enunciado ‘com diploma, mas sem emprego’. A autora inicia sua abordagem comentando os diversos desafios do estudante nos cursos de graduação, mas que, somente depois da formatura, aparece um obstáculo muito maior (e que se agiganta com a crise e o desemprego): ingressar no mercado de trabalho. Segundo a mesma autora, não à toa, a empregabilidade é a maior preocupação da comunidade acadêmica brasileira, e traz que a conclusão para essa afirmação é decorrente de estudo elaborado pelo Instituto Ipsos para o Grupo Santander, ouvindo mais de 9 mil estudantes e professores em 19 países, cerca de 850 no Brasil.

Para Payer (2005), é difícil se esquivar dos efeitos do discurso mercadológico, uma vez que a própria sobrevivência parece ser vinculada a esse discurso, essa é sua dinâmica. As IES trabalham subsidiadas nessas variáveis como foco: ir bem no ENADE, passar nos exames dos conselhos profissionais, ter colocação no mercado.

Isso produz efeitos no tipo de conteúdo a ser trabalhado na formação do aluno e também nas possíveis metodologias adotadas (tema deste estudo de tese).

Sabe-se que o setor privado é responsável por grande parte da educação superior brasileira, sendo avaliado frequentemente pelo Ministério da Educação (MEC), em vários níveis, como pela infraestrutura, pela qualidade do ensino, pelo desempenho de profissionais e estudantes, para a autorização, o credenciamento e o reconhecimento dos cursos. A análise financeira não substitui outras análises e considerações sobre a natureza e o conteúdo das atividades educacionais desse setor, mas é indispensável para que essas sejam desenvolvidas em bases sólidas e realistas.

No Instrumento Avaliativo de 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com validade a partir de março de 2018, o quesito sustentabilidade financeira é previsto no indicador 4.7, dentro do Eixo 4 (Políticas de Gestão), apenas realocado em relação aos instrumentos anteriores, mas ainda assim, dentro dos mesmos princípios ou propósitos.

No glossário do instrumento de credenciamento, no mesmo Instrumento Avaliativo, Sustentabilidade Financeira é definida como:

A capacidade de gestão do orçamento de acordo com políticas e estratégias de administração acadêmica, com vistas à eficácia na obtenção e na utilização dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas (INEP, 2017, p.1).

Ainda no glossário, junto com a definição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), existe a instrução de que “o PDI deve ser mantido, atualizado e coerente com a organização acadêmica da IES, contemplando, dentre os itens presentes, o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras” (INEP, 2017, p.1).

A inclusão da sustentabilidade financeira nos instrumentos avaliativos talvez possa ser alicerçada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente em seu artigo 7º,

afirma que “o ensino é livre à iniciativa privada”, e estabelece as condições em seus incisos. Percebemos no inciso I, a questão do “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino”, ou seja, a regulação através da qual as instituições estão/são submetidas. Já no inciso II, sobre a autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Em outras palavras, compete ao Poder Público a autorização e a avaliação. Observamos no inciso III, “a capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996), ou seja, a capacidade que a instituição de ensino demonstre, tanto no ato autorizativo, como nas avaliações subsequentes, de sustentabilidade financeira, exceto no previsto no artigo 213 da Constituição Federal (CF), que trata dos recursos públicos destinados às escolas públicas, “podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]” (BRASIL, 1988, p.1, *grifo nosso*). Grifamos a palavra ‘podendo’, pois não significa que as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas recebam efetivamente recursos do Poder Público, mas sim que ‘podem’ ser atendidas em condições especiais (situações e projetos específicos).

A expansão, por sua vez, não é ‘cobrada’ nos instrumentos avaliativos. Não é necessário que exista expansão de infraestrutura e de novos cursos; entretanto, quando a expansão é prevista, é verificada a capacidade financeira para tal. A expansão é abordada no instrumento avaliativo, em seu eixo 5º, indicador 5.16, que trata do plano de expansão e de atualização de equipamentos (INEP, 2017).

Importante destacar o motivo da preocupação financeira, até mesmo pelo MEC, ou seja, nem mesmo esse órgão governamental quer que uma IES privada venha a falir, por isso deve comprovar a capacidade de autofinanciamento. Da mesma forma, torna-se evidente que todas as ações levam a um caminho – o resultado financeiro: a “entidade” acima das outras.

Assim, expandir ou substituir cursos com baixa demanda significa ‘garantir ou aumentar resultado econômico-financeiro, conforme representado na figura abaixo:

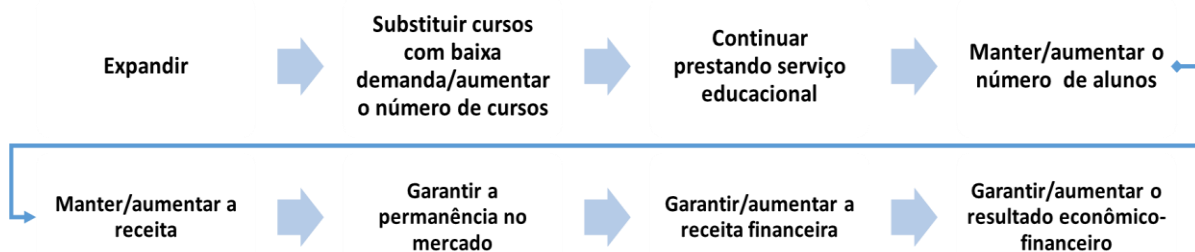


Figura 4 – Derivas de sentido de expansão – a relação com resultado econômico-financeiro. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Fica ao critério da IES (na realidade de sua mantenedora) a decisão por ofertar apenas um curso (sem expansão de infraestrutura e serviços), mas também pode decidir por lançar vários outros. Nessa questão, três fatores ‘pesam’ na possível decisão: (1) a intenção/propensão dos sócios/mantenedora em expandir; (2) a sustentabilidade (também considerada pela mantenedora) e; (3) o mercado.

Se os sócios/mantenedora (lembrando que estamos falando de instituição privada de ensino) desejarem ofertar diversos cursos, podem – não existe limite estabelecido. Para tanto, o PDI deve demonstrar em seu planejamento, a existência de recursos para tal, sejam recursos gerados pela própria mantida, seja aporte de investimento por parte da mantenedora.

Mas a expansão também pode ser determinada pela sustentabilidade. Isso ocorre quando o quantitativo de cursos oferecidos gera receita inferior à necessidade, ou seja, a receita é insuficiente para manter a IES. Nessa situação, a “saída” é aumentar o número de cursos, para que a receita resultante (incremental), proporcione o superávit necessário (conforme esquema da Figura 4, acima).

Importante ressaltar que o lançamento de um novo curso não dobra as despesas. Existe o aumento de investimento, de custos e de despesas que são exclusivas do curso, todavia, as despesas gerais e administrativas da instituição (os custos fixos), pouco sobem.

Outra questão que orienta a expansão é determinada pelo mercado, podendo existir: (1) a obsolescência de um curso; (2) a exaustão da demanda por profissionais formados por determinado curso; (3) a entrada de concorrentes ofertando o mesmo curso/cursos equivalentes; (4) os reflexos da economia regional ou nacional. Consideramos esse elencado como reflexo do neoliberalismo no ensino superior.

Em qualquer uma dessas situações, pode existir queda na procura (e no número total de alunos), com decorrente diminuição da receita, situação que pode desequilibrar a relação recursos financeiros *versus* despesas. Nesse cenário, o lançamento de novos cursos pode compensar a diminuição contabilizada e manter a instituição sustentável. Por essa razão, é compreensível que mantenedoras/sócios já conduzam as atividades, considerando novos cursos para compensar eventuais

efeitos de mercado, ou mesmo, por uma questão de visão capitalista, objetivando maior status, maior valor da instituição, proporcionando maior atratividade na captação de recursos para (re)investimentos. Assim:

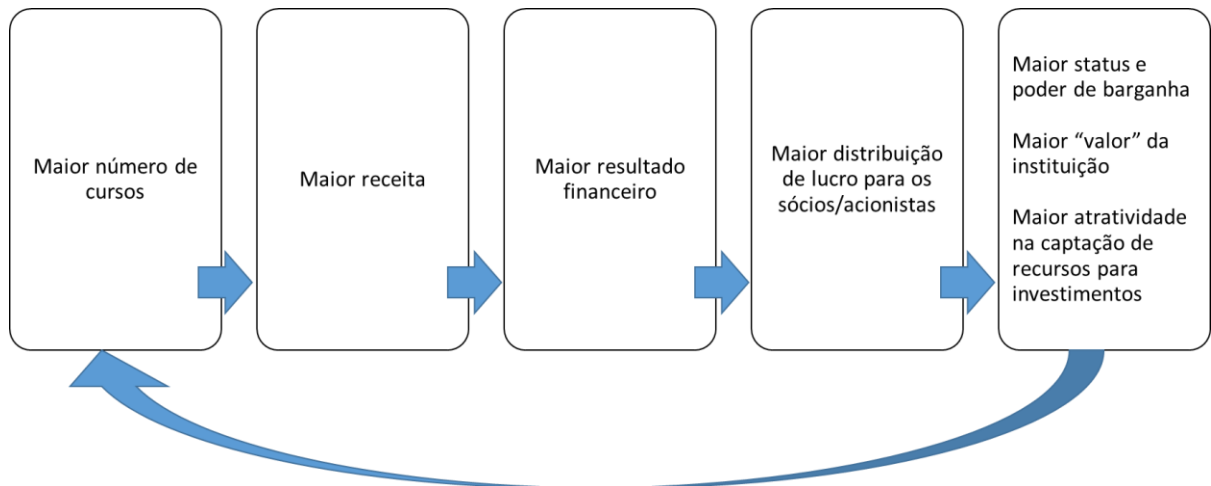


Figura 5 – Maior número de cursos e sua relação com ‘valor’ e ‘poder’ institucional e a realimentação do processo. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Até este ponto abordei, resumidamente, as forças e/ou mecanismos atuantes sobre instituições privadas de ensino superior, ao que me referi como condições ‘externas’ ou talvez ‘gerais’ e produção que afetam suas decisões/ações.

No próximo segmento, trarei uma abordagem mais específica, a do cenário que, de certa forma, justifica a interferência na gestão e nos processos acadêmicos da IES na qual o estudo foi realizado.

3.2 A Instituição de Ensino Superior em Estudo.

A instituição em questão, IES privada do Sul de Minas Gerais, teve suas atividades iniciadas na década de 70, sendo, por muitos anos, uma das mais tradicionais da cidade em que está situada e destaque da região, entretanto, por ocasião de um movimento de expansão na infraestrutura, entrou em risco de sustentabilidade, contabilizando prejuízo ano após ano. Uma das causas foi o impedimento de obtenção de financiamento, via Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES), sendo a expansão financiada por bancos privados às taxas ‘normais’ de mercado. Assim, embora os resultados avaliativos

institucionais e de cursos estivessem dentro do padrão aceito pelo Ministério da Educação, o aspecto financeiro poderia levar a IES à descontinuidade, tanto pela dificuldade de se manter, como pelo quesito avaliativo na dimensão sustentabilidade.

Objetivando o retorno da sustentabilidade, a mantenedora promoveu revisão de processos, de gastos e de investimentos, incluindo a ‘estrutura de pessoas e salários’. Porém, independentemente de as ações disparadas terem proporcionado o superávit esperado, existiu um impacto na IES pela ‘retirada’ da sua autonomia. Em outras palavras, nesse processo, a instituição transitou de um cenário de autonomia total para uma situação de regulação financeira, acadêmica e administrativa, situação que deve ser considerada, pela possível ‘influência’ no resultado deste trabalho.

Orlandi (2010) defende a necessidade de compreensão da realidade, para que se possa interferir nela. Considerando, então, a realidade da IES – sua fragilidade financeira e avaliativa, a direção enxergou na adoção da palavra ‘aprimoramento’ o sentido de ‘solução’ para a crise e para os problemas. No imaginário da direção, ‘enunciando’ aprimoramento, não estaria sendo dito que estava ruim, que não existia qualidade, mas, sim, uma mensagem que estava bom, mas que ainda poderia melhorar.

De acordo com Guimarães (1995, p. 70), a enunciação acontece quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e vê como identidade o que a língua põe em funcionamento:

Saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido no enunciado [...]; ou seja, não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que ela funciona num texto [...]. Há uma passagem do enunciado para o texto, para o acontecimento, que não é segmental. E esta é a relação de sentido (GUIMARÃES, 2005, p. 7).

Assim, a enunciação de ‘aprimoramento’ produz efeitos de sentidos de ‘estratégia’ ou ‘solução’ para o vencimento da crise.



Figura 6 – Efeitos de sentidos de ‘aprimoramento’.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

O aprimoramento dos processos administrativos, em visão geral, objetivou o melhor aproveitamento dos recursos institucionais. Em outras palavras, a ordem era, identificar e fazer somente o absolutamente necessário e com o menor custo possível. Porém, ‘fazer o que é absolutamente necessário’ pode implicar em se deixar de fazer coisas que sempre foram feitas, ou ainda, ‘fazer de forma diferente’ em relação ao que era feito. Então, o ‘sempre foi assim’, ‘aqui é assim’, ‘estão acostumados com isso...’, foram eliminados, minimizados e/ou modificados.

Dentro da discursividade, podemos dizer que o aprimoramento dos processos administrativos produz efeitos de sentidos que se deslizam para uma forma diferente de fazer, para o aproveitamento dos recursos institucionais da melhor forma possível, circulando um discurso de gestão, ao mesmo passo que se deslocam para uma estratégia ou uma solução para vencer a crise e para fazer somente o extremo necessário a um custo super reduzido, circulando um discurso capitalista, como mostrado pelo esquema da Figura 7, que segue:

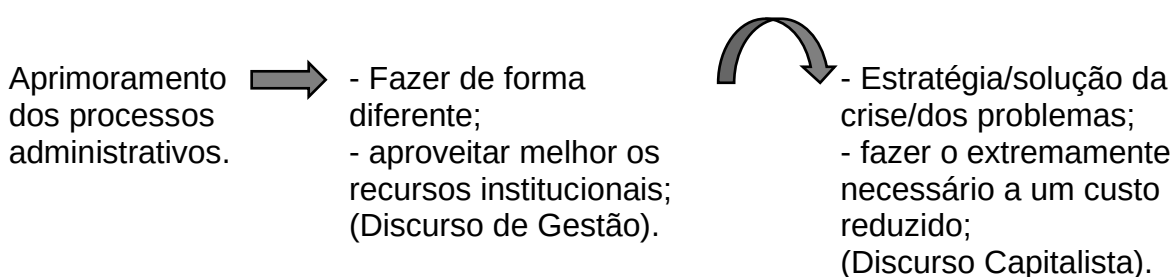


Figura 7 – Esquema de funcionamento dos sentidos de aprimoramento em processos administrativos. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Ademais, no aprimoramento dos processos administrativos e garantia de economia de recursos financeiros, e, no aprimoramento dos processos acadêmicos e garantia da eficácia dos resultados avaliativos, temos uma materialidade do discurso de gestão. Entretanto, o que garante essa eficácia de resultados? Percebemos que isso se sustenta em uma certa transparência da linguagem.

A respeito da equivocidade da Língua, Pêcheux (1997) escreve:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para

um outro. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (lexico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

As mudanças e a perda da autonomia não foram muito bem recebidas pelo corpo social e pela comunidade. Em conjunto com as mudanças, existiu também a substituição da direção, que foi recebida com a frase: ‘aqui os professores fazem greve’ – um dos primeiros ‘muito prazer’ recebidos pela nova direção, dirigido por um professor. A frase e sua devolutiva – ‘greve é um direito, assim como demitir, oportunamente, os grevistas’ – aparentemente, marcaram um jogo de forças empregado *versus* patrão, iniciado no processo de transição das mudanças. Jogo este marcado por discursos que medem o poder de cada categoria, em relação a seus direitos. Interessante ressaltar que o pessoal da IES já estaria “esboçando” discursos reativos ao cenário de mudança, em que pese a situação financeira existente. A questão é que nenhum deles sabia ao certo o cenário, pois estava restrito ao número pequeno de pessoas (diretor administrativo e diretor financeiro). Dito de outra forma, o corpo social ‘geral’ da IES não tinha conhecimento das ‘condições de produção’ que determinaram a interferência na instituição.

Assim, contabilizamos dois conjuntos de forças atuantes na IES que ‘justificam’ a interferência: a primeira, representada na figura 2 e, agora, a segunda, sua situação financeira, conforme representado na figura 8.

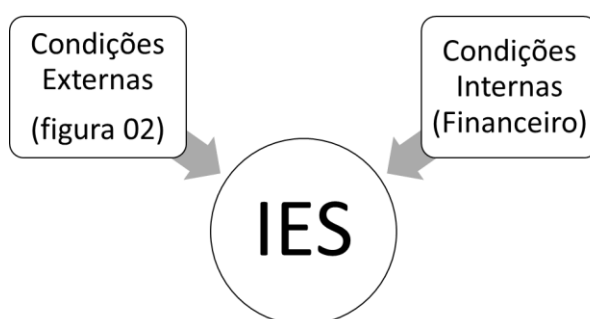


Figura 8 – Condições de produção ‘atuantes’ sobre a IES em estudo.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Independente do cenário relatado até aqui, na sequência das modificações implantadas, a nova direção passou a analisar também os processos acadêmicos, priorizando duas vertentes: (1) o aprimoramento dos processos administrativos

(economia de recursos financeiros), e, (2) o aprimoramento dos processos acadêmicos (melhoria dos resultados avaliativos).

Podemos compreender que a demanda pelo ‘aprimoramento dos processos’ (administrativos e acadêmicos) enuncia a relação entre sujeito, textualidade e historicidade; enuncia a ‘necessidade de se vencer a crise’ instaurada na referida IES em estudo, inserida dentro de um mercado capitalista e envolvido em demasiada competitividade.

No cenário avaliativo geral, o quesito mais explorado pela mídia e concorrentes, não se sobressai ao ponto de ser explorado como ‘diferencial de qualidade’ – ao contrário de concorrentes locais. Contudo, independente desse cenário avaliativo (a visão MEC), à época do início da proposta de ‘intervenção acadêmica’, a instituição em estudo demonstrava bons índices de captação de alunos. Isso talvez possa demonstrar indícios que nem sempre a avaliação do MEC é a mais importante aos ‘clientes’ (candidatos/alunos), mas sim, talvez, a empregabilidade proporcionada pela IES.

Para ilustrar a questão de concorrência, vamos trazer o modelo de forças que governam a competição de Montgomery e Porter (1992) – conforme a Figura 9. Neste, são atribuídos cinco fatores ou fontes básicas de pressão competitiva (na figura, representada dentro do retângulo pontilhado), que interferem ou que podem afetar a capacidade de uma organização de servir seus clientes e de obter lucros.

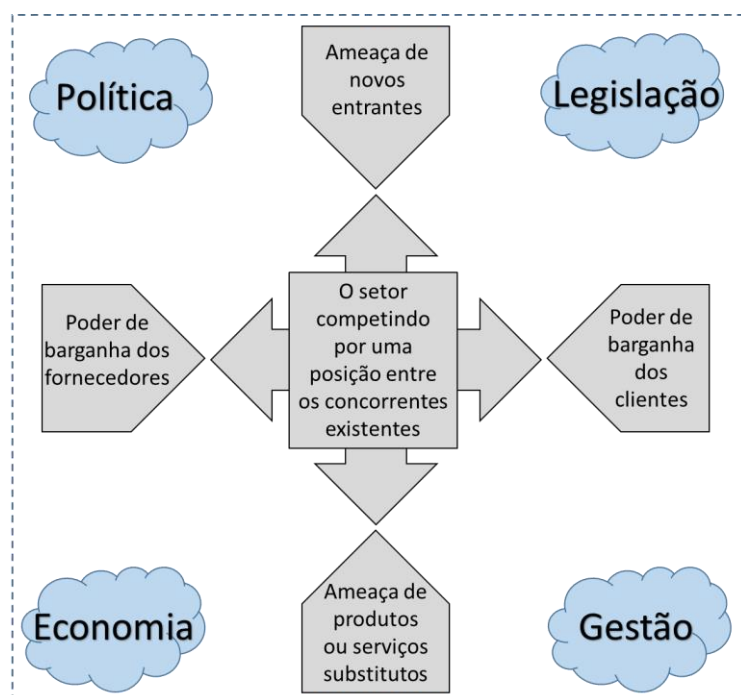


Figura 9 – Diagrama das forças de Montgomery e Porter.
 Fonte: Montgomery e Porter (1992, p.12, *adaptado*).

Adicionando as palavras Política, Legislação, Economia e Gestão (no retângulo pontilhado e sobre as ‘nuvens’), a direção da IES em estudo explanou de forma resumida, as demais ‘interferências’ pelas quais as organizações também são submetidas, sendo: a Política (o Estado), a Legislação (suas mudanças – emanadas pelo Estado), a Economia (variações decorrentes de medidas do Estado e de situações nacionais e mundiais), e a Gestão (atribuída a gestão interna e, gestão geral, no caso de organizações com escritório central, ou matrizes – no caso específico da IES em estudo, a mantenedora de uma instituição de ensino).

Em coleta de dados informais, de acordo com os alunos da referida IES, relatando sobre processos seletivos para vagas de estágio, os profissionais de recursos humanos das empresas da região justificaram, durante o processo de seleção, que estavam preferenciando profissionais com ‘maior experiência’, bem como egressos das universidades federais.

A explicação para esse ‘fenômeno’ estaria na retração da economia, em escala nacional detectada/anunciada em meados do ano de 2014, e a consequente redução de postos de trabalho nos grandes centros. Essa situação proporcionou um excedente de oferta de mão de obra experiente (engenheiros, administradores, advogados, contadores), que passaram a buscar realocação/recolocação em cidades mais distantes. Aumentada a oferta/disponibilidade, o decorrente aumento nos critérios no processo de seleção – ou seja, a ameaça de novos entrantes competindo por uma posição entre os concorrentes existentes. Mas o que justifica a busca por profissionais mais experientes em detrimento de recém-formados?

Teoricamente, um profissional com maior experiência proporcionaria redução do tempo normalmente investido na preparação de um novo empregado para atendimento das especificidades (ou condições específicas) da empresa. Como ‘tempo investido’ corresponde a ‘recursos investidos’, esse tempo se desloca para a economia de recursos, consequentemente, a melhoria nos resultados financeiros, conforme materializado na figura abaixo:

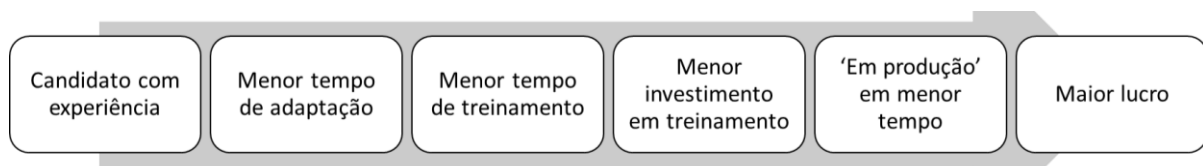


Figura 10 – Paráfrase: deslocamento do candidato com experiência para o aumento de lucros (ou diminuição de despesas). Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Com a experiência, existe a possibilidade de o candidato agregar experiências anteriores em benefício da organização. A soma desses dois fatores proporcionaria economia ou minimização nos investimentos de preparação do (novo) funcionário para a especificidade da empresa.

Explanando, todos os alunos devem cursar a disciplina obrigatória de Planejamento e Controle da Produção (curso de engenharia), totalizando 120 horas de carga horária. Apesar de a disciplina ser ministrada prevendo o máximo de adaptabilidade possível (orientação dada ao professor), pode ser que o *software* adotado na instituição seja diferente do *software* adotado na organização em que o aluno esteja pleiteando vaga. Além disso, 120 horas de disciplinas não significam 120 horas de prática na atividade de planejamento e controle da produção, como também não significa que o aluno experienciou ou vivenciou problemas que podem ser específicos de uma determinada linha de produção ou da fabricação de um produto.

Ao contrário, um profissional ‘experiente’, produz efeitos de sentidos de um profissional que já vivenciou situações que o deixaria mais preparado, além da possibilidade de já contar com experiência no *software* utilizado pela empresa, bastando, apenas, sua adaptação às condições específicas da nova organização. Em outras palavras, teoricamente existiria a redução do tempo de aprendizagem do novo funcionário, a contar de sua contratação até sua (plena) adequação à nova empresa. Essa redução de tempo produz efeitos de sentidos de redução de investimento em tempo de treinamento – um deslocamento, como mostrado pelo esquema da Figura 11.

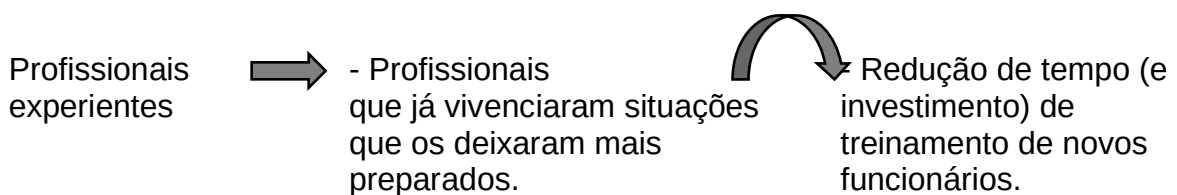


Figura 11 – Funcionamentos da busca por profissionais mais experientes. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Não vamos aprofundar em questões de recursos humanos, pois nem sempre essa ‘lógica’ dá certo, ainda considerando outras variáveis. Algumas organizações, inclusive, preferem funcionários novos (recém-formados) para que ‘os experientes’ não venham ‘viciados’ com práticas ou ‘costumes’ de outras organizações, ou seja, pode ser que funcionários experientes tragam, em sua bagagem, questões que possam não ser bem-vindas na nova organização: condições específicas que não seriam apropriadas para as condições específicas da nova organização. Percebemos, então, um imaginário de que algumas empresas receiam funcionários ‘folgados’ ou ‘viciados’, pois podem promover mudanças indesejadas no processo já estabilizado.

Retornando para o mapa de forças que governam a competição (conforme a Figura 9), o aluno, apesar de poder ser alocado no ‘quadrante’ do setor competindo por uma posição entre os concorrentes existentes, também estaria sendo submetido à ameaça de novos entrantes e sujeito ao poder de barganha dos clientes, no caso, os ‘compradores’ de mão de obra.

Notem que a questão da retração da economia com o decorrente aumento de disponibilidade de profissionais experientes para contratação se constitui em mais uma condição – uma variável que fundamenta uma decisão, uma ação, que talvez não fosse necessária em outro cenário. Daí a importância, ao administrador (ao gestor), da compreensão das condições (de produção) sobre as quais decisões são tomadas.

Assim, passamos a ter as seguintes condições atuantes sobre a IES, conforme representado na figura 12.

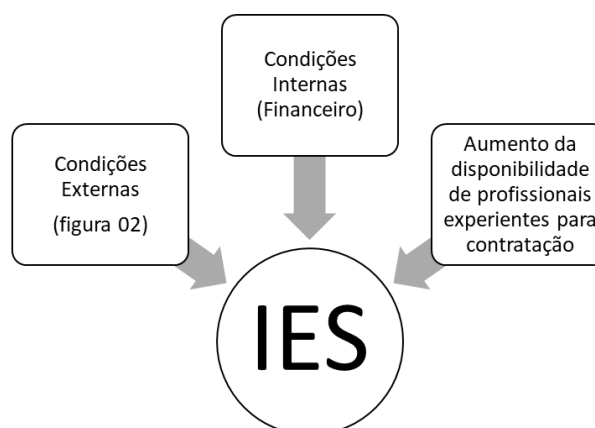


Figura 12 – Funcionamentos da busca por profissionais mais experientes.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Notamos que houve o aumento da disponibilidade de profissionais experientes, decorrente de uma situação econômica do país; situação essa que afeta a empregabilidade dos egressos da instituição. Isso é fruto de uma situação temporal e que pode mudar com a reversão da crise econômica do país, detectada ainda em 2014.

Elaborei essa sequência de três figuras com a composição de algumas das condições 'atuantes' sobre a IES em um dado momento sócio-histórico, para ilustrar alguns dos aspectos que podem influenciar discursos, decisões, ações, como já mencionei anteriormente. Mas as variáveis que atuam sobre uma organização, sobre uma instituição de ensino superior não se limitam a esses três. Existem inúmeras situações ou variáveis atuantes, constituintes das condições de produção, que podem determinar um discurso, uma ação, e que podem mudar subitamente (que seja apenas uma das variáveis), afetando os discursos, as ações; afetando a compreensão de certos discursos, de determinadas ações/decisões, sendo importante ao administrador/gestor, a sua identificação.

Assim, o cenário econômico do país (crise detectada em 2014) influenciou a permanência de profissionais das capitais, que viram como opção de recolocação, vagas em cidades distantes das capitais. Por essa situação que pode não ser permanente, mas que afetou a empregabilidade dos alunos e egressos, passa a ser constituinte das condições que orientaram as ações da direção (do eu sujeito-administrador).

Considerada, então, pela direção da IES em estudo, como relevante para o aprimoramento do processo formativo, essa questão também foi agregada no projeto de aprimoramento acadêmico da instituição, que abarcou diversas iniciativas, das quais destacamos: (1) a substituição do Trabalho Discente Efetivo⁷ até então

⁷ Artigos 2º e 3º da Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007 – Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências:

Art. 2º Cabe às Instituições de Educação Superior, respeitado o mínimo dos duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo, a definição da duração da atividade acadêmica ou do trabalho discente efetivo que compreenderá:

I – preleções e aulas expositivas;

II – atividades práticas supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, práticas de ensino e outras atividades no caso das licenciaturas.

Art. 3º A carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo (BRASIL, 2007, p.1).

administrado por disciplina, por único projeto interdisciplinar abrangendo as disciplinas ministradas no semestre; (2) a utilização do projeto interdisciplinar semestral como atividade de iniciação científica; (3) a apresentação semestral dos trabalhos resultantes do projeto interdisciplinar simulando feira de negócios; (4) o estabelecimento de parcerias com organizações para disponibilização de subsídios formativos (estudos de casos, problemas reais, especificidades formativas etc.); (5) os ajustes nos procedimentos de avaliação de trabalho de curso e; (6) a adoção de uma nova metodologia de ensino nas disciplinas de dependência em regime de testes, entre outras iniciativas. Importante trazer à memória, nesse ponto, de que eu, sujeito-analista de discurso também me vejo como sujeito-administrador (diretor), estando envolvido com todas essas modificações.

3.3 Os Desafios do Mercado Educacional.

Retornando para a questão de equilíbrio financeiro e embasados por Frauches (2010), e Frauches e Fagundes (2012), elencamos dois fatores ‘determinantes’ para a permanência de uma IES ‘no mercado de educação’: (1) a sua capacidade de gerar e gerir seus recursos financeiros; (2) o seu processo de ensino/aprendizagem para que o aluno obtenha: (i) sucesso no ENADE (exame que normalmente demanda processo de conscientização para que o aluno saiba da real importância ou propósito da avaliação); (ii) sucesso nos exames dos conselhos técnicos profissionais, e, (iii) facilidade na obtenção de estágio, emprego e que tenha sucesso na profissão escolhida.

Consideramos importante, então, mostrar uma ‘relação’ para evidenciar o que é desencadeado, a partir dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso da gestão das IES circulado a partir das leis e medidas de avaliação do MEC. Percebemos que isso tudo é produzido por esses discursos circulantes:

- (1) se a instituição gera e gerencia bem seus recursos, mas não gerencia bem seu acadêmico, ela pode vir a perder sua fonte de receita pelo desinteresse em relação aos novos alunos;

- (2) se a instituição gera e gerencia bem seus recursos e, da mesma forma gerencia bem seu acadêmico, ela pode aumentar sua fonte de receita, pelo interesse de novos alunos em decorrência do sucesso dos alunos e egressos;
- (3) se a instituição tem poucos recursos, mas faz um bom trabalho em seu acadêmico, ela pode vir a aumentar sua fonte de receita (e crescer) pelo interesse de novos alunos em decorrência do sucesso dos alunos e egressos;
- (4) se a instituição faz um bom trabalho acadêmico, mas não gerencia bem seus recursos, pode entrar em fragilidade financeira e falir.

Existem outras variáveis de mercado que podem determinar a continuidade (condições de continuidade ou permanência na prestação dos serviços educacionais) de uma instituição privada de ensino além do acadêmico, de seu 'produto' – na visão dos 7 P's do *marketing mix*, como nos pondera Falcão (2005), a saber: (1) Praça: localidade onde será feita a oferta do produto; (2) Preço: valor atribuído a um produto; (3) Promoção: ação de incentivo à negociação do produto; (4) Produto: objeto de desejo ou serviço; (5) Pessoas: atendentes e clientes; (6) Processos: ações planejadas e executadas para a geração de lucros e (7) Percepção: ação voltada para envolver o cliente, de forma a obter resultado satisfatório para o empreendedor.

O objetivo da 'relação' listada aqui foi traçar resumidamente uma relação entre a gestão financeira e a gestão acadêmica (ou gestão do produto), na qual uma condição sem a outra pode proporcionar fragilidade na sustentabilidade (financeira) de uma instituição de ensino privada, ou mesmo de uma organização de qualquer natureza. Em outras palavras, tanto o 'produto' (o acadêmico) como o administrativo financeiro devem ser bem geridos para promover a continuidade da instituição de ensino privada na prestação de serviços educacionais, e, conseqüentemente, o resultado financeiro.

Ainda, nas relações acima exploradas, nenhuma IES privada fica 'blindada' em relação a essas 'regras' e, da mesma forma, a IES na qual nosso trabalho foi realizado. Esse composto justifica o esforço da direção nas questões do aprimoramento do processo administrativo e da 'busca' do aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem.

Mas, conforme já disse anteriormente, o aprimoramento no processo de gestão é relativamente simples: fácil a identificação dos gargalos, bem como a aferição dos resultados. Entretanto, o aprimoramento do processo de ensino

aprendizado não é tão simples assim – existem muitas variáveis. Esse ‘processo’, é desenvolvido e ‘entregue’ de pessoas para pessoas, todos com suas especificidades, ou seja, mais uma condição a ser considerada.

O aprimoramento no processo de ensino aprendizagem da referida IES em estudo se propôs por meio de implantação de metodologias ativas (ou tecnologias de ensino). Assim, algumas inquietações começam a aparecer: o que é aprimorar? Fazer diferente? Fazer o que nunca foi feito? Controlar o que se faz?

Minha intenção é já começar a chamar a atenção para o efeito de evidência que esse termo traz: uma metodologia ‘ativa’ – que já traz na sua denominação um termo que coloca a antiga como ‘passiva’. Lanço, então, o seguinte questionamento que será retomado mais adiante: é já um aprimoramento ou é um efeito?

‘Só um diploma não basta para conseguir as melhores posições’ foi título do artigo de Periard (2010), em uma revista especializada em Administração. Para o mesmo autor, “sair na frente nesta disputa tão acirrada é fundamental. Você precisa ter uma formação universitária de alta qualidade, em uma universidade reconhecida pelas empresas onde pretende trabalhar” (p.1, *grifo nosso*). Considero que os elementos grifados na citação de Periard (2010) representam a visão e a missão de valor que uma instituição de ensino deva ter, para que proporcione empregabilidade e sucesso profissional aos alunos.

Entretanto, quais os não-ditos na mesma citação? É possível perceber uma educação fundamentalmente voltada para o mercado de trabalho. ‘Alta qualidade’ na citação é capacitação para trabalhar. Não é formação. De acordo com Orlandi (2014), tomar a educação dentro de uma lógica de desenvolvimento coloca-se como uma questão de capacitação, de treinamento, e não de formação.

A capacitação não garante permanência e sustentação; é preciso educação, formação para que esses sujeitos ingressem no trabalho [...]. Porque o que não está dito é que se somos uma sociedade do conhecimento e da informação estas são as formas de atender a uma sociedade do trabalho (e do mercado) (ORLANDI, 2014, p. 148).

A autora menciona que em sucessões de conjunturas históricas, o desenvolvimento se declina para o mercado, e o mercado exige a qualificação para o trabalho, a qualificação do trabalhador. “Um país rico em que cidadãos educados são ‘capacitados’ para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado, o consumo e a cidadania se conjugam” (ORLANDI, 2014, p.

146). O fato é que o denominador comum é o ‘trabalho’, e, não, necessariamente, a educação e o conhecimento.

Também vale lembrar que “formar para o mercado” ou “capacitar para o mercado” não significa que o conhecimento não seja considerado no processo de ensino, como diz a autora. Tanto, que a pesquisa ou a iniciação científica devem ser contempladas no processo formativo, assim como temas transversais pautados em cultura, preservação da história, preservação do ambiente, domínio dos problemas sociais (principalmente da área de inserção), convivência e respeito às diferenças. O objetivo de qualquer projeto, além de atender aos quesitos de mercado, é a formação integral do indivíduo – mas talvez isso não fique tão transparente ou evidente pois, realmente, o que importa ao egresso é conseguir emprego.

Retomando à citação de Periard (2010), trago a seguinte inquietação: como obter visão de qualidade e ter reconhecimento por parte das empresas?

Nas aulas de Gestão de Operação de Bens e Serviços, eu costumo afirmar que a qualidade é sempre relativa e determinada por um conjunto de fatores e/ou ‘cenário’ que possa(m) influenciar as expectativas dos clientes na produção e na entrega dos bens e dos serviços. Relativa, porque a expectativa pode ser diferente de pessoa a pessoa, situação determinada por uma especificidade, ou a condição específica de produção de cada um.

Em outras palavras, cada pessoa pode ter uma necessidade e um perfil específico (uma condição), da mesma forma que uma empresa (o contratante), pode ter uma necessidade específica, um perfil específico de candidato ao trabalho (uma condição). Sendo assim, digo que a qualidade será sempre relativa - resultante de uma equação entre a busca/necessidade/desejo (as expectativas) e o recebido, o encontrado – como mostrado pelo esquema da Figura 13.

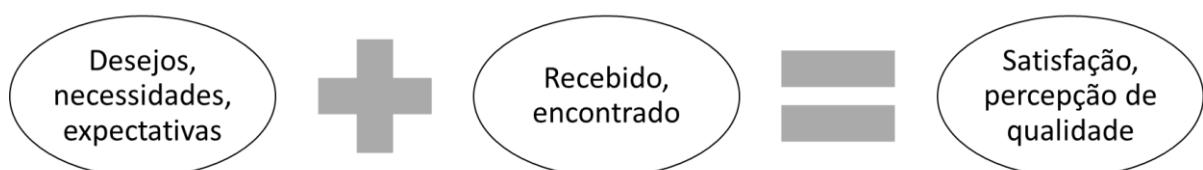


Figura 13 – Definição de qualidade.
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Mas, da mesma forma que afirmo que a qualidade é relativa, considero que nunca existirá um 'ponto de conforto', ou uma situação na qual possa ser dito: agora chegamos aonde queríamos em questão de satisfação do cliente". As condições podem mudar, ou melhor, o composto das condições de produção pode mudar subitamente, de forma que a relação entre o serviço entregue e o serviço procurado saiam do equilíbrio. A solução de hoje pode não ser a melhor em outro momento sócio-histórico.

Sobre expectativas que mencionei no gráfico anterior, Parasuraman, Zeithaml e Berry (1990) trazem um composto, ao que denominam de 'expectativas chaves' dos clientes, que devem dirigir as ações das organizações, conforme a Figura 14.

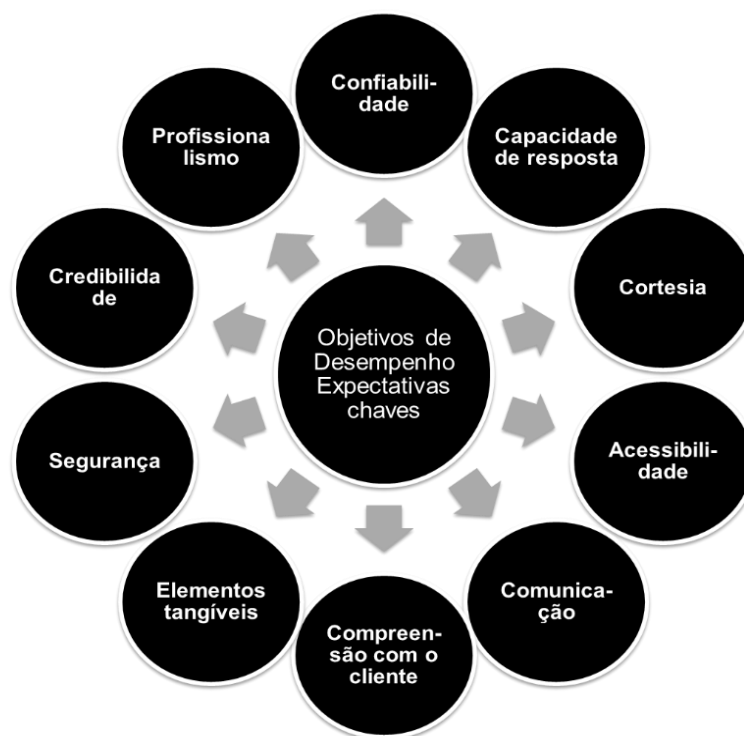


Figura 14 – Expectativas chaves dos clientes.
Fonte: Parasuraman, Zeithaml e Berry (1990).

Em linha equivalente, as Comissões Permanentes de Avaliação (CPA)⁸ das instituições de ensino, instituídas pelo MEC (BRASIL, MEC, 2018), normalmente elaboram (e aplicam) diversas questões que abarcam o maior número possível de percepções/experiências para servir de subsídio na melhoria dos serviços. Mas o

⁸ A Comissão Permanente de Avaliação (CPA), prevista na Lei nº 10.861/2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como atribuições, conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, MEC, 2018, p.1).

que é uma ‘expectativa’ de um serviço (ou produto), senão uma antecipação, na realidade, um jogo de antecipações? Orlandi (2001), diz que,

[...] segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir no ouvinte (ORLANDI, 2001, p. 39).

Da mesma forma que o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar do seu interlocutor, alguém cria um serviço (ou produto) para um consumidor imaginário, colocando-se no lugar do cliente. De outro lado, um consumidor (em nosso caso, o aluno), busca um serviço (educacional) com uma expectativa, uma antecipação em relação ao desejado. Então, esse jogo de antecipações seria pautado nas tentativas de oferecer um bom serviço ao cliente, que espera por isso.

De forma generalizada, o material de propaganda das IES procura reproduzir (ou se antecipar) ao desejo daquele que procura a educação superior (da mesma forma, outros segmentos). Procura passar para o candidato que, na instituição ele encontrará o que deseja. O material de propaganda procura transmitir uma visão de valor para o candidato. E, nesse material, por vezes, são reproduzidos indicadores de qualidade que podem ser relevantes para o candidato e auxiliar na sua escolha.

Registro como exemplos, na sequência, imagens (Figuras 15, 16, 17 e 18) com material publicitário de IES aleatórias, não tendo as mesmas fontes especificadas (sendo, então de fontes desconhecidas), haja vista pertencerem ao banco de dados pessoal da autoria deste estudo de tese, coletadas anteriormente, por consulta eletrônica.

Conforme a Figura 15, na Faculdade Maurício de Nassau, por exemplo, encontramos ênfase na colocação de seus alunos no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, visando à aprovação neste, de forma a ter sucesso no concurso, e, conseqüentemente, na profissão.



Figura 15 – Material publicitário de uma IES.
Fonte: Desconhecida (banco de dados do autor).

Em outra instituição, como mostrado pela Figura 16, podemos encontrar a ênfase para o mercado de trabalho. A FATEC (Senai) foca o mercado de trabalho, ou seja, “um conhecimento prático” aplicável ao mercado de trabalho – com isso, a facilidade na obtenção do emprego – a segurança, o dinheiro e a felicidade (o não desemprego). Isso leva a outro ponto: existem reportagens “com diploma e sem emprego”. A Fatec “bate” nessa reportagem, com o “aqui você consegue emprego”, já que o conhecimento é prático, ao contrário de instituições que não ensinam o que é necessário para trabalhar ou para se dar bem no emprego.



Figura 16 – Material publicitário de uma IES.
Fonte: Desconhecida (banco de dados do autor).

Já na publicidade da Figura 17, encontramos a tentativa de transferir a imagem de uma ‘celebridade’ (um ator) para a IES. No caso, para o programa da organização Educa Mais Brasil. Cabe ressaltar que o programa da organização Educa Mais Brasil oferece bolsas parciais de estudos nas instituições conveniadas (não presentes na imagem). Em outras palavras, uma antecipação em relação àqueles que buscam por valores mais acessíveis nas parcelas mensais – o apelo no preço. Aqui se trabalha a empatia com o ator – transferência de imagem – quero ser

igual a ele – ou quero ir em uma faculdade que “ele” representa. Mas, na realidade, o Educa Mais Brasil oferece descontos para estudar nas instituições parceiras. O apelo é o preço, independente da instituição. Normalmente, são as instituições com maior dificuldade no preenchimento de vagas que optam pela parceria. E, se as instituições têm problemas no preenchimento de vagas, o que elas precisam é de recursos financeiros.



Figura 17 – Material publicitário de uma IES.
Fonte: Desconhecida (banco de dados do autor).

Existem também aquelas que exploram os resultados avaliativos do MEC, conforme exemplo da Figura 18. O foco é a qualidade avaliativa.

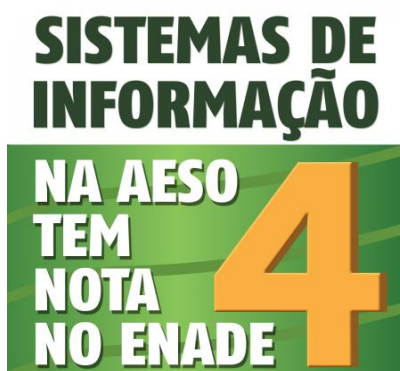


Figura 18 – Material publicitário de uma IES.
Fonte: Desconhecida (banco de dados do autor).

Existem diversos outros exemplos que podem ser visualizados em *sites* institucionais, *flyers* ou *outdoors*; entretanto, em sua generalidade, todos têm um movimento de antecipação em relação ao ‘candidato alvo’, ou seja, as peças são elaboradas conforme um candidato imaginário e em relação ao que ele buscaria. Carrozza (2011) nos fala sobre isso, alegando que, na verdade, isso não é só um

mecanismo de antecipação que funciona aí (nas publicidades das IES); é a construção de um determinado tipo de leitor/consumidor:

A publicidade é um fazer determinado por sentidos que se relacionam com o próprio modo como a sociedade atual se organiza em torno de uma forma-sujeito histórica de direito, que tem no capitalismo sua formação ideológica dominante. Nesse sentido, tem relação com o consumo (CARROZZA, 2011, p.12).

Independente do material explorado, a tentativa é a antecipação: encontrar a expectativa – tentar falar com o consumidor imaginário – “encontrar” o que ele deseja em dado momento sócio-histórico.

Trouxe os exemplos anteriores (Figuras 6, 7, 8 e 9), pois eles reúnem o que consideramos como os principais indicadores, ou os indicadores mais explorados pelas instituições em suas campanhas de processo seletivo: (1) os índices avaliativos – resultados do ENADE ou Índice Geral de Cursos (IGC); (2) o sucesso dos alunos nos exames dos Conselhos Técnico-profissionais, por exemplo, o exame da Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Regional de Contabilidade (CRC); (3) o sucesso dos alunos no mercado de trabalho e; (4) o preço.

Existem outras situações também exploradas, como indicação (boca-a-boca), por exemplo, mas, tirando a questão ‘preço’ que seria de autonomia da IES (e/ou de sua mantenedora), as demais questões implicam em um gerenciamento mais complexo para a obtenção de resultados relacionados com a visão de valor da IES e de seus cursos. O objetivo é sempre obter/conseguir ‘indicadores’ que possam ser explorados; que indiquem que a instituição se sobressaia em relação aos concorrentes, de forma a auxiliar a tomada de decisão do candidato. Compreendemos que ‘se sobressair em relação à concorrência’ faz parte do rol de ideários capitalistas e neoliberais.

As palavras não possuem sentidos sozinhas, isoladas, mas circulam produzindo sentidos, a partir dos discursos. Logo, chega-se à colocação de que a textualidade se instaura, justamente nos processos de significação, a partir das palavras, textos e discursos. Assim, ‘indicadores’ em sua metáfora do dizer, resume-se em bons resultados e/ou garantia e/ou aumento da receita financeira (figura 19, abaixo).

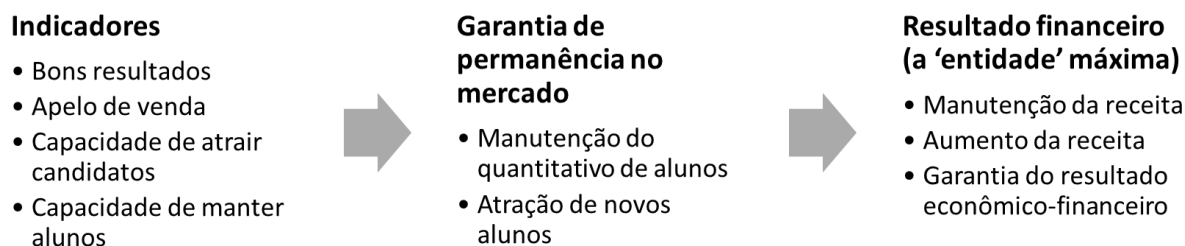


Figura 19 – Metáfora de indicadores.
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dessa forma, diria que todas as ações da IES contam com uma “entidade máxima” que está sempre acima das outras: que determina os objetivos, ações, projetos, ou mesmo que os limitam. Daí, a transparência da linguagem, que apaga todo o processo de formação, que depende, em grande medida, do esforço individual.

Minha intenção, aqui, não foi a de entrar em discussão sobre processos de avaliação e dos indicadores resultantes, mas, sim, de explorar os seus efeitos, principalmente, os decorrentes da divulgação dos resultados.

Pode ser dito, resumidamente, que a ‘nota’ do ENADE é decorrente do resultado da participação dos alunos (concluintes) de uma IES. Resultados acima da média 3 (em escala de 1 a 5), têm sido explorados como sinônimo de qualidade da IES. Por outro lado, em resultados abaixo da média 3, ou seja, quando a participação dos alunos nos exames resulta em nota inferior a 3, existem os seguintes desdobramentos: (1) a possibilidade da IES receber visita de comissão de avaliação do MEC *in loco* e recuperar (ou não) o conceito satisfatório para a continuidade dos serviços educacionais e; (2) contabilizar os efeitos da publicação dos resultados pela mídia – a exploração do resultado insatisfatório e a consequente associação da instituição com baixa qualidade de ensino.

Mas, podemos realmente nos basear na nota do ENADE (1 a 5), para afirmar que uma instituição é de qualidade em seu amplo contexto?

O próprio Ministério da Educação entende que resultados abaixo da nota 3 podem ter sofrido distorções de diversas naturezas (boicote de alunos ao exame, por exemplo), tanto que prevê avaliação *in loco* nesses casos. Mas isso leva um tempo desde a publicação, da ‘exploração’ dos resultados pela mídia, até a revisão dos resultados com a sua publicação. Esse período pode ser ruim para as

instituições – pode prejudicar a IES na sua captação e mesmo na manutenção de seus alunos.

Por essa razão, as instituições devem focar na melhoria dos resultados, principalmente daqueles que dependem do desempenho, da dedicação de seus alunos e, acima de tudo, de compreensão em relação à frase ‘para que serve o ENADE’. Muitas IES criam ‘processo de sensibilização’ aos alunos, premiando os melhores resultados, não sendo diferente na instituição na qual realizamos o nosso estudo. Como 75% da nota do Enade depende das respostas dos alunos, por exemplo, sobre as instalações físicas, a IES pode até estar dentro do quesito avaliativo, mas o aluno pode não saber disso.

Entretanto, a avaliação das instituições não se resume ao ENADE. Ele é apenas um dos indicadores de qualidade, segundo o INEP (2017), que resultam em conceitos, construídos de tal forma (ou sistemática) que ‘obrigam’ as instituições de ensino a manter um processo de melhoria contínua. Entretanto, contrariando o estabelecido pela Lei 10.861, que institui o SINAES (BRASIL, 2004), os resultados ‘vazam’ de alguma forma, antes da aferição *in loco*, sendo ‘explorados’ pela mídia de forma sensacionalista, promovendo efeitos positivos ou negativos, decorrentes dos questionamentos acerca da qualidade (ou falta dela), com correspondência na captação ou na perda de alunos.

Um dos indicadores, introduzido pelo INEP (2017b), sem alteração na Lei do Sinaes, foi o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD), também em escala de 1 a 5. Podemos, então, encontrar a seguinte definição de IDD:

[...] é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado (INEP, 2017b, p.1).

Complementando essa definição, no mesmo documento, encontramos que:

O IDD tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes [...] O desempenho médio estimado do concluinte representa o resultado que seria esperado ao final de um curso, para um perfil conhecido de estudantes, caso eles

frequentassem um curso hipotético de qualidade média. O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes (INEP, 2017b, p.2, *grifo nosso*).

Desse modo, observamos informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes (de uma IES no ENADE) em relação aos resultados obtidos (no ENADE), em média, pelas demais IES, com perfil similar de estudantes.

Se o resultado do ENADE não exprime a realidade, conseqüentemente, o IDD também não, afinal, basta ao aluno comparecer e assinar a lista de presença, que seu diploma está garantido, cumprindo os requisitos da integralização das estruturas curriculares. A questão é que esse processo deixou de ser visto como melhoria contínua (avaliação de desempenho), pois, de fato, não determina ‘o sucesso do aluno no mundo profissional’. Esse processo acabou se tornando uma questão de competitividade, um quesito mercadológico (cooptado pelo mercado), explorado como ‘furo’ pela mídia (publicidade) e como ‘selo de qualidade’ que não atesta de fato a qualidade, mas é assim explorada; portanto, objeto de melhoria contínua em todas as IES.

Os exames e indicadores que deveriam ser avaliativos (e promover a realimentação do processo de ensino/aprendizagem) são cooptados pelo mercado.

A figura 20, seguinte, traz uma representação resumida desse ciclo e do funcionamento dos sentidos.

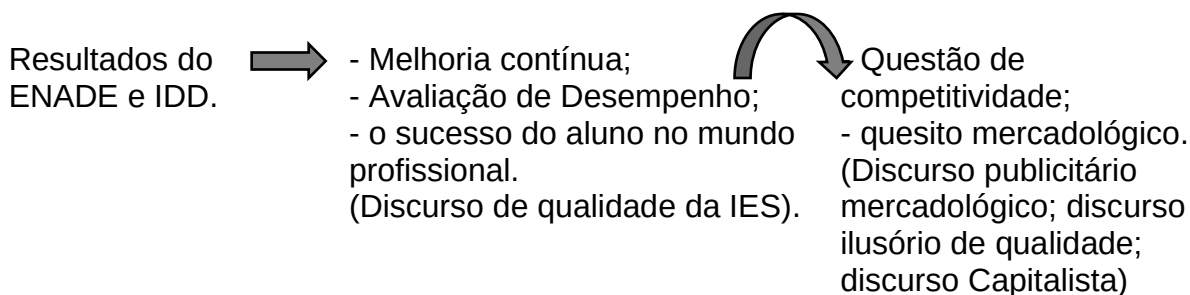


Figura 20 – Esquema de funcionamento dos sentidos do Resultados do ENADE e IDD. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Dentro da discursividade, posso dizer que os resultados do ENADE e IDD produzem efeitos de sentidos que deslizam para a melhoria contínua da instituição, da melhoria do desempenho e do sucesso do aluno no mundo profissional,

circulando um discurso de qualidade da IES, ao mesmo passo que se deslocam para a competitividade, para o mercado, circulando um discurso publicitário, capitalista e ilusório de qualidade – como mostrado pelo esquema da Figura 20, anteriormente.

Procuro demonstrar, nesta pesquisa, até esse ponto e também adiante, fatores (na AD, condições de produção) que podem contribuir para a permanência, o crescimento ou o declínio de uma IES; fatores esses que também podem ser portados para outros tipos de organizações, dada a ‘lógica’ de mercado e devidas adequações. O propósito da exploração desses fatores, dessas condições, é de demonstrar que a IES, ou qualquer tipo de organização, não pode ficar inerte em relação ao mercado em que atua, sob o risco de entrar em declínio. Esse cenário de mercado, de certa maneira, justificaria a ‘intervenção’ da direção da instituição em estudo, na busca do aprimoramento acadêmico.

3.4 O Perfil Docente versus o Perfil Discente.

Ortega (2015), em uma apresentação durante um encontro (seminário) promovido pela Fundação Universia⁹ sobre fatores de evasão, considerou o perfil dos alunos como o grande desafio para as instituições de ensino superior, principalmente pela diversidade de origens (lugares e segmentos), incluindo pessoas oriundas de famílias nas quais seus membros nunca tiveram acesso à educação superior.

Na mesma apresentação, Ortega (2015) ressaltou a ‘missão’ da Laureate¹⁰, que seria promover acesso à educação de qualidade para número maior de estudantes e que, na busca dessa missão, estavam atraindo pessoas de lugares e segmentos, que tradicionalmente não tinham acesso anteriormente. Em outras palavras, diria que o autor estaria falando de alunos menos preparados, cenário similar observado na instituição em estudo nesta dissertação. Por essa razão,

⁹ Rede de cooperação universitária formada no ano 2005 por Universia, uma entidade privada sem fins lucrativos, que promove a educação superior abrangente e o acesso ao emprego qualificado das pessoas com deficiência, em Espanha. Endereço eletrônico: <https://www.fundacionuniversia.net/>. Acesso em 13/07/2019.

¹⁰ Rede Internacional de Ensino Superior. Endereço eletrônico em língua portuguesa: <https://www.laureate.net/pt/>. Acesso em 13/07/2019.

reproduzo na Figura 21, um dos slides de sua apresentação, que resumiria algumas das condições (desafiadoras) a serem consideradas em relação ao perfil do aluno:



Figura 21 – Condições (desafiadoras) em relação ao perfil do aluno.
 Fonte: Ortega (2015, p. 5, *adaptada e traduzida*).

Importante salientar que a ‘baixa habilidade social’ estaria sendo empregada no sentido de ‘relacionamento profissional’, ou *networking* (rede de contatos) relacionado com a profissão desejada. Já, a ‘mentalidade fixa’ no contexto apresentado por Ortega (2015), estaria ligado à ausência de empoderamento, baixa-estima, que proporcionaria sentimento de incapacidade, sentimento esse potencializado por não conseguir ingressar/cursar uma instituição pública, ‘onde estão os melhores’.

Por outro lado, a ‘baixa competência acadêmica’, na visão de Ortega (2015), estaria associada com os ‘recursos limitados’ que implica na busca pelo trabalho, diminuição de tempo para os estudos, bem como formação prévia possivelmente deficiente, o que ‘determinaria’ a ausência na ‘disciplina e ou técnica de estudos’ – contribuindo assim, para com a evasão e a reprovação.

Lôbo Filho (2015), no mesmo encontro (seminário), promovido pela Fundação Universia, ressaltou em sua apresentação, a ‘incompatibilidade entre a vida acadêmica e trabalho’ e o ‘desempenho acadêmico insuficiente’, também como fatores responsáveis pelas ‘reprovações sucessivas e abandono das disciplinas’; situações observadas na instituição. Associa, ainda, a reprovação com a ‘ociosidade de infraestrutura física e baixo aproveitamento de força trabalho docente’, bem como a ‘baixa taxa de conclusão relativa às metas institucionais’ como prejuízos institucionais, situação que Hipólito (2015), também palestrante no encontro promovido pela Fundação Universia, associou como ‘perda de receita’, apresentando uma simulação, reproduzida pela Figura 22.

Número de ingressantes		100	Mensalidade média		700
Semestre	% evasão	Nº of Evadidos	Mensalidades não recebidas	Valor perdido	
1	15%	15	45	\$ 472.500,00	
2	10%	10	41	\$ 287.000,00	
3	8%	8	35	\$ 196.000,00	
4	6%	6	29	\$ 121.800,00	
5	4%	4	23	\$ 64.400,00	

			
Número total de evadidos	43	Valor total perdido	\$ 1.141.700,00

Figura 22 – Perda de receita.
Fonte: Hipólito (2015, p.9).

A questão ‘imediata’ da perda de receita, exemplificada por Hipólito (2015), é sua relação com os custos. Apesar de menores, as turmas (as salas de aula) continuam existindo, com menos alunos, mas com professores alocados, iluminação, com recursos instrucionais sendo utilizados, limpeza, segurança etc. A diminuição de alunos nas turmas não implica em redução direta de custos para compensar a perda de receita – ou seja, os custos permanecem inalterados contribuindo para a diminuição do resultado geral da IES, situação diretamente ligada com a sustentabilidade financeira. Sendo assim, a evasão, apesar de origem acadêmica (a reprovação – decorrente ou não do perfil do aluno), interfere nos resultados financeiros das instituições.

Neste estudo, não considere os efeitos da evasão na captação – ou seja, a eventual ‘influência’ que alunos evadidos podem ter sobre os candidatos em relação à escolha da IES e do curso (diminuindo a captação), mas creio que alguma influência, algum efeito discursivo deva existir. Ressalto que a evasão, aqui tratada segundo Hipólito (2015), como o número de estudantes que tendo chegado ao final de um período, estando apto para continuar os estudos, não se matricula no período seguinte.

A questão é que, conforme Corts (*apud* HIPÓLITO, 2015, p.18), presidente da Samford University no período de 1983 a 2006, a evasão (o fim da relação) não é resultante de apenas uma grande razão (somente a reprovação, por exemplo), “mas por acúmulo de pequenas razões que destroem suas justificativas de escolha de uma instituição” (HIPÓLITO, 2015, p.18). Então, se o aluno teve sua escolha ‘destruída’, possivelmente existirá o compartilhamento e a influência.

Mas, se o perfil do aluno é uma condição a ser considerada (um desafio), o mesmo ocorre com o professor, ou seja, o professor também é uma condição (um desafio) a ser considerado.

Para Vincent Tinto (*apud* HIPÓLITO, 2015, p.18), professor emérito da Universidade de Syracuse, especialista em Sociologia e em Educação pela Universidade de Chicago, “os professores de nossas IES são os únicos professores do jardim da infância para cima que não foram treinados para ensinar”. O professor é a chave – não adianta projetar um ensino “centrado no aluno”, conforme diz Frauches, se o professor não é considerado como peça essencial no processo. O professor é o centro – é o responsável – a chave; sem o professor não existirá entrega do produto “ensino/educação”.

Não considero a afirmação de Tinto uma regra, mas pude observar esse cenário nas IES pelas quais passei, inclusive na instituição em estudo, que apresentam um número elevado de professores com experiência em docência pela prática, ou seja, sem preparação prévia específica para a sala de aula.

Normalmente, nas disciplinas mais específicas do curso (área específica do conhecimento), são alocados os professores com mais aderência à disciplina (aderência pela atuação profissional), pela possibilidade de contribuírem com questões/problemas/exemplos mais atuais para a sala de aula. Assim dizendo, o professor “mais de mercado” traz ideias recentes e atuais para os seus alunos, enquanto os professores da “profissão professor”, normalmente, baseiam-se em

livros. Existem grandes exceções: aqueles que são ‘antenados’ em situações do momento, mas essa é uma questão que deve ser desenvolvida na IES. Às vezes, alguns docentes tendenciam àquilo a que estão acostumados. Torna-se importante impulsioná-los, a fim de que saiam do conforto, ou seja, isso confirma que o professor é o centro do processo. Na instituição deste estudo, os professores são identificados como ‘mais acadêmicos’ ou ‘mais profissionais’, sendo os ‘mais profissionais’ os que contam com maior aderência na disciplina pela profissão/área de atuação exercida – conforme esquema da Figura 23.

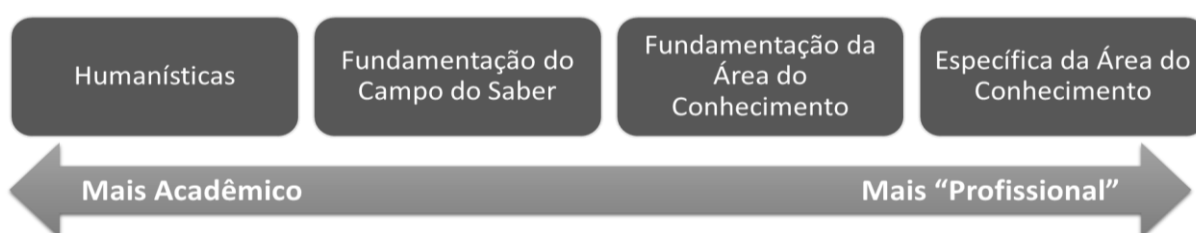


Figura 23 – Distribuição da docência na IES em estudo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Teoricamente, essa situação influenciaria em sua capacidade didática ou maior ou menor facilidade de promover a compreensão e apropriação do conteúdo, de promover as associações ao ‘mundo do aluno’ e, dessa forma, ajudar a desenvolver as competências e habilidades requeridas, mas não testamos essa questão – não é o nosso propósito neste momento, mas, sim, levantar questões de perfil docente, variáveis ou condições com as quais a instituição se depara e que deve gerenciar.

Diria, então, que o desafio do processo de ensino/aprendizagem, resumidamente falando, independente das condições (alunos e professores), é de agregar conhecimento, desenvolver competências e habilidades ‘previstas’ (o processo de antecipação) no curso, preparar o aluno para a vida pessoal e profissional (etc.), independentemente de suas especificidades. O processo de ensino/aprendizagem, portanto, deve ser um ‘agente intermediador’ ou ‘facilitador’, da entrega do curso que o aluno ‘comprou’, melhor dizendo, escolheu. Tal concepção é embasada por Carrozza (2011), ao afirmar que o processo de ensino/aprendizagem é uma ‘mercadoria’ a ser ‘consumida’.

Registro que a escolha do curso por parte do aluno também é uma variável integrante das condições de produção da IES (um fator complicador), que pode influenciar nos resultados da instituição, nos resultados avaliativos, nos resultados dos exames dos conselhos técnico-profissionais, no sucesso do aluno na vida profissional (na aderência do estudante ao curso/profissão escolhida). Outra variável se encontra no fato de o professor poder ser ótimo, porém, com um aluno ‘que não quer nada’, passivo, demonstrando a sua expectativa para o ‘ensino fácil’, para a obtenção de boas notas e aprovação sem esforço, cujo interesse único é o diploma ou a diversão com os amigos, o conhecido aluno ‘imaturo’ ou que ainda não entendeu a importância do conhecimento – dos estudos, na vida.

Hipólito (2015, p.18) trouxe em sua apresentação uma citação de Tinto que “quanto maior o comprometimento do aluno, com a instituição e com os seus próprios objetivos, e quanto mais elevado for o seu nível de integração acadêmica e social, menor a probabilidade de evasão”. Assim dizendo, há necessidade de engajar o aluno, há necessidade de se criar o ‘brilho nos olhos do aluno’ – despertar o interesse pelo curso – pelos estudos. Se isso não ocorrer, todo o esforço será em vão. Nesse ponto, talvez, o aluno seja também o objeto focal, mas, quem promoverá o engajamento? Certamente, o professor. Contudo, para isso, o ambiente institucional deve ser interessante ao aluno, por isso a necessidade de sair da mesmice. Importante destacar, dentro da mesma citação, o enunciado ‘com seus próprios objetivos’, e buscar entender o ‘real’ objetivo do aluno, isto é, a “motivação” determinante para a escolha do curso e como trabalhar com isso. Assim, a análise das condições de produção é fundamental para a análise do texto, o composto constituinte das ‘condições de produção de uma IES’ – das variáveis às quais ela está submetida, é importante no processo de gestão. Importante, então, também procuramos compreender qual o composto de questões que fizeram o aluno escolher a IES e o curso, pois, é possível que condições diferenciadas (conflitantes com os objetivos da IES) possam promover a passagem do aluno pela instituição promovendo resultados nem sempre esperados/desejados.

O aluno pode desejar ‘somente’ o título; o foco pode estar em aumento de salário e/ou promoção no emprego; pode querer apenas complementar seus conhecimentos para contribuir em seu ramo de atuação; pode ter ingressado (ou retornado) na faculdade para ocupar seu tempo; pode não querer exercer a profissão e não prestar exames dos conselhos técnicos profissionais; pode desejar

mudar de ramo de atividade; pode não saber por que escolheu o curso que está fazendo – talvez tenha escolhido por força da família, para acompanhar colegas, ou ainda não estar certo da profissão que deseja abraçar; pode ter ingressado no ensino superior, pois é o que se faz quando termina o ensino médio; pode realmente ter empatia com a profissão correspondente ao curso escolhido; pode conseguir oportunidades de ascensão que nem todos podem ter conseguido.

Esse cenário, essa ‘regra do jogo no mercado de educação’ (a IES como empresa), faz com que as IES procurem formas de promover esses bons resultados, (ou mesmo desculpas para justificar a ausência deles - dos bons resultados).

Nessas adjetivadas escolas/IES empresas, impactadas pela competitividade, chefes de departamento e coordenadores de curso assumiram o papel de gestores daquele ‘negócio’, sendo responsáveis pela elaboração e execução de orçamentos (em muitas ocasiões, responsabilizados pela acirrada evasão). Assim, sistemas gerenciais passaram a ser utilizados para um processo decisório mais assertivo.

[...] a exigência da “competitividade” tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26).

O Neoliberalismo vem ser mais do que uma ideologia; vem ser um sistema de normas que regulamenta as práticas institucionais (DARDOT; LAVAL, 2016) – inclusive aquelas práticas em prol do aprimoramento dos processos acadêmicos que garantam a eficácia dos resultados avaliativos.

Retomando o mapeamento do cenário, das diversas questões aplicadas pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), encontramos em pesquisa na IES deste estudo de tese, um conjunto ‘determinante’ de um bom professor, na visão do aluno, sendo então: (1) a ‘clareza’ com a qual o professor expõe o conteúdo e esclarece as dúvidas dos alunos (lembrando aqui que a língua não é transparente); (2) os ‘exemplos práticos’ e ‘atividades’ que possibilitam a sua formação, adentrando nas condições de produção do aluno; (3) o ‘método’ adotado e a contribuição para o aprendizado do aluno, fazendo-o compreender a matéria ofertada, associando-a ao seu conhecimento de mundo, suas ideologias; (4) o ‘conhecimento demonstrado’

pelo professor em relação à disciplina ministrada e; (5) a condição de o professor ressaltar a importância da disciplina para o curso.

‘Oficialmente’, esse conjunto de questões definem o bom professor na ‘visão da instituição’; porém, ‘oficiosamente’ (em conversas informais com os alunos), os melhores professores são aqueles que conseguem o ‘sucesso acadêmico dos estudantes’: aqueles que conseguem que os alunos sejam ‘aprovados nas disciplinas’.

Eis aí um efeito metafórico em funcionamento: ‘o bom professor é aquele que promove o sucesso do aluno >> o bom professor é aquele que aprova o aluno’. Um discurso de competência deslocado para um discurso de promoção: figura 24.

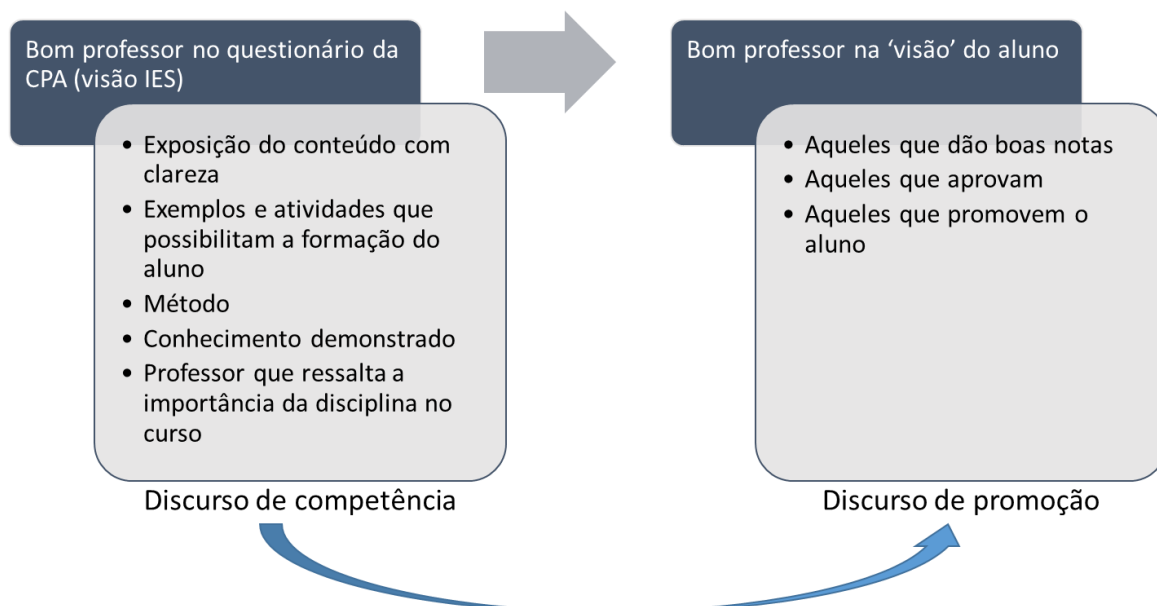


Figura 24 – Efeito Metafórico de ‘bom professor’.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Como destaca Orlandi (2004), na produção dos discursos, o efeito metafórico funciona a partir do mesmo e o diferente; funcionamento não estanque de sentidos com outros sentidos. Por isso é possível que vários outros discursos sejam possíveis por esta relação com a historicidade/exterioridade, já que a língua não é um sistema fechado em si.

Diante do exposto até aqui, adiciono outros desafios ao composto das condições de produção de uma IES: (1) na expectativa do professor: conseguir/ter o aluno ideal; (2) na expectativa da IES: a) ter, em seu quadro de funcionários, o professor ideal, b) ‘construir’ o egresso ideal para o MEC (ENADE), para os

Conselhos Técnicos Profissionais, para as organizações contratantes e para a sociedade.

Ademais, acrescento que ‘construir’ o egresso ideal também esteja associado a: captar e manter alunos; ser sustentável, para competir no mercado, para continuar no mercado, para manter os empregos dos funcionários; crescer para aumentar a solidez (financeira e econômica), para captar e manter mais alunos – enfim, um ciclo de sobrevivência, como na Figura 25, para a permanência no mercado de serviços educacionais.

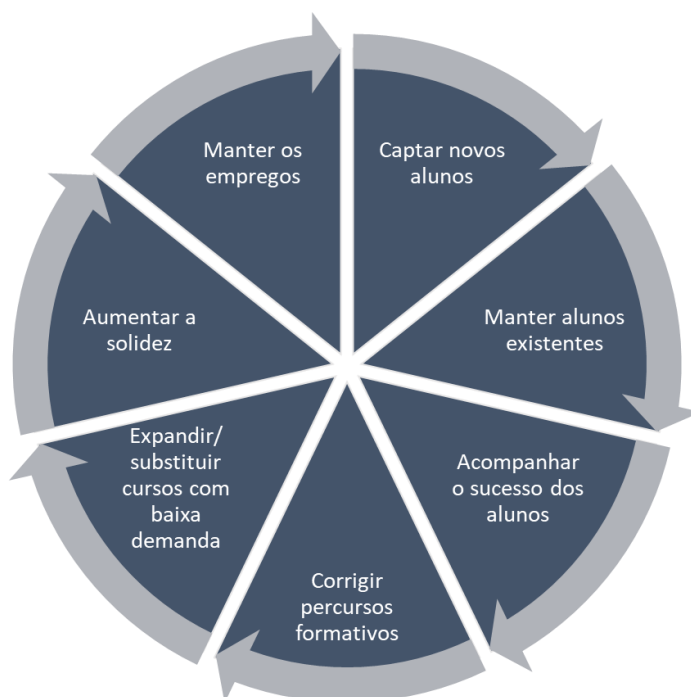


Figura 25 – Ciclo da Sobrevivência/permanência no mercado.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nesse ciclo ‘de sobrevivência’ materializado pela figura anterior, no qual procuro sintetizar as questões de permanência no mercado, existem variáveis que podem ser objeto de intervenção na IES, como também variáveis que independem da mesma, ou seja, aquelas que não podem ser controladas, mas que devem servir de subsídios para ajustes internos.

Para a compreensão desse pensamento, utilizo sentidos e colocações, conforme fluxograma materializado pela Figura 26.

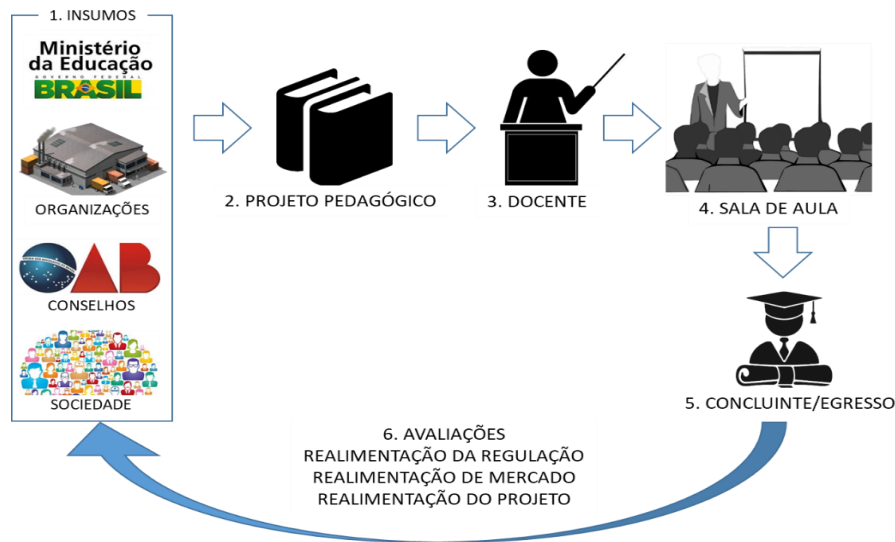


Figura 26 – Variáveis de (des)controle da IES.
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Composição da ilustração:

- (1) os insumos (fontes para a escrita dos Projetos Pedagógico dos Cursos) sobre os quais a instituição 'não tem controle', com a complexidade da existência de condições diferenciadas de produção em cada instância;
- (2) o projeto pedagógico construído (e realinhado), a partir desses insumos, que, por sua vez são 'vivos', isto é, modificam-se conforme condições de produção temporâneas;
- (3) os docentes com seu conjunto de experiências/vivências, possivelmente específicas ou particulares de cada um;
- (4) a sala de aula composta por docentes e alunos, cada um com suas condições específicas de produção no processo de ensino/aprendizagem;
- (5) o aluno concluinte que participa dos exames do ENADE e/ou o egresso em sua vida pessoal e profissional, em condições específicas de atuação;
- (6) o processo de avaliação/realimentação que 'dispara' os conceitos (mercadológicos) sobre a instituição (a partir dos participantes do ENADE e egressos), e que também 'dispara' os ajustes nos projetos pedagógicos, que preveem/avaliam/reavaliam os métodos e práticas de ensino/aprendizagem adotadas.

Em princípio, esse fluxograma pode parecer simples: reunir os insumos, elaborar o projeto pedagógico, ‘desmembrar’ o projeto em disciplinas, ‘entregar’ o desmembramento (as disciplinas) ao professor que, por sua vez, ‘entregará’ ao aluno, que participará dos exames e que se inserirá no mercado. Parece ser, mas não é tão simples.

Existem condições específicas em todas as instâncias desse fluxo, nas pessoas envolvidas, tanto na elaboração como na ‘entrega’, como também daqueles que ‘recebem’ o ensino. Além disso, temos a língua e sua opacidade em todo o processo, em cada uma das instâncias, como também um imaginário acerca do ideal para cada uma das instâncias de insumos que também podem ser dissecadas dadas as especificidades ou condições específicas nas quais o egresso estará ‘inserido’.

A AD permite expor o olhar leitor à opacidade do texto, importando compreender nesse processo a relação existente entre língua e discurso (PÊCHEUX, 1990). É pertinente à mesma a desnaturalização dos sentidos, passando então a problematizá-los, apontando para as relações da língua com a história e dos sujeitos com os sentidos.

Assim, também na obtenção dos insumos, temos a língua e sua opacidade em funcionamento; na elaboração do projeto; no desmembramento em disciplinas; na ‘passagem’ para o professor; na passagem para os alunos. Ou seja, em todas as ‘fases’ do processo de ensino aprendizagem: do ‘estabelecimento’ do conjunto de conhecimentos, competências habilidades até seu ‘desenvolvimento’ e ‘aferição’.

Alguns autores, como é o caso de Frauches (2010), ressaltam a importância de ter o educando como centro do processo educacional, explorando demais questões no capítulo denominado ‘manual de sobrevivência na selva universitária’, no qual abarca questões do ensino/aprendizagem, bem como questões que, segundo ele, são determinantes para a sobrevivência da IES no mercado dos serviços educacionais. Sobrevivência essa que nos remete à luta das organizações para permanecerem no mercado, onde existem concorrentes, profissões que vão deixando de existir, novas profissões, concorrentes sem escrúpulos ou concorrentes que fazem a diferença.

Frauches (2010) cita Delors et al. (2006), ao sintetizar os Quatro Pilares da Educação para o Século 21, conforme seu relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – conforme mostrado pela Figura 27.

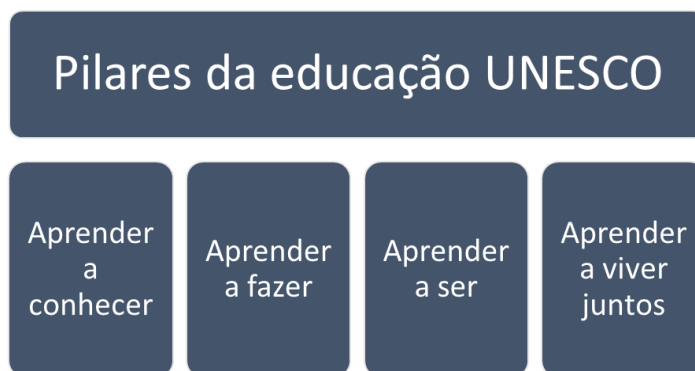


Figura 27 – Pilares da Educação (UNESCO).
Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de Delors et al. (2006).

Em minha visão, considero como efeito de sentidos, nesses pilares, a união entre o ‘ser do conhecimento’, aquele ‘que sabe fazer’, com o ‘ser social’.

Nesse efeito de sentido, diria que a IES deve prover conhecimentos, experiências e situações que possibilitem a reflexão por parte dos alunos em relação ao ser e ao viver juntos (em sociedade), de nada adiantando, entretanto, se o aluno não for incentivado a ser o protagonista nesse ‘processo’, ‘aprendendo a’. Assim, apreender a: buscar conhecimentos, experiências, estar preparado para mudanças, estar preparado para diversidades, ser adaptativo, reflexivo etc., considerando diversas condições específicas de produção existentes ‘e em movimento’, em todo esse processo.

Sabemos que é impossível deixar de interpretar e, desse modo, consequentemente, impossível escapar da ideologia que nos constitui. “O homem não pode evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba, ele está interpretando [...] esse é um trabalho contínuo” (ORLANDI, 2004, p. 10). Diante dessa assertiva, materializamos conforme a Figura 28, que segue, considerando ‘o ciclo da sobrevivência’ já descrito anteriormente, a interpretação das Variáveis de (des)controle da IES.

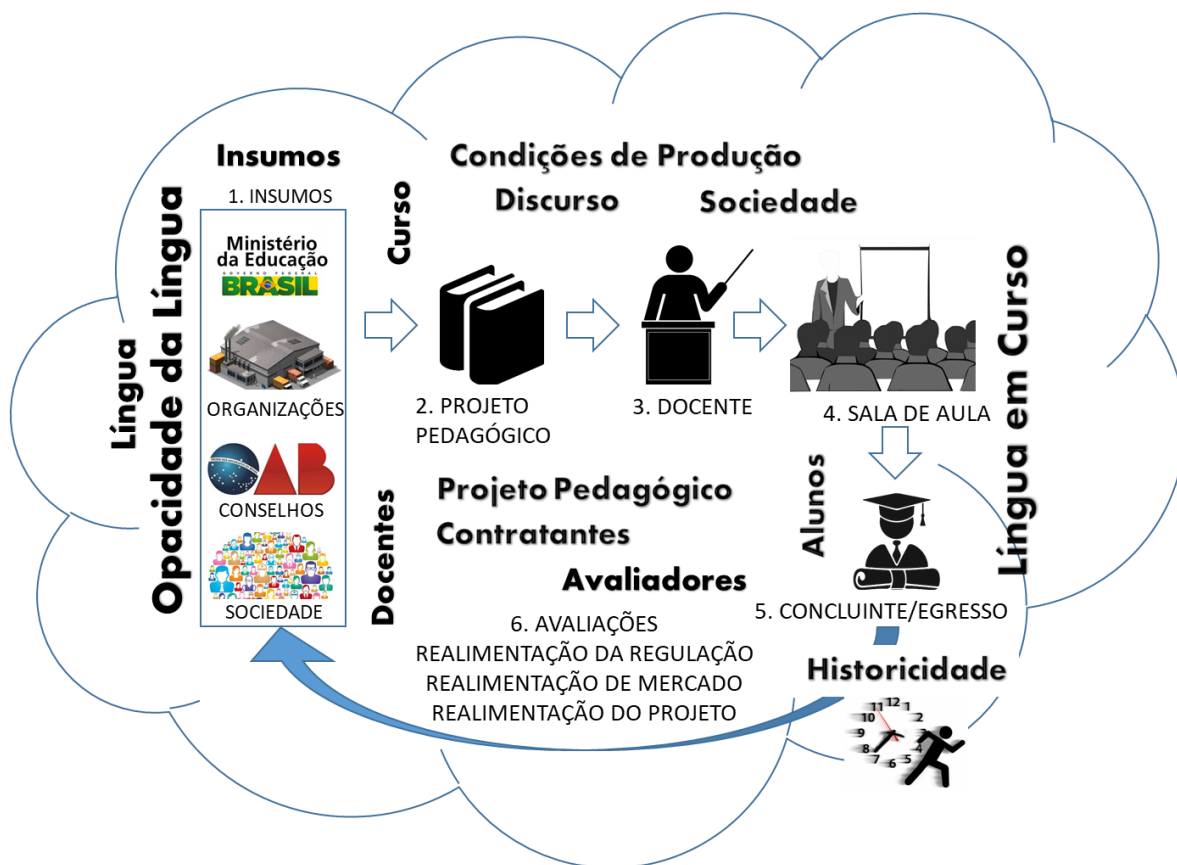


Figura 28 – Variáveis de (des)controle da IES.
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Devemos compreender que insumos (e concorrentes) são aspectos que fogem ao controle da instituição, restando, como possibilidade de intervenção, os processos formativos com toda a sua complexidade. Assim, independente das condições de produção da origem dos insumos e da opacidade da língua, a IES deve disponibilizar 'todo o conjunto' e procurar criar condições para que o ensino não seja apenas 'entregue', mas mediado pelo professor com a ajuda de recursos instrucionais, e construído pelo aluno, procurando que este seja, sempre que possível, o protagonista do processo educacional, considerando a existência de condições também específicas dos alunos, professores e contratantes.

3.5 Os Modelos de Ensino (adotados na IES)

Nesta seção, trago a prática de ensino adotada na IES, como constitutivo das condições de produção consideradas pelo diretor (o sujeito-administrador), que, somadas às demais já relatadas (e outras), foram utilizadas como base para a

construção e a apresentação do projeto de aprimoramento, inclusive do processo de ensino/aprendizagem.

Observei que, genericamente, exceto em apresentações de trabalhos de curso, os professores atuavam como figura central da aula – ou seja, ‘ministrando’ suas aulas tópico a tópico, conforme previsão do Plano de Ensino (documento com a previsão das atividades desenvolvidas em uma disciplina), intercalando teorias com perguntas sobre o ‘entendimento’ do conteúdo ministrado, incluindo eventuais exercícios de aplicação. Por vezes, eram disparadas atividades extraclasse – ou seja, atividades para desenvolvimento fora do período de sala de aula.

Os alunos, por sua vez, faziam suas anotações a partir das falas dos professores, a partir de anotações e exemplos apostos no quadro branco e, a partir das apresentações realizadas através do projetor multimídia.

Conforme já disse, intercalado com os ‘blocos’ de teorias, os professores questionavam seus alunos sobre o entendimento ou não da teoria dada, aplicando atividades ‘de fixação’, bem como atividades extraclasse, nem sempre previstas e/ou anotadas no diário de classe.

Os recursos instrucionais de apoio também estavam centrados no professor (domínio do professor), inclusive para a apresentação de vídeos e/ou assuntos de interesse da aula a partir de sítios eletrônicos. Não existia utilização sistematizada de recursos de tecnologia da informação e comunicação por parte dos alunos, exceto em suas pesquisas fora do horário de aula, nas aulas de laboratório de informática, nas aulas práticas (que preveem a atuação direta do aluno) ou na apresentação de trabalhos.

Por essas características, eu diria que o processo de ensino da IES é pautado no método expositivo de ensino que, embora dialogado, tem o conhecimento centrado no professor, como também os recursos instrucionais disponíveis (de domínio do docente).

A instituição iniciou suas atividades em 1970, ou seja, 48 anos (até a escrita deste trabalho), utilizando (adotando) o mesmo método. Mesmo com a renovação do corpo social da IES (professores, alunos, coordenadores, funcionários, diretores) e com a introdução de tecnologias de apoio ao ensino (projetores multimídia, vídeo, laboratórios, *internet*, dentre outros), o conhecimento continuou centrado no professor.

Mesmo com a instituição do conceito de “trabalho discente efetivo” (BRASIL, 2007), que considera de responsabilidade do aluno o cumprimento da carga horária dos componentes curriculares de um curso, não existiu mudança. Nesse caso, a instituição passou, apenas, a contabilizar em todas as disciplinas, os trabalhos individuais ou em grupos, que já eram disparados prevendo sua elaboração fora da sala de aula. Na realidade, nada mudou. Uma prática já adotada por muitos professores passou a ser oficializada e registrada no diário de classe, para geração de prova em relação ao cumprimento da legislação. Não existiram modificações em relação ao desenrolar da sala de aula: o professor continuou como figura central da sala de aula gerenciando a sua condução, mantendo, então, praticamente inalteradas as práticas anteriores.

No processo de seleção de novos docentes, por exemplo, o candidato passava por uma banca avaliadora formada pelos coordenadores e professores convidados (sempre com aderência à disciplina, ao conjunto de conhecimentos nela trabalhados – objeto da seleção). Nessa banca, o candidato tinha que ‘ministrar uma aula’ onde os participantes (coordenadores e professores convidados na condição de alunos) ‘apertavam’ o candidato com perguntas sobre o tema em questão, para testar o ‘conhecimento’ e a ‘didática’, reproduzindo, assim o processo de aula.

O que é cobrado na seleção são os conhecimentos e a capacidade do professor em responder perguntas ‘com clareza’. Este tem sido o processo adotado ao longo dos anos: o processo de seleção reproduz o método expositivo – o docente é selecionado em uma simulação de aula no método expositivo, e o ‘curioso’, é que existem nos projetos dos cursos menção sobre ‘tecnologias inovadoras’, mas isso não é cobrado ao novo professor, e nem exigido em sala de aula. Torna-se uma contradição em relação à nossa proposta, pois apresentamos metodologias inovadoras, sendo o existente uma forma monótona.

Um detalhe interessante no processo de ‘renovação’ de professores é que muitos dos ex-alunos (egressos), já inseridos no mercado de trabalho, acabaram retornando para a IES na qual realizaram sua graduação, especialização e, por um período, o mestrado que foi oferecido na instituição. Em outras palavras, um ‘moto contínuo’ no processo de ‘renovação’, ‘perpetuando’ o método que inclui ‘comandos’ aos alunos - ‘anotem’; ‘vai cair na prova’; ‘valendo nota (ou pontos)’; ‘atenção’; ‘quem não souber isso reprova’, etc. - colocando-os mais ainda em passividade, em nível hierárquico inferior.

Sobre o método adotado na instituição, então, considero que o método expositivo é historicamente adotado, mesmo com a introdução do Trabalho Discente Efetivo (BRASIL, 2007), sendo realimentado a cada novo professor. Da mesma forma, historicamente são legitimadas as posições em sala de aula: o professor, que detém (e transmite) o conhecimento e o aluno que está em sala para receber o conhecimento.

Lombardi e Saviani (2009) acreditam que nas IES imperam, ainda, resquícios da metodologia jesuítica – o que vem dificultando processos (tecnológicos) da elaboração, construção e aquisição do conhecimento. Os mesmos autores ressaltam que em grande parte destas instituições os currículos são organizados por justaposição de disciplinas, e os docentes (professores) figuram-se como responsáveis pela transmissão dos conteúdos curriculares que possam ser desarticulados – ou seja, não significativos para o aluno.

À ocasião, as ações docentes em escolas jesuítas centravam-se na transmissão do conhecimento, de forma indiscutível e sob a obrigatoriedade de memorização, seguidas por exercícios que ajudassem a fixar os conteúdos, servindo de treinamento para os momentos de avaliação, que sempre ocorriam sob controle rígido e preestabelecido. Em simples palavras, o processo de ensino resumia-se à memorização e repetição de conteúdos e os resultados desejáveis eram de alunos reprodutivos, passivos e obedientes. Esse modelo, embora distante na cronologia das teorias de ensino-aprendizagem, ainda é adotado e praticado em muitas IES, cabendo ao ritual da docência a apresentação de conteúdos e aos alunos a avaliação (reprodução) do produto memorizado (que deveria ser aprendido, de forma ativa).

De acordo com Cicillini (2010), nos dias de hoje, os processos de ensino e aprendizagem não podem se prender e se limitar à formação titular do professor universitário – considerando que suas práticas podem se reduzir à simples reprodução de modelos aprendidos em salas de aulas por eles mesmos (caso relatado na IES em estudo). Tais processos devem ir além, mediante uma proposta reflexiva, onde se busca saber por que se ensina, para quem se ensina, o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e, principalmente, como deve ser aprendido.

Nesta seção na qual trago um 'integrante' das condições de produção da IES, o método de ensino utilizado, apresento um relato, mas não aponte ou trouxe fundamentações nem para o certo, nem para o errado. O mais próximo do que

poderia ser considerado como ‘ultrapassado’ é a afirmação do penúltimo parágrafo, quando digo que esse modelo estaria distante das (novas) teorias de ensino-aprendizagem. Então, por que esse cenário passa a ser uma condição de produção, um dos aspectos que fundamenta a proposta da direção (do sujeito administrador) para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem?

Pretendo responder a essa questão no quarto capítulo deste trabalho. Nesse capítulo, é adicionada uma nova condição demandada pelo mercado (uma nova forma de aluno – uma nova forma de professor). Adicionalmente, o imaginário do diretor (o sujeito-administrador) de que a melhoria dos indicadores abordados aqui só poderia ser alcançada pela introdução de uma ‘nova’ metodologia de ensino, situação que também poderia trazer um ‘tom de inovação’ para a IES, aumentando sua visão de valor.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIAS ATIVAS: A CHAVE DE APRENDIZAGEM.

Começo este capítulo trazendo novamente a LDB, que em seu artigo 43, estabelece a finalidade da educação superior e, em seu inciso II diz que uma das finalidades, é “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1996, p.1, *grifo nosso*). Desse modo, se a formação da educação superior é para o mercado, creio que seja correto dizer que as metodologias ativas sejam demandadas pelo mercado, pelos setores profissionais.

Assim, metodologias ativas, em sua metáfora do dizer, seria a chave para a formação dos novos profissionais (figura 29), situação demandada pelo mercado, para a diminuição de custos internos com treinamentos, conforme abordado anteriormente nesse estudo.

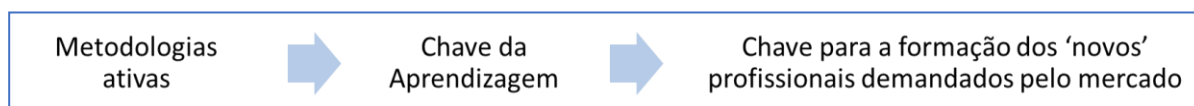


Figura 29 – Esquema metafórico de metodologias ativas.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Considerando dessa forma, neste capítulo, tanto teríamos mais um elemento constituinte das condições de produção que ‘regem’ as ações de uma IES, como também um imaginário, ou talvez uma memória institucionalizada na qual a metodologia ativa seria efetivamente a chave para a formação nos tempos atuais, questão também presente, no imaginário do diretor (sujeito-administrador).

4.1 A Inovação versus a Evolução nas/das Tecnologias de Aprendizagem.

Nos últimos tempos, no mundo acadêmico, a comunidade docente vem procurando implementar e promover ambientes educativos que possibilitem o desenvolvimento das competências essenciais do estudante, como a capacidade de aprender e apreender, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

De acordo com Mota e Rosa (2018), as chamadas metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram responder à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades diversificadas. Percebeu-se a necessidade de que o aluno adquirisse um papel mais ativo (e proativo), comunicativo e investigador para atendimento das necessidades das organizações. Essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que têm como foco a simples transmissão do conhecimento, defendendo uma maior apropriação e compartilhamento das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da capacidade para a autoaprendizagem. Entretanto, para o desenvolvimento de um aluno proativo, comunicativo e investigativo, seria necessária uma nova forma de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Assim, também a função do professor foi repensada, passando de transmissor do conhecimento para mediador do processo, com o papel de criar ambientes de aprendizagem com atividades diversificadas.

O discurso que permeia a educação moderna versa que desempenhos competentes e compromissados com o dever e a responsabilidade que constituem a especificidade dos professores expressa em suas atitudes relacionadas às suas práticas profissionais docentes. No dia a dia, isso não implica em ter somente o domínio das matérias lecionadas, mas também o domínio das técnicas e dos métodos de ensino, junto a uma carga excessiva de dedicação ao ofício da docência. Implica, ainda, no interesse em participar, coletivamente, da construção do currículo e do projeto pedagógico, prontos a abranger a adversidade que recebem em sala de aula, prontos a se prepararem, com rigor, na condução das aulas com base nessa cultura original dos discentes, e compromissados com técnicas, métodos e metodologias em que prevaleçam o êxito da conexão teoria e prática. Assim, nessa exigência em progressão, dada a forma com a qual o mercado vem ‘massacrando’ os docentes, exigindo deles cada vez mais, teoricamente não existiria mais espaço para aquele professor ‘mais profissional’ (aqueles que contam com maior aderência na disciplina pela profissão/área de atuação exercida).

No passado, o professor ministrava suas aulas e se preocupava somente em avaliar o aluno, conforme o sistema avaliativo interno (da disciplina). Com a vinda do ENADE, é possível perceber qual ponto de uma matéria não foi apropriada pelo aluno, sendo possível chegar ao professor responsável pela matéria. Antigamente, o professor fazia o seu plano de aulas e ministrava o que quisesse (genericamente

falando), de ‘portas fechadas’. O ENADE abriu essa ‘porta fechada’ e permitiu ao gestor ‘ver o que tinha dentro’. Quando o percentual de erros entre os estudantes é elevado, há um imaginário de que o professor falhou e/ou o aluno não aprendeu adequadamente. Por isso, a tranquilidade que o professor tinha deixou de existir com essas avaliações, como o ENADE, a OAB, CRC, dentre outros, para o mercado de trabalho.

O ensino na IES, segundo a sociedade contemporânea, deve ser um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, contribuindo para o desenvolvimento de um aluno proativo no ensino, para também que o seja depois, na vida profissional. As autoras Pimenta e Anastasiou (2008), falando sobre ensino e docência, clareiam essa questão. Em tal concepção, é fundamental conduzir o aluno à busca autônoma por conhecimentos, considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada às investigações, desenvolver a capacidade de reflexão sobre pontos-chave, substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação, criar e recriar situações de aprendizagem, conhecer o universo cultural dos alunos, trabalhar com processos interativos e participativos, possibilitar a associação da realidade com a temática que está sendo estudada.

Dessa forma, além do aprofundamento nas teorias de ensino, os professores também devem ter acesso a esquemas práticos que orientem o desenvolvimento da prática, isto é, devem também ser proativos na busca de soluções de aprendizagem – não é isso que é requerido do aluno – que seja protagonista no processo? Então, o professor deve ser protagonista na busca de soluções, bem como efetuar as adaptações necessárias para cada tipologia de turma que venha encontrar. Cabe, entretanto, à instituição, proporcionar o ambiente, a infraestrutura e as ferramentas necessárias, acolhendo e potencializando todo esse processo (figura 30).

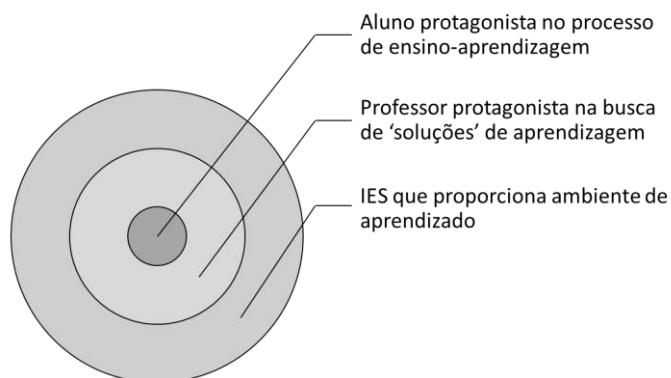


Figura 30 – Esquema de responsabilidades na metodologia ativa.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Na atual conjuntura, na era da comunicação e da informação, essa ação conjunta de teoria e prática focada no aumento do protagonismo do aluno, também chamada de 'prática educacional' ganha então a denominação de 'metodologia ativa' – a que reconhece o protagonismo do aluno - uma vez que o mercado de trabalho se encontra cada vez mais exigente. A partir desse ponto, então, cabe ao aluno buscar pelo conhecimento, ao contrário de recebê-lo 'mastigado', sendo importante, também, desenvolver atividades em grupos, pois é assim que o trabalho é desenvolvido no mercado de trabalho, reforçando a metáfora do início deste capítulo: metodologias ativas → chave para a formação dos novos profissionais demandados pelo mercado, pelos contratantes.

Portanto, pesquisar a prática docente impõe-se como caminho para a sua transformação - as atividades de análise e interpretação crítica da prática contribuem para a modificação da ação pedagógica (PAIVA et al, 2016).

Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 128).

A reflexão acerca da integração da teoria e aplicação da prática é necessária para pensar em ações transformadoras, permitindo que o aluno seja inserido em um ambiente onde ele possa associar o aprendizado da sala de aula com o conhecimento aplicado. Um discurso antigo que permeia o meio educacional é pensar a teoria e a prática com ações transformadoras, com a necessidade de um novo modelo para o exercício da docência, um professorado que compartilhe conhecimento com o aluno, em uma relação de reciprocidade, de colaboração (VERDUM, 2013). Também a necessidade de mudanças dos modelos de ensino e de aprendizagem, como o aumento do protagonismo do aluno, mais foco na convivência social e na gestão de conflitos – assim como no equilíbrio emocional, pois tudo isso será requerido no mundo de trabalho cada vez mais competitivo e agressivo, em organizações que querem cada vez mais rentabilidade (ou mesmo

somente querendo se manter no mercado). Diante dessa realidade, o papel da IES deve ser questionado (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Pelo próprio sistema educacional brasileiro, pressupõe-se que as IES desempenhem um papel fundamental na articulação da prática/teoria de ensino, mobilizando dispositivos necessários para que essa articulação ocorra (JUNGES; BEHRENS, 2015). Entretanto, dentro do senso comum, principalmente na comunidade da IES em estudo, alguns a enxergam como uma instituição ofertadora de aulas expositivas, cabendo aos alunos as provas como forma de exame de conhecimento, apenas. Dentro das concepções modernas de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, a proposta deveria ser o aluno conhecer e intervir no conhecimento, incorporando a prática à teoria (FERNANDES et al. 2011). Importante se faz não somente conhecer, mas discutir sobre o que está sendo apresentado pelo professor, levando ao aluno reflexivo – aquele que não recebe tudo como verdade, mas que reflete sobre o que está sendo posto. Vemos muito isso nas redes sociais. O professor, a chave do processo, deve estar bem preparado, pois ele poderá ser contestado e para que isso aconteça, deverá existir um ambiente que promova essas contestações, e o professor deve sair um pouco de cena, deixando os alunos trazerem o conhecimento e promovendo o debate entre eles, daí vem a complementação da explicação toda vez que chegar em um túnel sem saída.

O acúmulo de conhecimentos é importante, contudo, também importante é a utilização desses conhecimentos adquiridos para atuar sobre uma situação real, na qual o professor pode propiciar condições para que a aprendizagem se realize, respaldando-se de estratégias que incluam práticas que facilitem a aprendizagem, como atividades em grupo; estudos de casos; pesquisas, trazendo situações reais para a sala de aula; dinâmicas de raciocínio; utilização de aplicativos digitais; ‘inversão de papéis’ entre o professor e o aluno, oportunizando a este que explique determinado conteúdo potencializando seu poder e argumentação (e retenção), dentre outras. Essas metodologias devem contemplar o estímulo ao desenvolvimento de uma visão crítica diante de diversas ocorrências (CICILLINI, 2010). O que se espera é que o aluno seja estimulado e tenha interesse pela pesquisa, exerça a capacidade de reflexão e de descoberta do conhecimento por meio do estudo, fomentando o senso de responsabilidade e o envolvimento no processo ensino-aprendizagem, resultando em um maior aprendizado (FERNANDES et al. 2011).

Ensinar sempre exigirá tripla responsabilidade: a do professor, que proporciona condições para que o aluno seja inserido na construção do conhecimento; a da IES, que deve promover o ambiente adequado para que isso aconteça; o aluno, que deve ter como objetivo de aprendizagem e contribuir para que essa construção seja realizada. Nesse contexto, aluno e professor são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa criação, além da IES. Em cada disciplina, há sujeitos, objetos, contextos e circunstâncias sempre diferentes e, com isso, deve haver uma dinamicidade em torno das práticas, transformando o cotidiano educacional. Nesse panorama, no propósito de teorizar e praticar as ações educativas, não deve existir uma separação, mas a união para que se constitua a práxis educativa (VERDUM, 2013).

A práxis sempre foi uma atividade transformadora, reflexiva, consciente e de forma intencional realizada. Da vivência real, manifestada pelo aluno na sala de aula, podem partir argumentações sobre a validade de bases conceituais de alguma disciplina. A interação e a valorização da história de vida dos alunos são mecanismos de interação entre o professor e o aluno e, também, um eficiente método de articulação do conhecimento prático dos alunos com o conhecimento teórico disciplinar; o aluno se sente sujeito do ato de aprender. Dessa forma, a verdade deixa de estar no professor, pois as experiências e as verdades dos alunos passam a ser discutidas em sala de aula, contribuindo, assim, com uma formação para o mercado, visto que tais situações são realimentadas aos demais alunos. A própria legislação prevê tal circunstância, sobre o aproveitamento de experiências discentes, atividade esta que trabalha o engajamento e o empoderamento do aluno – ele sai da situação de passivo total e passa a interagir.

A atividade teórica, por si só, não é práxis; a reflexão teórica sustenta o entendimento da realidade, sendo a sua finalidade elaborar ou transformar teorias que expliquem uma realidade presente ou futura, operando apenas no pensamento. Essa atividade não modifica realmente o mundo, e, sim, as ideias sobre o mundo, e só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria – logo, “para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente” (VÁSQUEZ, 1977, p. 209).

Há professores que exploram a aula expositiva que pode ser realizada de forma reprodutiva, voltada à transmissão de conhecimentos. Considero que essa estratégia ainda oferecer resultado, como no passado, contudo, o mercado atual

exige cada vez mais, então, o foco deve ser o desenvolvimento de futuros profissionais, com capacidade de elaborar novas respostas às mudanças sociais, e também às da educação, “a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p.11). Outras habilidades, além do conhecimento, devem ser desenvolvidas e este deve ser questionado e o conhecimento prático do aluno deve ser considerado. Essas mudanças sociais implicam em conhecimentos transversais a serem trabalhados; o aluno deve encontrar ambiente onde não exista o certo ou o errado, sobretudo devem existir reflexão, estudos e propostas de intervenção positiva; o aluno deve ser engajado em um ciclo de proatividade.

Segundo Fernandes et al. (2011), diante das transformações ocorridas com a globalização, tornou-se significativo para as IES alertar o professor para a prática reflexiva, para a reflexão da ação. O homem “cria por necessidade; cria para adaptar-se à novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar” (VÁZQUEZ, 1977, p. 248). Dessa maneira, tanto a IES, como o professor e o aluno são submetidos à mudança, pela inovação, caso contrário ficarão obsoletos e poderão ser substituídos, conforme ‘leis de mercado’.

Segundo Masetto (2012), o momento pedagógico atual é pensar que, embora o professor pareça ter autonomia para organizar, desenvolver e avaliar o ensino e ainda concretizar a formação do aluno, essa autonomia é relativa aos conhecimentos, hábitos, habilidades e valores vivenciados pela própria prática pedagógica, além do que lhe é estabelecido pela IES, em seu PPC e em suas propostas pedagógicas.

Para ser diferente, requer uma quebra de paradigma, um rompimento com metodologias baseadas em memorização e repetição de conteúdo, apesar de terem sido eficazes no passado. Todavia, por meio de uma prática reflexiva, que se encontra presente nos pilares da educação, isso é possível – o professor assume um papel transformador, valorizando a reflexão a partir da prática, da ação, porém, não em uma perspectiva somente instrumental, técnica, mas, incorporando um compromisso ético e social (VERDUM, 2013). Não nos referimos somente a conhecimentos aplicáveis e de aprender a fazer, mas aprender a conhecer, a refletir e a conviver.

Segundo O'Flaherty e Phillips (2015), nos dias de hoje, é grande a pressão para as IES por transformações, por adaptações em seus modos de atender às necessidades conceituais contemporâneas, em que se justificam as imposições em relação à adoção de metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o aluno é o centro do processo e o professor passa a ser o guia no desenvolvimento do processo de ensino, proporcionando reflexão e discussão de experiências dos discentes.

4.2 Formação Docente Continuada: requisito para o processo formativo nas 'novas tecnologias'.

Para se cumprir a demanda da conexão entre teoria e prática, parece que a formação continuada dos docentes é um dos requisitos que perpassa, pelas IES, nessa esfera de adaptações e transformações, para a sobrevivência no mercado. E, para tanto, faz-se necessário existir uma relação entre conhecimento acumulado e conhecimento sistematizado – uma relação que precisa ser recriada todos os dias, adaptada e adequada para todos os contextos dentro da educação, mesmo que no nível superior.

Penso que, seja dentro de uma visão tradicionalista de educação ou dentro de um contexto e demanda atuais, a 'transmissão' de conteúdos seja a própria ação da docência. No entanto, o que se espera é que o vínculo existente entre a transmissão seja recriado – um vínculo entre o que é reconstruído no processo e a produção de novos conhecimentos.

De acordo com Cicillini (2010), essa criação de vínculo seria a atitude entre o caminho  sobre o conhecimento e sobre o mundo. Talvez essa relação vincular seja justamente a proposta demandada e a ser desenvolvida pelos docentes em sua função nos dias de hoje; seja justamente a consciência de saber como lidar com as dificuldades diárias de sua profissão; seja discernir como se apropriar do conhecimento e como produzi-lo; como 'se relacionar com seus pares', em processos que provoquem reflexões contínuas sobre ações pedagógicas cotidianas, sobre a promoção de troca de informações e experiências.

Considero, então que a formação continuada possa representar o vínculo entre professor e produção, ou seja, uma relação dupla de reflexão e engajamento,

quanto ao conhecimento construído e compartilhado, pelas experiências dos alunos trazidas para a sala de aula. Compreendo, assim, que essa formação demanda a adoção de metodologias ativas para a construção do aprendizado, por meio da relação com seus pares – funcionando como um efeito metafórico, conforme esquema da Figura 31.

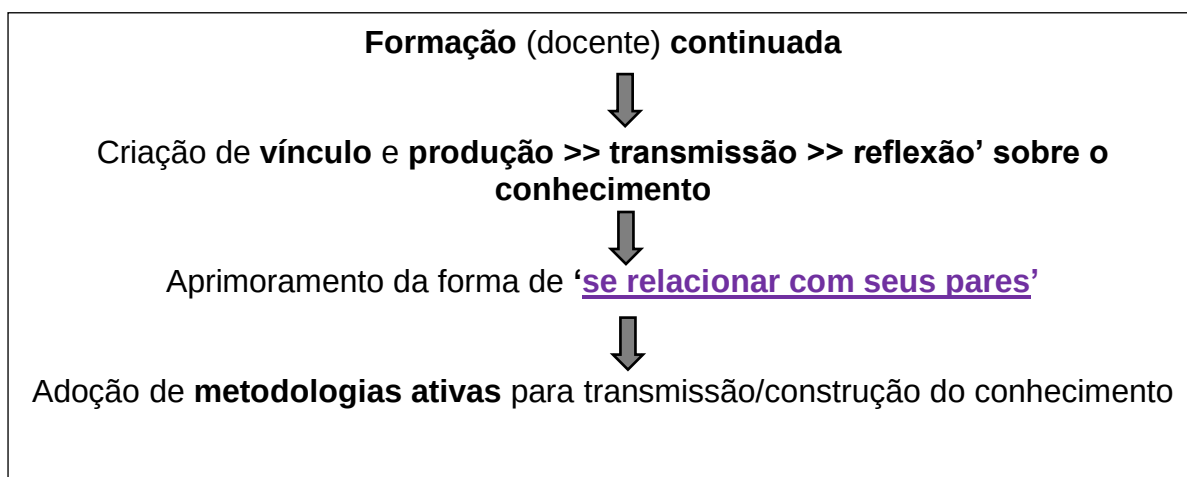


Figura 31 – Esquema metafórico de formação (docente) continuada.
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Destaquei, na figura acima, a frase ‘se relacionar com seus pares’, pois, nesse contexto de formação continuada, o professor não é par somente de seus colegas professores, mas também de seus alunos. Assim, o professor é um par de seu aluno no processo de ensino e aprendizagem. O professor é um mediador, mas também é um par no processo, já que ele também aprende com as experiências dos alunos.

O efeito metafórico põe em funcionamento o discurso e a língua, a produção de sentidos a partir de formulações (co)relacionadas. Esse é um fenômeno semântico, não só por trabalhar a superfície linguística do enunciado, mas também por produzir deslizes e deslocamentos. “Falamos a mesma língua, mas falamos diferente” (ORLANDI, 2015, p. 78). Assim, a metáfora se faz presente na analogia entre o professor ensinar e aprender, simultaneamente, transformando-se também em aluno.

Acerca da formação continuada por parte dos docentes, enquanto requisito para a conexão teoria e prática, assim se posiciona Ribeiro Neto (2015), com base nos resultados em seus estudos:

(...) acredita-se que a formação continuada tenha exercido um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que suas práticas pedagógicas estão, de certa forma, alinhadas aos objetivos da educação por competências, inclusive quanto aos métodos de ensino ativos e estratégias inovadoras da educação. (...) a transformação da cultura docente foi colocada por diversos autores como condição para que a abordagem educacional das competências prospere. Portanto, a formação continuada parece que tem proporcionado as condições para que essa transformação ocorra, considerando os conhecimentos dos professores sobre o tema e suas práticas profissionais (RIBEIRO NETO, 2015, p. 144/145, *grifo nosso*).

Embora haja o discurso de que o foco está no aluno, essa citação reforça meu pensamento de que o docente (e sua educação continuada) passa a ser a chave, o ponto focal do processo de melhoria do ensino/aprendizagem.

Assim, a metáfora da metodologia ativa como chave para a formação dos novos profissionais (representada pela figura 29), desliza para o professor e sua educação continuada como a chave para a formação dos novos profissionais demandados para o mercado (figura 32).

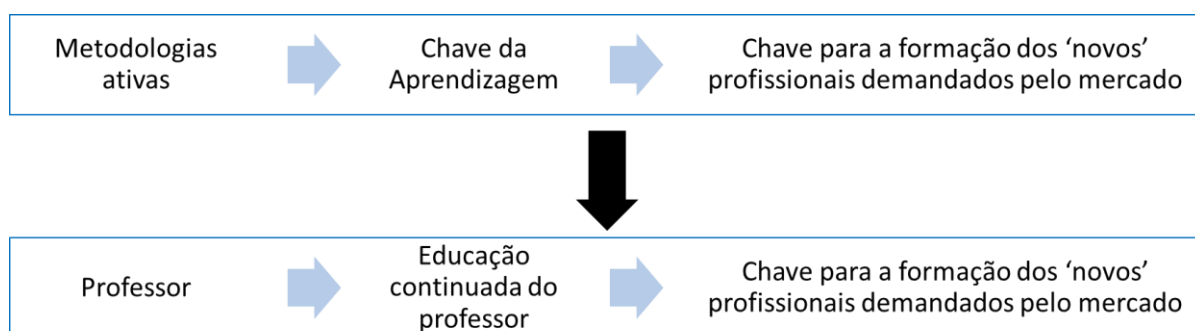


Figura 32 – Esquema metafórico de metodologias ativas e seu deslizamento de metodologias para o professor como o ponto chave para a formação dos novos alunos.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Para Libâneo (2013), a formação continuada do professor é um modo de aprendizagem que pode se estender para o processo de aprendizagem permanente, bem como para o seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Assim, a proposta por uma formação continuada procura por mudanças na prática docente e

mudanças que afetem tais práticas, sendo necessário um espaço temporal para a tomada de consciência, para a promoção de soluções e oportunizando de experiências para o aprimoramento de competências e habilidades. Podemos pensar que a educação continuada é importante para qualquer profissional, inclusive para o professor, sendo a chave para o sucesso das transformações, principalmente, para a transformação do processo de ensino.

Dentro das condições de produção da profissão docente, considerando sua historicidade e sua conjuntura (capitalista/neoliberal), posso dizer que a proposta por uma formação continuada se faz “condição” para a permanência desse profissional no mercado. Assim também ocorre com as instituições de ensino, pois se elas não entram em um processo de “melhoria contínua”, serão substituídas, no mercado, por sua inércia. Uma pessoa física ou pessoa jurídica conta com os mesmos desafios, sendo maior o da organização, pois ela é composta por pessoas que, individualmente, devem perseguir a educação continuada, para que a organização prospere e permaneça no mercado, mantendo e/ou aumentando a rentabilidade e, consequentemente, os empregos. A proposta é responsável pela permanência de IES no mercado, onde o repúdio pela mesma pode implicar ou ter consequências para as avaliações de resultados e indicadores indesejados e, até mesmo, para a evasão ou a opção pela concorrência, por parte dos alunos. Sabemos que interpelado pela ideologia, o sujeito se produz ao mesmo tempo que produz sentidos e é a partir dessa perspectiva que a AD põe em funcionamento uma nova maneira de interpretar, levando em consideração processos de produção de sentidos, e não meramente buscando desvendar tais sentidos. Compreendemos aí um discurso de mercado funcionando no processo de formação continuada do professor.

Pimenta e Anastasiou (2008) relatam que na maioria das IES, incluindo as privadas, apesar de os professores possuírem experiências vastas e anos de estudos em áreas ditas como específicas, nem sempre estão aptos ou possuem conhecimento científico acumulado para a atuação no processo pedagógico de ensino e aprendizagem em salas de aula. Podemos pensar essa não-aptidão em relação à capacidade de mobilizar os alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Masetto (2012) questiona sobre as formas tradicionais de aprimoramento da docência, que de forma geral, acontece pelas vias de treinamentos e capacitações/reciclagens – alternativas nem sempre eficazes para o fortalecimento da concepção de grupos de formação com ênfase na reflexão. O autor questiona

sobre a acumulação de conhecimentos não vinculados com a prática, com a produção de saberes isolados. Interessante refletir sobre como esse processo é feito: capacitação ou formação continuada. Ações indispensáveis para o aprendizado: conhecer e praticar – o que nos remete ao triângulo da aprendizagem (figura 37, mais adiante, na página 124). O professor, nesse caso, está na posição de um aluno, onde não adianta conhecer, deve conhecer e ensinar, deve conhecer e praticar. Talvez isso leve para o professor como “par” dos alunos, que também deve, de alguma forma, estar presente no processo de construção do aprendizado – sendo um “par” e, não somente, o professor, aquele que transmite, mas aquele que faz junto.

Considero, então, ser fundamental o aprimoramento da realidade de mercado de trabalho com o modelo de mercado pedagógico adotado pelas IES, por meio da formação continuada da docência – mesmo que, para tanto, tenhamos que aceitar a profissionalização em detrimento à formação, não como uma questão de ideário pedagógico, mas como uma condição de ideário capitalista e neoliberal.

“As ideologias neoliberais e os interesses pautados pela lógica de mercado buscaram impor a realização de um ensino sustentado por uma pedagogia que tem como primeiro compromisso educativo tornar-se parceira dos processos produtivos” (ALMEIDA, 2012, p. 54). A educação, na sociedade nacional, passa a funcionar a partir de características sociais, econômicas e políticas.

A Educação funciona, na sociedade brasileira, como no capitalismo, em geral, como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos, os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais. [...] é um modo de individuação do sujeito, uma das mais importantes e definidoras, que preside seu processo de identificação de que resulta a posição-sujeito com a qual se inscreve a sociedade (ORLANDI, 2017, p. 237).

Assim, a formação continuada visa ao “aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral e ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2013, p.187). Requer o reconhecimento e valorização de saberes diversos “capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, em um processo contínuo” (ALMEIDA, 2012, p. 75).

Guimarães (2015) sustenta, ainda, a assertiva de que, por meio de ações conciliadas com conteúdos abordados em salas de aula, os docentes possam desenvolver sua formação continuada por meio do aspecto experimental, dando sentido às abordagens didáticas ativas produzidas, em cada sala. Cada grupo de alunos poderá ter uma especificidade, uma condição (específica) de produção, portanto, esse processo deve ser contínuo, realimentado, da mesma forma que representado no gráfico de realimentação do projeto do curso, mas em um universo menor, onde o que muda são as formas de desenvolver o aprendizado.

Dentro dessa lógica de mercado, as IES, especificamente as privadas, viram-se diante da demanda pelo uso de distintas estratégias para a conquista e para a manutenção de alunos/clientes, considerando o cenário em demasiada competitividade, no qual os serviços ofertados por tais instituições são bem parecidos, apostando, então, na formação continuada e novas tecnologias de aprendizagem como uma estratégia.

Pimenta e Anastasiou (2008) acreditam que, a concepção de que a docência universitária deva ser valorizada pela sua prática profissional e pelo seu conhecimento, passou a ser desmistificada, pois a demanda pela formação continuada para a atuação docente transformou-se em um requisito que, além de pedagógico, fortaleceu-se pelo impacto do mercado.

Entretanto, para isso, os mesmos autores acreditam que o ‘simples ingresso’ em cursos de Mestrado e Doutorado não são condições ímpares para uma formação continuada, em relação ao exercício da docência. Assim, o aprofundamento do conhecimento em uma área específica do campo do saber não significa necessariamente o aprofundamento nas práticas de ensino.

Na atualização dos instrumentos que subsidiam os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância publicados pelo MEC/INEP em 2017¹¹, a titulação do corpo docente deixou de ser pontuada por títulos acadêmicos. O indicador 2.4. Corpo docente: titulação, para conceito igual a 4 (conceito objetivado pela IES em estudo), estabelece que o conceito 4 será atribuído quando houver:

¹¹ Fonte: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em 20/02/2019

“relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a titulação do corpo docente previsto e seu desempenho na sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para analisar conteúdos dos componentes curriculares, abordando sua relevância para a atuação profissional e acadêmica discente, e fomentar o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, e proporcionar o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso” (MEC/INEP, 2017, Indicador 2.4. Corpo Docente).

Fatores de desempenho, como a eficácia no processo de ensino/aprendizagem passam a ser relevantes na construção do relatório do que simplesmente a relação dos docentes e título¹².

A adoção de metodologias ativas requer a formação de um docente pesquisador com aprofundamento no tema de ‘sua’ disciplina e com aspectos pedagógicos em seu currículo, pois, nem sempre, a titulação de mestre ou doutor conferem a formação específica para processos pedagógicos de ensinar e aprender.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos a colocação de Almeida (2012):

(...) o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem como seus sentidos pedagógicos inerentes são-lhe desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2012, p.67).

Alguns coordenadores e docentes da IES em questão, neste estudo de tese, demonstravam (pela observação do sujeito-administrador) convicção de que seus títulos acadêmicos somados à experiência profissional em sala e fora dela, asseguravam-lhes uma vantagem competitiva de mercado. Tal convicção pode ter impactado na ‘resistência’ da adoção e implantação de uma metodologia ativa na referida instituição, passando a sustentar a ilusão de estarem inseridos nas novas tecnologias de aprendizagem em seus processos de ensino. Esse ‘pensamento’ poderia ser ‘até’ válido naquele momento, da apresentação do projeto, mas não mais, depois da publicação dos novos instrumentos de avaliação, em 2017, pelo MEC/INEP. Por isso, a importância de se considerar a historicidade nas situações

¹² A palavra aqui é referenciada como título acadêmico, especificamente título de Mestre e/ou título de Doutor.

analisadas. Uma ‘verdade’ ou vantagem pode ser alterada totalmente em diferentes contextos, em diferentes espaços de tempo.

A soma dessas questões, então, justifica que a prática docente dentro das IES privadas deve estar em constante análise e revisão, de forma séria, consciente e responsável. Não pode ser esquecido que a prática docente, sustentada por uma formação continuada, deve contribuir não só para o mercado de trabalho, mas também para os propósitos da educação a serviço do capital produtivo. Às IES vem sendo atribuída a característica de produtivas, se vinculam suas produções às necessidades do mercado (entendendo como mercado, empresas e o mundo do trabalho) e do capital.

Reflitamos novamente: *a quem cabe a busca pela educação continuada: à instituição, ao professor ou ao aluno?*

Na IES onde o estudo foi realizado, e, em tantas outras nas quais trabalhei, os alunos são sempre aconselhados a buscarem pela educação continuada como forma de se manter atualizado e competitivo. Nesses casos, tanto é falado em relação ao aprofundamento na profissão (especialização), como na obtenção de conhecimentos múltiplos (espargimento do conhecimento) para facilitar sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Como exemplo, é possível que um egresso de Sistemas de Informação possa se especializar em banco de dados (o segmento da profissão por ele almejado – ou no qual o egresso encontra a maior aderência), todavia, por trabalhar em empresas do ramo de saúde, pode desejar aumentar a abrangência de seus conhecimentos, para entender como funciona o controle de estoques em empresas da saúde, ou seja, ‘sai’ de sistemas, se especializa em banco de dados e amplia seus conhecimentos na área de administração, com o objetivo de permanecer ou obter novos postos no mercado de trabalho.

Com os professores, acredito que não deveria ser diferente. Também ao longo de minha carreira na gestão de instituições de ensino, tenho ouvido que as instituições devem prover, aos seus professores, treinamento em novas metodologias, estudos, aprimoramento etc. Entretanto, se o aluno é aconselhado (pelo professor) a buscar a educação continuada, o aprimoramento contínuo para se manter no mercado, o mesmo conselho pode (deve) ser aplicado ao professor. O professor atua em cenário econômico capitalista cada vez mais competitivo e que, como o aluno, inserido no mercado de trabalho, deve buscar/aprofundar conhecimentos para se manter no mercado e/ou galgar novas posições na

organização. Na realidade, aluno (no mercado de trabalho) e professor (atuando no mercado de trabalho) são duas figuras que devem buscar o aprimoramento.

Sendo assim, professores e alunos no mercado de trabalho se situam em mesma situação de necessidade de manutenção de seus empregos e, portanto, ambos devem procurar aprimoramento para o melhor desempenho de suas atribuições, enquanto empregados de uma organização.

E a organização, como fica nesse processo? Isenta-se e aguarda pela busca de aprimoramento de seus professores?

Como sujeito-administrador, entendo que a instituição deve proporcionar o ambiente adequado para que isso ocorra, conforme abordei na figura 30, página 104. Existem as avaliações do ENADE, da OAB e do CRC, que demonstram os gargalos, aqui usados como ‘deficiências’, do processo de aprendizagem: o que não foi apropriado pelos alunos. Isso, por si só, já deveria promover aos docentes um sinal de alerta da necessidade da revisitação de seus meios de ensinar/transferir/construir o conhecimento. Porém, trago a reflexão de que, se a instituição também não promover um ambiente de aprimoramento contínuo, se os resultados dos exames e da atuação de seus egressos forem simplesmente ignorados, ela estará na mesma posição daquele aluno e/ou professor/profissional estagnado em uma atividade, portanto, podendo ficar ‘obsoleta’ em comparação àquele (profissional/professor/instituição) que estiver em movimento contínuo de aprimoramento. O protagonismo requerido ao aluno, cabe ao professor e à IES.

Abaixo, uma figura representativa desse quadro:

‘Sujeito’	Necessidades competitivas	Objetivo	Desafio
Aluno	Identificar necessidades Aprofundar conhecimentos Adquirir conhecimentos periféricos	Manter/galgar novas posições no emprego Manter/aumentar seus rendimentos	Ser melhor que o concorrente
Professor	Identificar necessidades Aprofundar conhecimentos Adquirir conhecimentos periféricos	Manter/galgar novas posições no emprego Manter/aumentar seus rendimentos	
Instituição	Identificar necessidades Estabelecer regras de	Manter/aumentar participação de mercado	

	permanência/compliance Desenvolver ambiente de melhoria contínua	Manter/aumentar seus rendimentos	
--	---	----------------------------------	--

Figura 33 – Sujeitos aluno, professor e ‘instituição’: objetivos e desafio.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Mas existe um fator envolvido quando enfatizamos a necessidade competitiva da instituição: o aspecto financeiro – e isso pode ser também transposto ao aluno e ao professor. As necessidades de aprimoramento, embora detectadas e vistas como necessárias, sempre irão esbarrar na capacidade de investimento (na existência, ou mesmo, na liberação de recursos financeiros), para promover o ambiente adequado de melhoria contínua, seja para o aperfeiçoamento docente, seja para a entrega do serviço acadêmico. Um fator de mercado que pode confirmar essa questão é que nem todos os custos, despesas e investimentos, simplesmente, podem ser repassados ao comprador dos serviços. Existe o limite que o comprador pode absorver, então, mais uma vez, o aspecto financeiro como limitador das decisões. Isso resulta em uma situação complexa a administrar, pois, as “soluções ideais” nem sempre podem ser implantadas pelo limite de recursos, o que pode prejudicar o ‘ambiente de melhoria’ ou simplesmente colocá-lo por perder, conduzindo para um cenário de estagnação: ‘não adianta trazer propostas – a instituição não acata’; “não adianta sugerir – o chefe/a direção/a mantenedora não ouve”. Creio que muitos gestores, como eu, já ouviram e/ou proferiram esses discursos.

Retomando para a educação continuada, Orlandi (2014), em seu texto ‘Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento’ nos expõe claramente esse esquema de deslocamentos de sentidos da educação (formação) em nível superior:

Houve um tempo em que se questionavam: quando você se ‘forma’? Mas, atualmente, a pergunta é: quando você ‘termina’? Questão de tempo, de oportunidade, de emprego, de mercado de trabalho qualificado. Questão de capacitação para ser empresário. Não de formação. A gente não se forma. A gente termina. E termina o que? (ORLANDI, 2014, p. 147).

Entretanto, na nova condição da economia ‘esmagadora’, que cada vez exige mais de seus gestores e funcionários, a palavra ‘termina’ sofreria um deslizamento, assim como a frase ‘se forma’. Nesse cenário de educação continuada, teríamos

mais ‘o que você está fazendo agora?’, ‘no que você está se aperfeiçoando?’, em um movimento contínuo – em curso – como o discurso, conforme a figura 34.

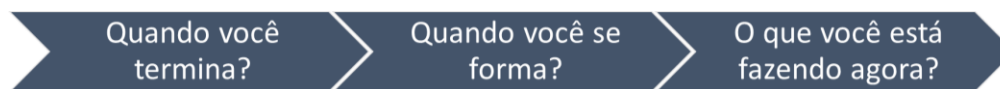


Figura 34 – Deslizamento/deslocamento de ‘terminar’/‘se formar’ para educação continuada. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

E o ‘terminar’ refere-se às notas obtidas, consideradas satisfatórias para o ‘passar’; refere-se à correta ‘reprodução’ do conhecimento ‘transmitido’ por professores que nem sempre estão preparados para realmente ‘ensinar’ por meio de adoção de metodologias ativas; por meio de tecnologias de aprendizagem; está associado a uma etapa, somente. ‘Terminar’, produz efeitos de sentidos de se ‘capacitar’, de estar ‘treinado’ para o mercado e o trabalho, também de ‘estar preparado’, para se viver em sociedade, de acordo com os temas transversais. ‘Terminar’ põe, dentro de uma formação discursiva, a produção de efeitos de sentidos de inserção no mercado de trabalho, dentro da ideologia de que o ensino superior é a ‘tecla de atalho’ para o ‘emprego’, para a ‘produção no mercado e para o mercado’.

Ainda, para a referida autora, a educação se difere da capacitação, a começar pela (falta de) promoção dos modos de individuação dos sujeitos. Em suas palavras:

Educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, o sujeito tenha a formação (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte (ORLANDI, 2014, p. 167).

Dessa feita, a prática docente deve ir além. A prática docente, por meio de uma docência provida de formação continuada, ‘tem o dever de formar pessoas’ que passarão a atuar em sociedade não somente em suas profissões, mas como empreendedores sociais, inseridos em uma sociedade tecnológica, dotada de informações e em constante movimento.

De acordo com Junges e Behrens (2015), a docência em nível superior busca professores com formação continuada que passem a atuar sobre fundamentos

pedagógicos e educativos do processo ensino-aprendizagem, seguida dos saberes da experiência e da produção científica – processo este que inicia com o incentivo da instituição e professor, objetivando um aluno proativo que não espera soluções, mas que sai em busca das mesmas. Pode ser que uma formação voltada para a prática dos professores, em uma perspectiva ativa-reflexiva, seja relevante no ensino superior.

4.3 Metodologias Ativas, enquanto Tecnologias de Aprendizagem.

Na IES em estudo, o modelo tradicional de ensinar ainda prevalecia. De acordo com a pressão de mercado e pelo sistema avaliativo vigente, também pela maior exigência dos formandos dos cursos, inicia-se, então, uma busca constante por metodologias, principalmente, as ativas, de forma que possam aumentar o protagonismo do aluno no processo de desenvolvimento de aprendizagem, e, conseqüentemente, o maior protagonismo em sua vida profissional e pessoal, já que esses valores vão sendo exigidos nos currículos dos cursos superiores.

Assim, a busca do diretor, sujeito-administrador, por uma metodologia ativa seria justificada pela necessidade de ‘formar melhor’ para o mercado de trabalho, fazendo essa questão como constituinte das condições de produção para as decisões do diretor, mas também como constituinte das condições de produção deste estudo, já que os enunciados decorrentes da apresentação do projeto ocorreram dentro de um cenário composto por tudo o que foi abordado até este momento.

Importante registrar que, dentro da perspectiva da AD, ‘tecnologia’ se refere a tudo o que se movimenta e se modifica constantemente, isto é, tudo o que produz efeitos de evolução. Como nos coloca Kon ([s./d.], p. 2), “o desenvolvimento de tecnologias tem sido, no decorrer da evolução da sociedade, um agente relevante que conduz à expansão das oportunidades de combinações de recursos materiais e humanos disponíveis”. Assim, as metodologias ativas de aprendizagem é uma metáfora do dizer de tecnologias de aprendizagem, produzindo efeitos de sentidos de evolução nos processos de ensinar e aprender – enunciando ainda, inovações no processo de ensinar e aprender – esquema da Figura 35.

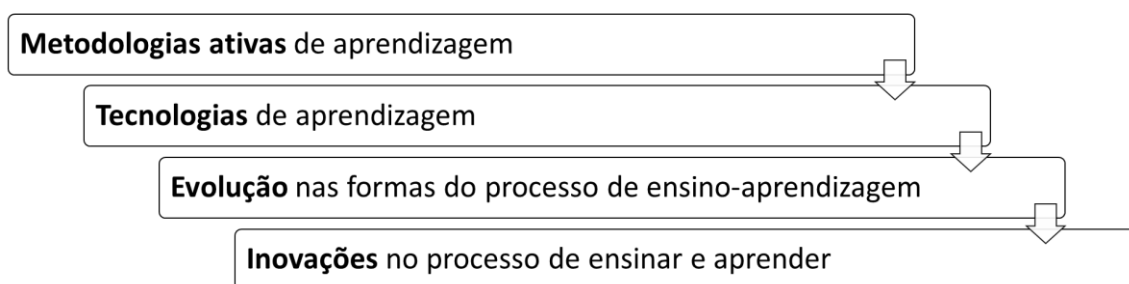


Figura 35 – Esquema metafórico de metodologias ativas de aprendizagem.
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nessa figura, podemos entender a evolução como a flexibilização do processo de ensinar. Entretanto, a ‘receita’ para um grupo de grupo alunos pode não ser a ‘receita’ de sucesso para outro. Assim, a ‘receita’ de uma IES, dada à sua condição de produção, pode não ser a mais apropriada em outra, pelas especificidades, pelas condições de produção encontradas. Da mesma forma, na IES em estudo.

Retomando, para os docentes e discentes universitários, as metodologias ativas dever-se-iam fazer parte de suas rotinas, para a promoção de ações e atitudes críticas e autônomas. A práxis, efetivada por meio da proposta de metodologias ativas no ensino, é sinônimo de atividades transformadoras (tecnológicas) e reflexivas, e que nas IES, vem desempenhando um papel de transformação do homem, enquanto sujeito ‘aprendente’, por meio da educação, habilitando-o a atuar conscientemente e criticamente no contexto em que está inserido, a partir do conhecimento produzido.

Especificamente, no ensino superior, a procura por esse tipo de atividades (transformadoras e reflexivas) se faz presente e a adoção de metodologias ativas permite aos discentes a protagonização de seu processo de ensino aprendizagem.

Segundo um imaginário vigente, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem fazem parte de uma temática relevante no contexto educacional, em todos os seus níveis de ensino, e se sustentam na premissa de se colocar o aluno em ação, como um protagonista de seu processo de desenvolvimento educativo. Entretanto, a sua adoção vem exigindo a mudança de posturas acadêmicas, a começar pela formação de docentes que devem estar preparados para a

aplicabilidade das mesmas em salas de aula, em um futuro muito próximo (MOREIRA; RIBEIRO, 2016).

Segundo Morán (2015), “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Na verdade, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464).

Esse comportamento mais ativo, supracitado, diz respeito às atividades que transformam os alunos, tais como discussão em grupo, práticas, ensinar aos outros. São formas adversas do desenvolvimento dos processos que envolve aprender e ensinar, utilizadas pelos docentes quando intencionados em conduzir à autonomia e em buscar formação crítica. Além disso, são formas utilizadas para a promoção de tomadas de decisões, quer sejam elas individuais ou coletivas, para o despertar da curiosidade (BORGES; ALENCAR, 2014), ou mesmo para despertar o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos Hipólito (2015, p.18).

Assim, vejo que as metodologias ativas se baseiam na autonomia; em não em esperar pela solução; em buscar a solução; em alicerçar a solução na investigação (iniciação científica); em ter formação crítica; em não receber nada como verdade; em discutir e refletir sobre o que está posto; em tomar decisões (individuais ou coletivas); em destacar o coletivo (pois o aluno deve aprender a trabalhar e conseguir resultados em grupo); em ter curiosidade – em se inquietar com o que está presente; em retomar o desejo investigativo e atitude reflexiva (figura 36).

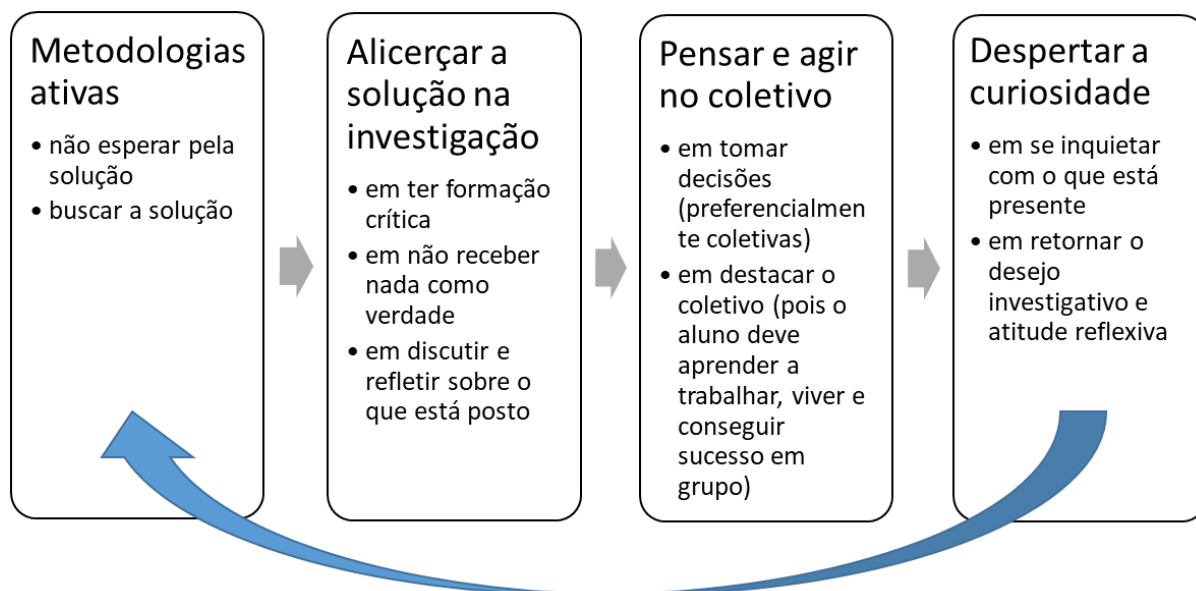


Figura 36 – Esquema de ‘funcionamento’ das metodologias ativas.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Segundo Melo e Sant’Ana (2012), a proposta de metodologias ativas traz o estudante ao centro das discussões – ele é incentivado, pelo docente e pela IES, que propicia essa situação, a se envolver; à participação de aquisição de conhecimentos mediados, construídos sob estímulo e motivação, recuperando-se dos erros cometidos, ao mesmo passo, reduzindo as fragilidades, trazendo o aluno do seu descompasso, para a maturação das experiências.

Nessa proposta, o papel da docência é essencial nos momentos de se repensar os diversos processos de construção do conhecimento, subsidiando o processo como mediador para a aprendizagem significativa. É um tipo de metodologia que traz propósitos claros e definidos, além disso demanda a aceitação e a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo (BORGES; ALENCAR, 2014). Lembremos, novamente, que esse papel de mediador faz referência ao professor.

Segundo Moreira e Ribeiro (2016), as metodologias ativas são recursos disponíveis para a pretensão de uma formação crítica e reflexiva de qualquer sujeito ‘aprendente’, estando presente, relevando o contexto moderno da docência, que, por sua vez, tem como proposta favorecer a autonomia e motivar a curiosidade de tal ‘aprendente’. Na visão de Borges e Alencar (2014, p. 119), cabe ao docente estimular o ‘aprendente’ em relação às “tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante”.

Lalley e Miller (2007), citaram em seus estudos a Pirâmide da Aprendizagem (ou Cone da Experiência) de Edgar Dale – um especialista em educação audiovisual. Conforme demonstrado na pirâmide (representada pela Figura 37), pode-se perceber que o aprendizado varia conforme o protagonismo do aluno.

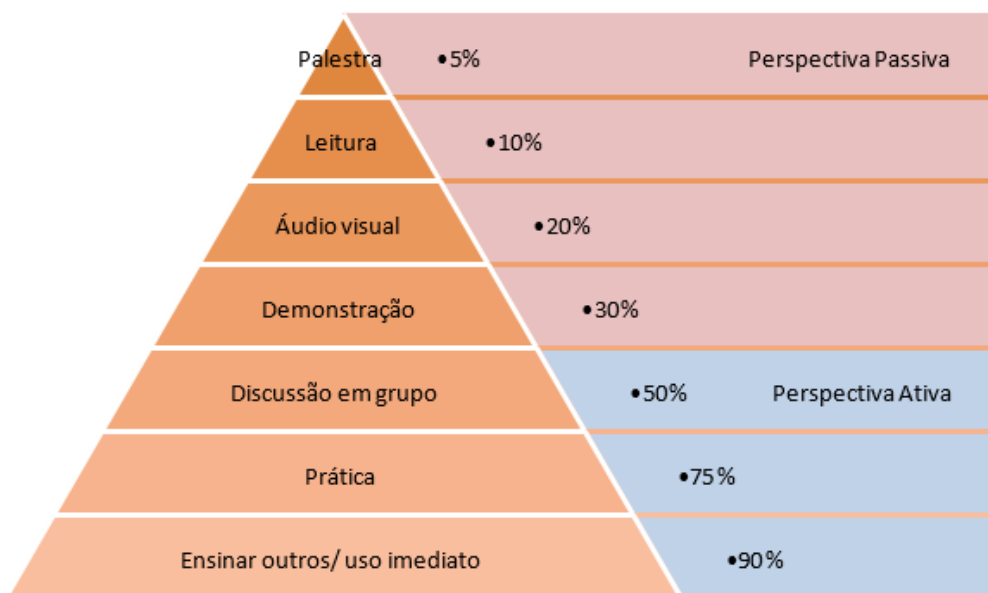


Figura 37 – Pirâmide da Aprendizagem.
Fonte: Lalley e Miller (2007, p. 68).

Pode-se afirmar, com base na figura acima, que o uso de metodologias ativas beneficia, pelo protagonismo, as informações mediadas, a habilidade comunicacional, a habilidade do raciocínio avançado, o trabalho em equipe, a cooperação, entre outros benefícios para a aprendizagem significativa (LALLEY; MILLER, 2007).

Moreira e Ribeiro (2016) afirmam que as metodologias ativas se resumem em estratégias de ensino, pautadas em concepções pedagógicas críticas e reflexivas, que felicitam a prática da leitura e da intervenção sobre a realidade e, por consequência, a aprendizagem significativa, ou seja, menos livros, mais realidade.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Dessa forma, “a opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120), conforme as condições de produção do aluno, do professor e da IES. Em simples linhas, o uso de metodologias ativas vem contestar as práticas e ações tradicionais da educação e do ensino, promovendo a aprendizagem significativa, que não depende dessas (metodologias), mas aplicação dos conhecimentos, sim. Essa proposta não está distante das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), que propõe para qualquer estudante formação técnica, científica e profissional, bem como o desenvolvimento da criticidade e da reflexão, da criatividade para a resolução de problemas e entendimento dos aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, por meio de projetos pedagógicos flexíveis e transformadores, além da demanda de mercado, que pede, além de conhecimentos, atitude, capacidade de gerenciar conflitos (entre pessoas), controle emocional (competências socioemocionais) e capacidade de produzir em grupos.

Então, o que se busca é mostrar a relevância pedagógico-didática das metodologias ativas e o papel dos docentes que as adotam no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, inclusive do ensino superior. Elas (as metodologias) devem servir como recurso didático para uma formação cujo binômio aprendizagem ‘crítica-reflexiva’ é a proposta de ensino; são como uma forma de proposta construtivista do processo de ensino-aprendizagem, principalmente para alunos universitários (BORGES; ALENCAR, 2014).

Compreendo, então, as metodologias ativas como uma alternativa metodológica para o desenvolvimento de processos e tecnologias de aprendizagem que os docentes possam utilizar, de forma autônoma – em relação à flexibilização da forma de ensinar em atendimento às especificidades de cada sala de aula, para a busca e a condução crítica de discentes mais bem preparados para o mundo atual (BERGMANN; SAMS, 2016).

As metodologias ativas têm como base formas e propostas fundamentadas em desenvolver processos de aprendizagem que se utilizam de experiências reais ou simuladas, com vistas a propor soluções eficientes, resolução de desafios e práticas sociais em diversos contextos de ensino (BORGES; ALENCAR, 2014).

Assim, o pensamento de Confúcio – ‘O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo’ – pode ser o ponto de motivação

para o planejamento do projeto do uso de metodologias ativas (BERGMANN; SAMS, 2016), assim como para o diretor da instituição – o sujeito administrador.

Então, considerando a habilidade para a atuação dos futuros profissionais, a proposta da direção se justifica (pelo sujeito-administrador), pois, o uso de metodologias ativas preconiza os discentes como protagonistas na aprendizagem, por meio de uma prática ação reflexiva, na qual poderão propor ações em seus modos de agir e pensar, partindo-se de seus esquemas teóricos de leitura de mundo, da construção de seus próprios conhecimentos (BERGMANN; SAMS, 2016). No entanto, tal justificativa continuaria até a autorização da mantenedora, atrelada à existência (e liberação) de recursos para tal, questão que foi totalmente afetada pelo cenário econômico (crise), detectada em setembro de 2014.

Vejam aqui uma questão extremamente interessante nas variáveis constituintes das condições de produção. Anteriormente, nas figuras apresentadas, adicionei a questão da economia como variável (de descontrole). Assim, a expectativa de crise no país, com a possibilidade de atingimento (dessa crise) no setor de serviço educacional, bastou para o indeferimento súbito (após anúncio de deferimento) da implantação do projeto assistida por professores experientes na metodologia *Peer Instruction*. A crise, de fato, atingiu a mantenedora, o que implicou na adoção de novos ajustes administrativos nas mantidas (inclusive na IES na qual este estudo foi realizado), alterando o composto de condições de produção do início do projeto, situação que também pode ter afetado o resultado desta pesquisa, decorrente da análise dos recortes selecionados.

Retornando para as metodologias, trago, ainda, a colocação de Moreira e Ribeiro (2016) sobre benefícios da adoção de metodologias ativas nas IES:

[...] há vários benefícios decorrentes da prática de metodologias ativas em ambientes escolares, tais como: o aumento da motivação, interesse e envolvimento dos estudantes; diminuição das taxas de abandono dos cursos; aumento da apreensão de conhecimentos; maior desenvolvimento de habilidades e competências; maior proximidade entre a teoria e sua aplicação, entre os conhecimentos prévios e os que são aprendidos e maior interdisciplinaridade (MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 98, *grifo nosso*).

Considerando os apontamentos de Moreira e Ribeiro (2016), podemos redesenhar um novo efeito de sentido (deslocado) para a metodologia ativa – de acordo com a Figura 38.

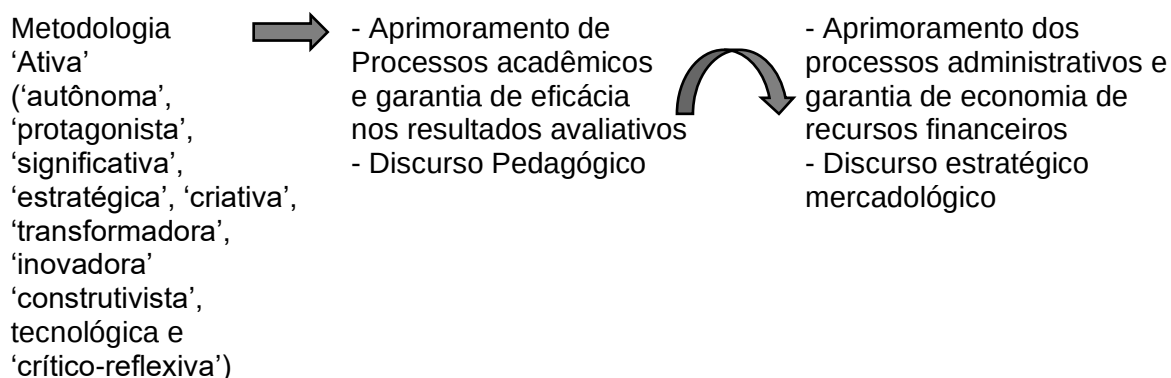


Figura 38 – Derivas de sentidos e circulação de discursos da Metodologia Ativa.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Uma metodologia que se enuncia (adjetivada) como 'ativa', em seu sentido parafrástico (em sua família do dizer), é uma metodologia 'autônoma', 'protagonista', 'significativa', 'estratégica', 'criativa', 'transformadora', 'construtivista', tecnológica e 'crítico-reflexiva'. Já, em seu sentido polissêmico, é uma metodologia que se enuncia como 'indicador/inibidor de evasão nas IES'. A metodologia ativa, enquanto circulação de discurso pedagógico, descolava-se para a circulação de um discurso estratégico mercadológico, com a 'presença' do aspecto financeiro.

A partir dessa figura, então, podemos pensar no aspecto financeiro como um deslocamento do aprimoramento dos processos acadêmicos, conforme representado na figura abaixo:

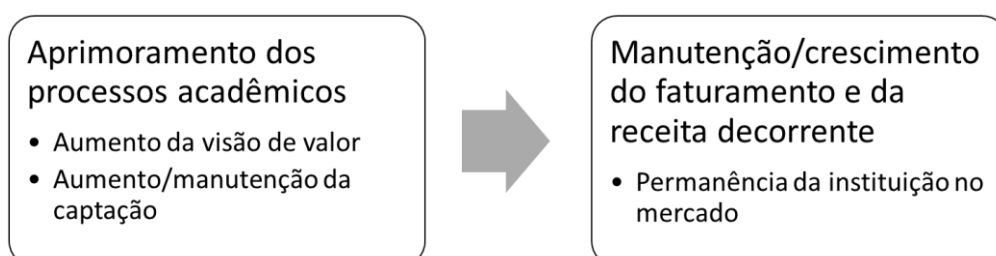


Figura 39 – Derivas de sentidos do aprimoramento dos processos acadêmicos.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Mas, se o aprimoramento dos processos acadêmicos é deslocado para recursos financeiros, para o aumento da receita, o inverso também é verdadeiro. Em outras palavras, o método (o aprimoramento) a ser utilizado em sala sempre esbarrará na disponibilidade de recursos e na condição de produção dos

professores e alunos. Então, na realidade, a existência ou não de recursos determinam o que pode ser feito e como pode ser feito. Em outras palavras, devemos pensar “em o que pode ser feito com o que temos”, pois, nem sempre o que ‘vemos’ como ideal pode ser executável. Assim, a proposta do diretor em implantar o projeto de aprimoramento com assistência de professores experientes na metodologia, foi indeferida (parcialmente), tendo a IES, que trabalhar com os recursos disponíveis, dito de outra forma, com os recursos existentes (pessoal e infraestrutura tecnológica de apoio).

Moreira e Ribeiro (2016, p. 99), diz que “a definição pelo tipo de metodologia ativa a ser utilizada em sala de aula vai ao encontro do tipo de aprendizagem que se espera na modalidade ou nível de ensino correspondente”. Acrescento à essa afirmação, que depende ‘do que temos’, da (infra)estrutura disponível, das ‘condições de produção vigentes’, das especificidades da instituição e de seu corpo social (docentes e discentes e sua configuração no mercado de trabalho).

Existem várias metodologias ativas de ensino e aprendizagem, como por exemplo, Sala de Aula Invertida; Estudos de Casos; Seminários; *Problem Based Learning* – PBL, Aprendizagem baseada em problemas; *Team Based Learning* – TBL, Aprendizagem baseada em times; *Project Based Learning* – PBL¹³, Aprendizagem baseada em projetos; *Peer Instruction* – PI, Instruções pelos pares, dentre outras.

Pelo abordado até agora, poderia dizer que ‘tudo aquilo’ que tira o aluno da passividade, de somente assistir às aulas, fazer suas anotações enquanto o professor explica e fazer atividades para casa, é considerado como metodologia ativa e tais atividades compreendem uma diversidade. Posso dizer resumidamente que a Sala Invertida é a “lição para casa antecipada”, na qual textos, vídeos, áudios, pesquisas são distribuídos aos alunos, com a ‘esperança’ de que as tragam realizadas. Nos testes realizados na IES, esse aspecto aumentou a eficiência de sala, pela ausência do ineditismo em relação ao que será abordado em sala. Entretanto, nos mesmos testes, detectamos, na IES em estudo, que a “simples” antecipação não se apresentou como eficaz, sem uma “moeda” ou “penalidade” para quem não fazia o esperado. Um agravante para essa questão, poderia estar na configuração dos alunos – ou seja, alunos alocados no mercado de trabalho, que

¹³ As metodologias ativas de aprendizagem *Problem Based Learning* e *Project Based Learning* compartilham da mesma sigla: PBL.

trabalham durante o dia, situação que implica na diminuição de tempo para estudo e/ou para realização de atividades fora da sala de aula.

Saindo um pouco do tema metodologia e trazendo novamente a memória institucionalizada – memória de arquivo – um ‘caso’ interessante ocorreu quando comentava o projeto para um colega, ainda antes da apresentação formal. Esse colega (e professor) me perguntou ‘como funcionava a sala invertida’. Após a explicação, ele acabou dizendo o motivo da pergunta: que invertido, para ele, significava ‘canhoto’, ou ‘pessoa canhota’, conseqüentemente, pessoa atrapalhada, que comete erros pela falta de habilidade com a mão esquerda, ou, ainda, como alguma coisa incorreta. Vejam que isso é memória social e eu diria ‘antiga’, pois ser canhoto não significa (hoje em dia) ser atrapalhado, ou mesmo coisa errada, algo sinistro. Atrelando esse fato com a educação continuada, esse colega (e professor) não sabia o que seria uma sala de aula invertida, o que indica um estacionamento em sua prática na docência.

Retomando, os Estudos de Casos e Seminários também são adotados por professores das aulas expositivas – não sendo algo “novo”, mas talvez, em uma conjuntura que espera pelo ‘novo’ como solução, passa a ser discursivizado como diferencial. Um grupo de professores da IES, por exemplo, adotavam a prática da publicação dos os seminários intermediários e seminários finais nas redes sociais. Nas imagens, os alunos ‘demonstravam-se’ felizes e, aparentemente, orgulhosos pelo trabalho desenvolvido.

Na aplicação da PBL – *Problem Based Learning* – há a antecipação de problemas aos alunos; o docente não inicia diretamente com a teorização, mas passa perguntas ou segmentos de respostas, esperando o disparo (ou a construção) da aprendizagem pelo aluno. Os testes realizados na IES demonstraram eficácia, porém, alongou a aula em demasia prejudicando a abordagem do conteúdo previsto. Além disso, nem todos conseguiam tempo antecipado para a preparação, de forma similar à sala invertida. Nesse teste, pude observar interesse na reprodução do nome “em inglês”. Aparentemente, da mesma forma que, no imaginário do diretor (do sujeito-administrador), a adoção de metodologias ativas traria uma imagem de inovação, modernidade, observei o uso do termo em inglês (PBL) como um aparente símbolo de status ou de diferenciação por parte dos professores. Entretanto, a metodologia PBL também se equivale (em parte) a “lição de casa”, com modernizações, aprimorando a sala invertida.

Da TBL – *Team Based Learning*, Aprendizagem baseada em times, o que posso trazer dos testes realizados, foi a soma das situações anteriores, contudo, sempre realizada na forma de trabalho em grupo de forma similar ao utilizado na pós-graduação da IES. A parte “invertida” do trabalho trouxe os mesmos problemas dos anteriores, adicionando que nem sempre todos os alunos se dedicavam de fato, mas se ancoravam nos colegas. O conflito entre pessoas do grupo de trabalho foi um dos pontos mais verificados no processo de testes. Mais uma vez, o que difere a TBL dos trabalhos em grupos realizados nas aulas expositivas é um pouco (ou muita) modernização na infraestrutura de apoio. Tive a oportunidade de identificar um software da Dassault Systèmes¹⁴ para trabalho em grupo em disciplinas específicas do curso de engenharia, mas a implantação barrava na infraestrutura da IES.

Já na aprendizagem por projetos, também nomeada PBL, praticando/aplicando prontamente a teoria, os testes na IES demonstraram maior engajamento. A maioria dos alunos se viram capazes de criar – conseguiram entender o relacionamento entre disciplinas, porém, nem todas – seria necessária uma maior amarração entre os componentes curriculares. Entretanto, foi observado um número de alunos ainda dependentes do protagonismo dos colegas, dito de outra forma, permanecendo um número de alunos que continuaram sendo ‘carregados’ academicamente pelos colegas.

Especificamente, para o ensino superior, bem como considerando as condições de produção da IES deste estudo de tese, e a metodologia proposta a ser implantada, fundamentamos a metodologia de Aprendizagem por Pares ou *Peer Instruction* (PI) – sigla adotada para metodologia, nesta tese, deste ponto em diante. Cabe destacar que, de acordo com a direção da IES, essa metodologia foi escolhida por estar na base da pirâmide de aprendizagem, figura 37, relacionada com um maior protagonismo do aluno.

Na sequência, trarei uma breve explanação sobre a metodologia, não me atendo aos seus detalhes práticos, haja vista minha pretensão neste estudo em não relatar como foi a execução na íntegra, mas, sim, de identificar derivas de sentidos e discursos que circularam na apresentação da proposta de implantação aos professores e coordenadores. Mesmo assim, nas considerações finais deste

¹⁴ Dassault Systèmes S.A. <https://www.3ds.com/pt-br/>. Acesso 14 de março de 2019.

trabalho, retornarei com alguns aspectos relevantes da implantação, bem como a motivação para a sua descontinuidade.

4.4 *Peer Instruction*: a Aprendizagem por Pares.

A metodologia *Peer Instruction* (PI) é também tratada na literatura e no âmbito acadêmico pelos seguintes enunciados: Aprendizagem por Pares ou Instruções entre Pares; *Peer to Peer*; Aprendizagem entre Pares ou Times; Aprendizagem pelos Pares; Aprendizagem Assistida por Pares (AAP) e; Instrução pelos Colegas. Foi proposta por Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard, no início da década de 1990, visando ao entendimento e a aplicabilidade de conceitos, a partir de discussões entre os (pares de) alunos. Discursivamente, podemos destacar que embora a tradução da metodologia enuncie o trabalho entre ‘pares’, na realidade, acontece em grupos, não necessariamente na interação entre dois alunos/estudantes; ‘pares’ aqui significa ‘entre colegas’, dentro de mesma posição-sujeito, não em dupla, caracterizando o que Pêcheux (1990, p. 31) determina como equívoco ‘da’ e ‘na’ língua: um “fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”.

A PI enquanto metodologia ativa de ensino surgiu na década de 90, sendo compreendida, por seu propositos, como uma tecnologia em aprender muito bem aceita nos Estados Unidos (MESSAGE et al., 2017).

Em relação à realidade brasileira, alguns estudiosos, mais pessimistas em relação à conjuntura da educação, ponderam que o método ainda não tem uma adesão considerada como significativa em algumas universidades brasileiras, como é caso de Chicon, Quaresma e Garcês (2018). Segundo esses autores, no Brasil, métodos de ensino semelhantes ao *Peer instruction* (PI), inclusive o próprio PI, ainda são pouco conhecidos e utilizados pelos professores, tanto aqueles mais experientes quanto para os que ainda estão em formação. Já outros são mais otimistas, como é o caso de Message et al. (2017), que registram que mesmo a passos lentos, o ensino superior brasileiro vem caminhando em direção à inovação, e que IES, professores e especialistas vem formando alianças para debates de novos rumos da educação, propondo uma meta a ser cumprida para a promoção de um sistema de ensino que possa agregar conhecimento prático e tecnologia, que

possa valorizar a capacidade de ação e proatividade dos alunos, citando a PI como uma metodologia, uma estratégia para se cumprir tal meta.

Retomando acerca da história da metodologia em questão, sabemos que surgiu da necessidade percebida por Mazur, de melhor compreensão de conceitos básicos em Física, a partir da constatação de que as informações e conhecimentos explanados pelo professor não estavam sendo assimilados por parte dos alunos. Percebeu, ainda, que os alunos passavam nos exames sem o correto entendimento daquilo que estava sendo transmitido pelo professor (no caso, pelo próprio Mazur) (MESSAGE et al., 2017), fato equivalente ao cenário encontrado na IES em estudo.

De acordo com Bueno et al. (2012), Mazur compreende o entendimento/a apreensão conceitual como um passo inicial para aquisição de conhecimentos em determinadas áreas. Se um aluno tem o domínio conceitual, demanda-se, então, o desenvolvimento de suas habilidades para aplicações em situações consideradas como ‘práticas’ – ou seja, situações responsáveis por preparar o aluno para a sua formação profissional.

A PI demanda leitura por parte dos alunos, demanda pensamento e reflexão antes do momento da aula, a partir do que foi lido. Demanda, ainda, um processo de comunicação constante entre seus pares (ARAÚJO; MAZUR, 2013).

Eric Mazur afirma que não vai à sala de aula ensinar o que ele próprio entende pertinente, mas transmite exatamente aquilo que os estudantes dizem que querem aprender. Ademais, não se trata de ensinar explanando, mas questionando. Os alunos são convidados a aplicar seus conhecimentos prévios da temática nas respostas às questões propostas por Mazur, discutindo, entre si, as alternativas, convencendo, uns aos outros, de seu ponto de vista [...]. Eric Mazur sustenta, ainda, que fatos são passíveis de esquecimento, mas não a compreensão da questão, aplicada. A ideia do professor é que os alunos retenham para sempre aquele conteúdo (TOLEDO; LAGE, 2003, p. 4).

Creio que caiba observar que alguns dos avaliadores, constituídos pelo Ministério da Educação/INEP, procuram a relação com o programado no planejamento da aula com o registro realizado diariamente pelo professor. Assim, não é possível que seja trabalhado em sala ‘apenas’ o que o aluno deseja. Todo o conteúdo deve ser contemplado dentro do tempo previsto na disciplina. Assim, ensinar o que o aluno quer aprender pode ser considerada uma metáfora do dizer em relação a ‘aprofundar somente no que o aluno precisa – ou ficou com dúvidas’, não investindo tempo de aula naquilo que já é de conhecimento dos alunos.

Mas existe outra situação na afirmação de Mazur, que fica implícita, mas não explícita: “os alunos são convidados a aplicar seus conhecimentos prévios da temática nas respostas às questões propostas, discutindo, entre si, as alternativas, convencendo, uns aos outros, de seu ponto de vista”. Fica a questão: todos participam ou ainda permanecem alguns que só ouvem seus colegas, reproduzindo o método expositivo? Os testes realizados na IES indicaram que alguns alunos continuam como ouvintes, permanecendo submetidos ao método expositivo de ensino.

Toledo e Lage (2003) ponderam que a PI objetiva tirar o foco do acontecimento da aprendizagem enquanto ‘transferência’ de informações, direcionando o aluno para sua busca, de forma direta na sua fonte, por meio de leituras e, posteriormente, em momentos presenciais de aula, e promover a discussão com os seus pares. Isso também ocorre com outras metodologias.

Dentro da memória do arquivo, destaco que as novas metodologias vêm propor novas formas de aprender. Contudo, dentro dos processos discursivos, remete à ilusão de um dispositivo que vai suprir as deficiências no processo de ensino aprendizagem nas IES, ao envolver o aluno em sua compreensão durante o período de aulas, cujo foco de sua atenção concentra-se em conceitos subjacentes.

A PI tem como objetivo geral uma proposta de aula ‘interativa’, buscando distanciar-se do modelo de ensino ‘tradicional’. Com a metodologia, os alunos passam a interagir entre si no decorrer da aula, e participam ativamente por meio de explicação aos seus colegas, sobre conceitos estudados e perante elaboração de hipóteses de aplicações desses mesmos conteúdos na busca de soluções às questões anteriormente apresentadas (CROUCH et al., 2007).

Na aula de Mazur ele faz uma breve apresentação do tema, problematiza e faz a pergunta que irá nortear o debate entre os estudantes. Em seguida, provoca a discussão entre pares de alunos e após essa discussão, esses utilizam um aparelho conhecido como *clicker*, para responder individualmente à pergunta do professor. As respostas são transmitidas para o computador do professor e projetadas, de modo que todos possam ver. Mazur retoma o tema problematizado, encoraja a discussão sobre as diferentes respostas, circula pela sala de aula e conversa com os alunos, com o apoio de monitores. Ele novamente provoca a discussão entre os pares para que os alunos discutam as respostas do primeiro debate e as referências do professor. Novamente ele solicita que os alunos utilizem os *clickers* e respondam à questão inicial. Após essa última resposta, ele discute com os alunos o resultado final e aponta a solução do problema (TOLEDO; LAGE, 2003, p.4).

Chicon, Quaresma e Garcês (2018), embasados por Mazur e Somer (1997) e Crouch et al. (2007) trouxeram, em publicação, elencadas as etapas de desenvolvimento da metodologia:

- Etapa 1 – Apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou teoria é feita por cerca de 20 minutos;
- Etapa 2 – Uma pergunta conceitual, usualmente de múltipla escolha, é colocada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral;
- Etapa 3 – Os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem individualmente, e em silêncio, sobre a questão apresentada formulando uma argumentação que justifique suas respostas;
- Etapa 4 – Os alunos informam suas respostas ao professor;
- Etapa 5 – De acordo com a distribuição de respostas, o professor pode avançar para o passo seis (quando a frequência de acertos estiver entre 35% e 70%), ou diretamente para o passo nove (quando a frequência de acertos for superior a 70%);
- Etapa 6 – Os alunos discutem a questão com seus colegas por cerca de dois minutos;
- Etapa 7 – Os alunos votam (informam suas respostas ao professor) novamente, de modo similar ao descrito no passo 4;
- Etapa 8 – O professor tem um retorno sobre as respostas dos alunos após as discussões e pode apresentar o resultado da votação para os alunos;
- Etapa 9 – O professor, então, explica a resposta da questão aos alunos e pode apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo (CHICON; QUARESMA; GARCÊS, 2018, p. 2-3).

Dyb (2017) trouxe um fluxo/modelo (original) de PI em sua publicação sobre a metodologia, destacando-a como uma forma de ensinar, proposta pelo professor, que se prende ao encorajamento, à reflexão e à motivação da discussão entre alunos.

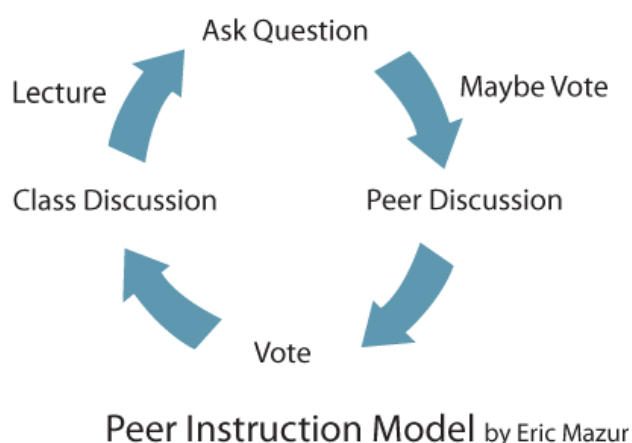


Figura 40 – Fluxo/modelo da aplicação do PI.
Fonte: Dyb (2017, p.1).

Em síntese, posso elencar como as características marcantes do método: leitura prévia de material disponibilizado pelo professor; retorno e interação constantes entre professor/aluno e participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizagem do conteúdo. Assim, considero essa uma metodologia como 'ativa', isto é, pelo aumento da participação do aluno em sala, pelo aumento do protagonismo no processo de ensino/aprendizagem.

Chicon, Quaresma e Garcês (2018), embasados por Mazur (2015), assinalam que para que a PI seja eficaz, as questões conceituais lançadas precisam contabilizar uma distribuição de frequência de acerto de resposta por parte dos alunos entre 30% e 70%. Ocorrendo uma frequência inferior a 30%, cabe aos professores optarem por apresentar a resposta do teste conceitual, seguido da (re)apresentação do conteúdo. Entretanto, se a frequência de acertos for superior à 70%, o teste conceitual pode ser explicado, seguido de novos outros ou seguido da inserção de um novo tópico referente à sua sequência didática. Essa 'eficácia' da PI é materializada por meio do fluxograma do método, conforme a Figura 41.

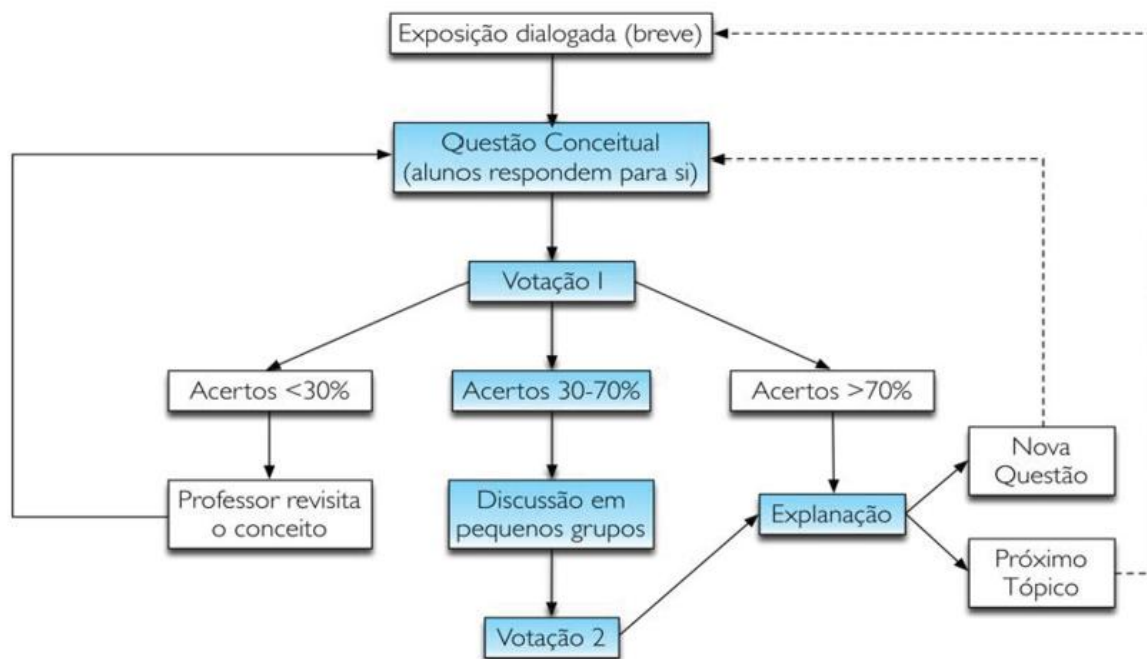


Figura 41 – Fluxograma do método *Peer Instruction*.
Fonte: Mazur e Somer (1997, p.6).

Para Mazur (2015), a metodologia da PI, não se diferenciando das demais metodologias ativas, vem sistematizar um processo ensino aprendizagem mais

‘colaborativo’, mais ‘motivador’ do trabalho em pares, trazendo ao estudante uma ‘conquista’ e a posição de um sujeito mais crítico e reflexivo. Como a metodologia tem como proposta uma continuidade do estudo extra sala, o estudante pode acumular mais compreensão dos temas propostos em sala de aula e, conseqüentemente, agregar nas discussões aos pares. Podemos compreender, então, que a PI propõe a adoção de práticas que levem à base da pirâmide de aprendizagem, tornaria o ensino mais ‘instigante’, pelos desafios propostos a serem cumpridos, proporcionando uma maior eficácia em comparação com outras metodologias existentes.

A metodologia PI é uma forma de ensinar ‘que ajuda a aprender’, daí dizemos que a adoção da PI nas IES por parte dos professores, produz efeitos de sentidos de que ‘ensinar é ajudar a aprender’, e, ainda, alguns efeitos metafóricos podem ser esquematizados a partir de então, entendendo que a metáfora está na base da significação, na base da constituição dos sujeitos. Os sentidos só existem nas relações de metáfora de que certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório (PÊCHEUX, 1997).

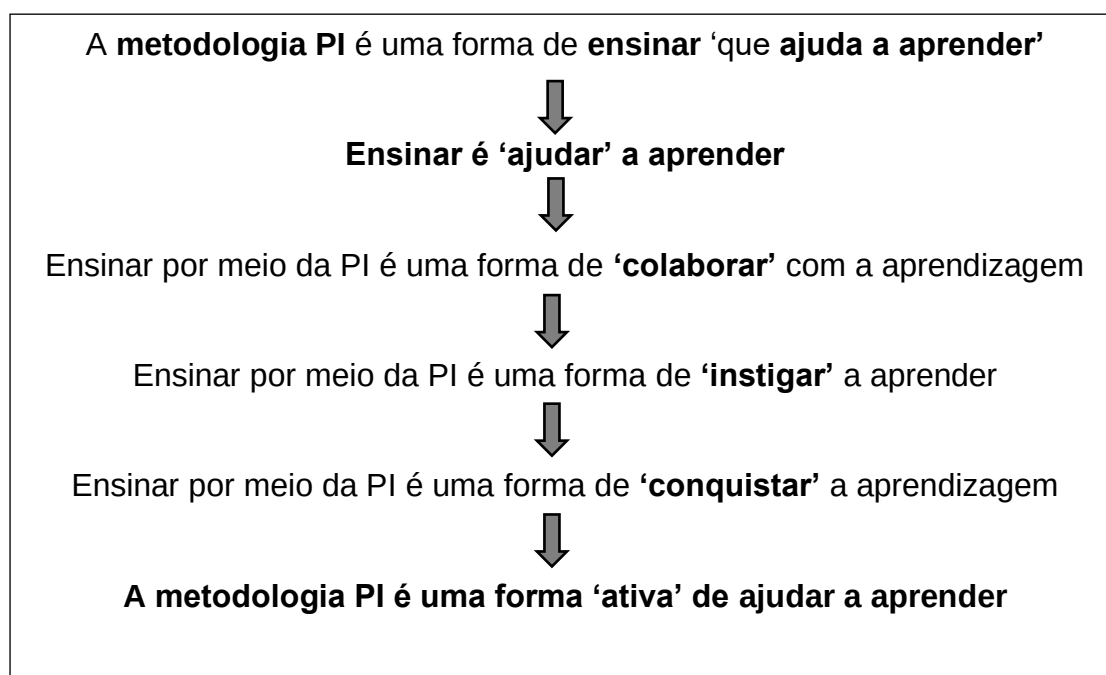


Figura 42 – Esquema metafórico (da metodologia PI) de ‘Ensinar é ajudar a aprender’. Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na concepção de Bueno et al. (2012), a aplicação da metodologia PI é uma estratégia de aprendizagem que está além da simples transmissão oral de conteúdos, pois de forma ativa encoraja a construção de forma autônoma, oportunizando adaptações e elaboração do pensamento.

Para Mazur (2015) a eficácia da metodologia está na assertiva de que em muitas ocasiões os próprios pares (alunos) ensinam conteúdos (entre si), de forma mais eficiente do que a própria docência, justamente pelo fato de que acabaram de aprender e sabem das dificuldades que encontraram para entender. Desse modo, percebemos que a condição de produção, ou seja, os meios e os exemplos com os quais os professores explicam, é mais distanciada das condições de produção dos alunos. O sucesso, então, se dá pela aproximação das condições de produção entre os pares – entre os alunos. Em outras palavras, o professor fala mais diferente do que um aluno para o seu colega – um aluno “fala mais igual” (em maior igualdade de condições) para o outro aluno.

Assim, acreditamos que a melhoria significativa e o aprimoramento dos processos acadêmicos (e garantia da eficácia dos resultados avaliativos) com a proposta da metodologia em questão se deva à criação de um ambiente colaborativo, onde os alunos passam a ocupar o papel mais relevante no processo de ensinar e aprender. Ainda se deva pela abertura a qual se propõem a novas explicações e à aceitação de novos argumentos, não desconsiderando a característica autônoma do processo. Os alunos passam a aumentar o seu protagonismo no processo, passam a ser deslocados da maior passividade para uma maior atividade.

Dentro da memória de arquivo, do nosso imaginário, esperávamos que a proposta de adoção dessa metodologia, para a IES em estudo, produzisse efeitos de sentidos de inovação, de qualidade e de tecnologia na educação em nível superior. Entretanto, tivemos evidências que passaram a circular, ali outros discursos, por meio das derivas de sentidos produzidos, como mostraremos no *corpus* de pesquisa desta tese, por meio de análises de recortes de enunciados de atas de reuniões pedagógicas.

CAPÍTULO 5

DA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E SELEÇÃO DOS RECORTES: A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISES.

A preocupação central da AD é não tomar a constituição do corpus separada das condições de produção, por meio de recortes de amostras representativas, seja da língua, por meio de equivalências gramaticais, seja do discurso, por meio de comparação de enunciados (DIAS, 2015). Considerando essa assertiva, tive o cuidado de destacar no desenrolar deste trabalho situações que se configuram como constituintes das condições de produção, tanto na vertente da fundamentação da decisão do sujeito-administrador (o diretor) – condições que sustentam a necessidade de um aprimoramento contínuo – de um processo similar ao da educação continuada enquanto organização, como também na vertente das condições que sustentam os recortes aqui reproduzidos pelo sujeito-analista.

Nas condições destacadas, é possível verificar a existência de variáveis que, de certa forma, permanecem ‘estacionadas’, como forças em constante atuação sobre as instituições de ensino – indicadores avaliativos e sua utilização como diferencial de valor e de captação, por exemplo. Também, as variáveis (condições) conjunturais, que se ‘movimentam’ com maior frequência, afetando/influenciando todas as instituições e organizações, com maior ou menor intensidade (a crise na economia, conforme destaquei). No caso da IES em estudo, pela crise assolada em sua mantenedora, foi submetida a ajustes que seriam desnecessários, se considerado apenas o seu cenário individual. Então, todas as condições aqui relatadas estiveram presentes na orientação da decisão do diretor (sujeito-administrador), e presentes nos momentos os quais os registros foram efetuados.

Falo, então, da construção do material de análise, que segundo Dias (2015, p. 973), “implica encontrar na prática de análise de discurso o momento da interpretação, em relação ao da descrição, num batimento entre um e outro”. Ainda, para a autora:

E disso resulta a própria constituição do *corpus*. A materialidade do arquivo, portanto, é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade (DIAS, 2015, p. 973).

Assim, a construção do material de análise se deu a partir de reuniões pedagógicas ocorridas durante o período de novembro de 2015 e setembro de 2016, o período este de proposição da adoção da PI como metodologia ativa na IES e, a constituição do corpus de pesquisa se deu por meio de suas 'atas de registro de reuniões'.

Segundo Orlandi (1984, p. 84), "o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva". É a escolha de uma parte do objeto, vindo de uma inquietação ou questionamento do analista, podendo estar materializado no texto, na imagem, dentre outros. No entanto, para se fazer um recorte do discurso, necessita-se reconhecer a dinamicidade deste com os demais componentes do discurso. Dito de outro modo, os recortes são fragmentos das circunstâncias discursivas e as análises exploradas efetuam-se por meio de seleções dessas integrações, extraídas do *corpus*, ou mesmo de recortes de recortes, de acordo com os objetivos de estudo.

Dessa feita, selecionei cinco recortes das atas de reuniões pedagógicas, ocorridas para durante a apresentação da PI como proposta de metodologia ativa a ser adotada na IES em estudo. Os recortes são falas dos profissionais que integravam a equipe pedagógica da instituição, sendo eles: o diretor administrativo-pedagógico da IES, os professores/docentes dos cursos ofertados e os seus respectivos coordenadores. Tal escolha dos recortes não deu prioridade a uma ou a outra fala dos participantes das reuniões pedagógicas, mas obedeceu ao critério de 'conveniência' do autor deste estudo. Conveniência essa em relação ao nível de importância nessa tese, recortes sendo identificados por ele como materialidades possíveis para a análise das derivas de sentidos da proposta de implantação da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*) enquanto metodologia ativa no Ensino Superior Privado e dos discursos que circulam no seu processo de implantação/execução, ou seja, sendo escolhidos para se cumprirem os objetivos de pesquisa desenhados pelo proposto estudo.

Interessante notar as formas-sujeitos trabalhadas no *corpus* dessa pesquisa, visto que à medida que se propõe a análise dos recortes selecionados, trechos das atas, percebe-se o deslocamento das posições do sujeito-administrador, do sujeito-gestor, do sujeito-analista, do sujeito-pesquisador.

5.1 Derivas de Sentidos e Circulação de Discursos na/da Proposta de Implantação da Peer Instruction como Metodologia Ativa.

Fundamentado em Payer (2005, p. 11), afirmo que “compreender o modo com que a linguagem funciona leva a compreender muito do que se passa com o sujeito e com a sociedade”.

Assim, compreender os sentidos em funcionamento e a circulação de discursos que ocorreram na proposta de implantação da PI como uma metodologia ativa é objetivo desta seção de tese, onde já abordei que o discurso se define na determinação da língua pela história, tomada de materialidades, nas quais o sujeito se constitui. Dessa forma, analisar um discurso passa a implicar em tomá-lo como objeto teórico e histórico-ideológico que, a partir de práticas sociais de linguagem, produz uma forma material “encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 19).

Para as análises (de recortes) propostas, considero que os sentidos nunca estão em unidades isoladas, mas nas relações de um sujeito com a história, sendo a ideologia determinante na constituição tanto de um (sentido) quanto de outro (sujeito). Retomo, assim, Pêcheux (1997), ao afirmar que tanto o sujeito, quanto o sentido constituem efeitos ideológicos dados na figura da interpelação. É pela interpelação da ideologia que emerge o vínculo entre sujeito de direito e sujeito ideológico; é a ideologia quem interpela o indivíduo enquanto sujeito, enquanto dotado de saber do que diz, do que quer dizer no momento em que diz algo.

Então, enquanto sujeito-analista, ao longo deste estudo, busquei identificar mecanismos parafrásticos de um objeto simbólico (o chamado efeito metafórico, ou deslocamento, transferência, variações e deslizes de sentidos), que propiciam e favorecem outras possibilidades de um sujeito se subjetivar. Falamos, o tempo todo, em sentidos outros, trabalhados pela AD, como o ‘mesmo’ e o ‘diferente’, por meio das noções de paráfrase e polissemia.

As paráfrases foram, nestas análises, consideradas como uma retomada de sentidos já estabilizados, com um retorno constante a um mesmo dizer. Por outro lado, as polissemias ocorreram nos momentos onde houve rupturas desse retorno ao mesmo dizer, por meio da produção de novos ou múltiplos sentidos.

Da PI como metodologia ‘ativa’, ‘tecnológica’, ‘inovadora’ e de ‘qualidade’, à resistência ao novo; ao despreparo da docência e à sua falta de formação continuada; da resistência de mudanças na cultura organizacional do modelo de ensino; da proposta de formar em detrimento ao atendimento às exigências do e à submissão ao mercado. Da tecnologia à resistência; do ativo ao passivo; da colaboração ao autoritarismo; da educação de qualidade à educação mercadoria – é a reflexão a que nos propomos.

O funcionamento da nossa formação ideológica, representando um modo de pensar, que pode ser dito de várias formas (formações discursivas) e, a cada modo de dizer passa a produzir efeitos de sentidos na materialidade, nos quais os sentidos (agora, discursos) permitem a análise de discursos. Assim, quando falamos de arquivo, não podemos considerá-lo como um acúmulo de informações e documentos em determinada área de conhecimento. Falamos, então, da materialidade do arquivo, que, segundo Guilhaumou e Maldidier (2010, p. 92), “impõe sua própria lei à descrição”. Quando consideramos o arquivo em sua materialidade encontramos na prática da AD o momento da interpretação em relação ao momento da descrição – como uma forma de batimento como nos ensina Pêcheux (1998).

O batimento proposto por Pêcheux (1998) entre descrever e interpretar é fundamental para a AD. Desse modo, toma-se a descrição, mas não deixando de levar em consideração os processos de significação face a essa maneira particular de interpretar. Os sentidos não estão escondidos no texto, muito menos estão por detrás dele; o sentido está na discursividade do texto, e é a partir de gestos de interpretação que o analista o considera.

Conforme abordei no início deste capítulo, a construção do material de análise se deu a partir de reuniões pedagógicas promovidas pela direção, com a presença de coordenadores e professores da instituição. Assim, a constituição do corpus de pesquisa se deu por meio de suas ‘atas de registro de reuniões’.

Behrens (2012) enxerga em ‘reuniões’ promovidas pela direção e coordenação de cursos nas IES junto à docência, um espaço para início de processos reflexivos (enquanto fundamento para a formação continuada), até mesmo porque a prática do processo reflexivo é fundamental para a adoção de metodologias ativas como uma alternativa de formação pedagógica.

Esquinsani (2007), em seu artigo intitulado ‘as atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação’, veio nos descrever as atas, especificamente no

segmento da educação – como constitui-se nosso *corpus* de pesquisa. Em suas palavras:

As atas elaboradas para/em/a partir de reuniões, podem ser qualificadas enquanto registros formais de um encontro promovido por um órgão, associação, entidade ou grupo de sujeitos, tanto com seus pares quanto subordinados, visando deliberar sobre assuntos de interesse comum ou repassar informações. Encaradas como potenciais documentos de valor jurídico, as atas têm a necessidade de consubstanciarem-se enquanto um fiel registro do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões). Por outro lado, atas também podem servir como uma rica **fonte documental, sobremaneira para a história da educação. Dentro desta perspectiva**, a ata é entendida como **um lugar de memória** que, do ponto de vista científico, metodológico ou historiográfico, pode ser mais ou menos rigorosa, mas, ainda assim, um lugar de memória (ESQUINSANI, 2007, p.104, *grifo nosso*).

Em relação às atas, em sentido dicionarizado,

Ata é um registro escrito sobre todos os acontecimentos e assuntos debatidos durante uma reunião ou outro tipo de assembleia. A ata se configura como uma modalidade textual da linguagem escrita, utilizada principalmente no contexto profissional para manter o registro de decisões e argumentos que foram previamente apresentados durante as reuniões (DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS, 2018, p.1).

Para Nicolau e Silva (2015), a ata é um gênero textual, cuja atribuição é o registro do relato detalhado dos acontecidos em uma reunião/convocação.

Na revista eletrônica insite.pro.br¹⁵ encontramos um artigo intitulado “A evolução histórico-discursiva das atas de câmaras municipais da Paraíba do século XX ao século XXI” que traz em suas considerações finais:

A ata como vimos, é um **relato de uma reunião**, sendo a mesma redigida por um secretário ou ainda por um secretário ad hoc. **O gênero ata é um registro em que se relata fielmente** o que se passou em uma reunião, assembleia ou convocação, sua função é historiar a vida administrativa de determinada instituição pública ou privada. (p34, *grifo nosso*)

Entretanto, existem dois movimentos considerados pela AD que não permitem, melhor dizendo, que contestam o uso da palavra ‘fielmente’. Primeiro, que normalmente existem relações de força presentes em uma reunião, como hierarquia,

¹⁵ http://www.insite.pro.br/2013/janeiro/evolucao_atasmunicipais_paraiba.pdf (acesso em 20/10/2017 – artigo recomendado pela professora orientadora substituta). O artigo é de autoria de Aline de Andrade Carneiro, Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue – UFPB – Campus IV – Mamanguape/PB e de Roseane Batista Feitosa Nicolau, professora Doutora do Curso de Letras da UFPB – Campus IV – Mamanguape/PB.

por exemplo. Segundo, e decorrente dessas relações de força, como a hierarquia (podem existir outras), existem os mecanismos de antecipação, o que normalmente denominava de ‘filtros’ em minhas palestras ou aulas. Sobre os mecanismos de antecipação, Orlandi (2001), diz que:

[...] segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele **antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem**. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, **segundo o efeito que pensa produzir no ouvinte**. / Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor (ORLANDI, 2001, p. 39, *grifo nosso*).

Carrozza (2011) nos fala sobre esse mecanismo, alegando que, na verdade, isso não é só um mecanismo de antecipação [...] é a construção de um determinado tipo de leitor/consumidor. Então, quando alguém se manifesta em uma reunião, lavrada de ata ou não, existirá um mecanismo de antecipação em funcionamento, que fará com que o sujeito construa seu enunciado “segundo o efeito que pensa produzir no ouvinte”, e acrescento que, pode falar diferente dependendo das relações de força existentes.

Orlandi (2001), abordando as relações de força, diz que:

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que fosse no lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras tem uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. (ORLANDI, 2001, p. 39, *grifo nosso*).

Assim sendo, se considerarmos possíveis relações de força ‘sempre existentes’ em uma reunião, bem como os mecanismos de antecipação, a ata não seria um relato fiel em relação ao que ocorreu ou em relação ao que foi dito em uma reunião. Os termos da reunião seriam ‘filtrados’, como costume dizer em reuniões, pela instância de quem enunciou e de **quem redigiu a ata**, *pelos mecanismos que dirigem o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor*.

Teoricamente o redator ‘não falaria a partir de nenhum lugar’, já que ‘apenas’ traz para o texto o que os sujeitos presentes na reunião falam, porém, em todas as atas de reunião que participei (e acredito que a mesma situação se repita na experiência de diversas pessoas), sempre me deparei com ‘melhorias’ nos

enunciados, eliminação de frases ou palavras ditas em momentos de discussão, entre outras situações. Assim, apesar de o redator teoricamente não ocupar ‘nenhum lugar’ – nenhuma posição sujeito na reunião, ocupa um lugar específico - de autoridade, eu diria – para que, em seu discurso relatado, possa (ou tenha a autoridade de) promover ajustes segundo os efeitos que se pensam produzir nos leitores. Então, a ata não seria um instrumento que retrata fielmente uma reunião, pois sempre estão presentes mecanismos que dirigem os sujeitos que enunciam, bem como os sujeitos que a redigem.

Orlandi (2005) diz que “o homem não pode evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba, ele está interpretando [...] esse é um trabalho contínuo” (ORLANDI, 2004, p. 10). Nessa interpretação, considero presentes os mecanismos que dirigem a enunciação, a escrita de uma ata, a escrita de anotações decorrentes de uma observação, a postura dos sujeitos sob observação. Assim, não existe nenhum recorte de pesquisa que não esteja sujeito a esses. Entretanto, apesar da submissão aos mecanismos que dirigem a enunciação, dos ajustes demandados pelas formalidades, onde palavras são substituídas por outras, ou sentidos permanecem. Assim, a escolha das atas enquanto corpus de pesquisa se justificou, pois, seus enunciados apresentam configurações dialógicas com a sua constituição, ou seja, são sempre marcados pela presença de discursos que nela circulam, por meio do registro do imaginário (de outros), oriundos da língua em interação com as condições de produção. Assim, seus registros revelam posicionamentos distintos e conflitos, e o discurso é sempre considerado em sua elaboração, utilizando-se de paráfrases para o mesmo, a partir de falas na reunião.

Então, considero que, apesar dos mecanismos de antecipação que dirigem as enunciações, “a ata é um documento em que se registram, resumidamente, mas com clareza, as ocorrências de uma reunião de pessoas para determinado fim” (BELTRÃO; BELTRÃO, 2005, p.125). Dentro de sua materialidade, deve ser elaborada/construída a partir de um texto compacto, livre de rasuras ou abreviaturas; normalmente é digitada (mas pode ser, também, escrita à mão); sua escrita se dá de margem a margem e não deve conter espaços em branco. Deve-se evitar o uso de expressões idiomáticas que possam invalidá-la como documento (NICOLAU; SILVA, 2012). Representa uma ‘redação oficial’ em ambiente institucional, e se responsabiliza pelo encurtamento de distância e a redução de fronteiras, devendo primar pela eficácia da comunicação. Objetiva e permite que seu redator historie

fatos e registre informações, levando o destinatário a receber com disposição favorável a mensagem que lhe é enviada (NICOLAU; SILVA, 2015).

Então, dentro da memória institucionalizada, a ata produz efeitos de sentidos de uma redação oficial. A partir da memória discursiva, compreendemos a ata como um fragmento de uma história; como um lugar de memória (em um sentido de 'diário', de 'memorial') que, neste caso, considera os registros de falas (discursos) sobre os sentidos da proposta de implantação/execução da PI como uma metodologia ativa para uma IES, trazendo a constituição do *corpus* da pesquisa.

Mazière (2008) pondera, que o corpus de pesquisa não tem a função de selecionar discursos, mas selecionar discursos em função de um objetivo discursivo. Ele resume-se em uma escolha difícil, dadas as suas dificuldades de extração, pois é tomado no universal do discurso, sendo representativo quando se faz homogêneo, no tempo e no espaço, além de tradutor de uma ideologia.

A materialidade descritível do arquivo (os enunciados) se deu a partir de algumas falas registradas nas atas. Assim, a “materialidade descritível” do arquivo: uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor etc. “coloca em jogo o discurso-outro como espaço de leitura” (PÊCHEUX, 1998, p. 55), marcando, do interior da materialidade, a relação com a memória histórica. Se a descrição instala o real da língua (equívoco, falha, elipse etc.), a interpretação instala o real da história (contradição), um alternando-se ao outro na própria complexidade do arquivo, tomado em redes de memória, pondo assim em relação língua e história. De acordo com Dias (2015), é essa exploração complexa do arquivo que mergulha o pesquisador na materialidade dos sentidos.

5.2 O Corpus.

Registro, aqui, que as análises dos recortes (e da materialidade descritível do arquivo) não se apresentam em ordem cronológica de colocações (em ordem em que as falas aparecem nas atas), no entanto, organizam-se a partir dos blocos de análises realizadas, a partir do funcionamento de discursos específicos, sendo eles: (1) da inovação à resistência (e ao despreparo pedagógico da docência); (2) da tecnologia de ensinar à mudança da cultura organizacional da IES e; (3) da qualidade das formas de ensinar à submissão ao mercado competitivo.

O trabalho realizado pelo analista de discurso não tem como foco as reflexões do já produzido, ocupando-se de uma posição de analista que passa a gerenciar uma rede de memórias, objetivando o desenvolvimento de perspectivas diferenciadas de leituras e de análises (MAZIÈRE, 2008).

O analista não deve ser uma pessoa neutra, em hipótese alguma, pois a ele é imputada a responsabilidade de entender e compreender para que possa assumir uma posição em relação à língua; assumir uma posição sujeito, mediante a construção de um observatório para si mesmo. Ele (o analista) deve se posicionar e passar a se reconhecer no tempo e no espaço como sujeito que se assujeita para que possa justificar a sua análise, dando consciência de suas afirmações (MAZIÈRE, 2008).

Resta ao analista considerar as condições de produção às quais o interlocutor está assujeitado ideologicamente e estabelecer uma relação do discurso com o texto. Para a AD, “o texto é objeto de interpretação e permite o acesso ao discurso” (ORLANDI, 2001, p.72). É a unidade de que o analista parte quando pretende mostrar os mecanismos dos processos de significação, presidindo a textualização da discursividade. Assim, o texto “não é ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada” (ORLANDI, 2015, p.72). O que nos interessa no texto é como ele organiza a relação língua-história-mundo.

5.2.1 Da inovação à resistência (movimento natural de retorno às práticas mais confortáveis) e ao despreparo pedagógico da docência (ausência de formação continuada) – a utilização do discurso reportado.

5.2.1.1 Recorte 1 – Fala do Diretor.

Nosso primeiro recorte é uma fala do Diretor da IES, ao apresentar aos seus coordenadores e professores, a proposta de implantação de uma nova metodologia de ensino.

O Diretor acrescenta que, **para preparar melhor ainda os alunos para o mercado de trabalho**, em 2016, iniciaremos com **nova metodologia** que reproduz melhor ainda o cenário onde os alunos estarão inseridos: **maior responsabilidade no aprendizado**. [...] neste ano, **modificaremos nosso método, do professor que ensina para o professor que faz a mediação do aprendizado e, do aluno o que só ouve o que o professor fala, para o aluno que busca as informações para reforçar o seu aprendizado** –; ou seja, a reprodução do mundo profissional. Acrescenta que isso **não é simples; que exige esforço e dedicação** [...]. Por conta disso, mudamos também o tempo de oferta de aula: vocês começam 19h10 e vão direto até 22h com uma mesma disciplina no dia. Isso para dar tempo de trabalhar a teoria e a prática a cada dia [...]

Recorte 1 – Fala do diretor.

Em um primeiro momento, podemos perceber o esforço trazer uma proposta inovadora, mesmo já alertando sobre o fato de não ser uma tarefa simples e sobre a necessidade de esforços e dedicação para sua implantação – um discurso de ‘condição’ para que a metodologia possa funcionar.

Então, o funcionamento de um discurso inovador (diríamos, até tecnológico): “do professor que ensina para o professor que faz a mediação do aprendizado e, do aluno o que só ouve o que o professor fala, para o aluno que busca as informações para reforçar o seu aprendizado”. De ‘ensinar’ a ‘mediar’ e de ‘ouvir’ a ‘buscar informações’. De acordo com Orlandi (1983, p. 140) “um dos problemas cruciais no circuito da aprendizagem é o da mediação”. A existência de um discurso científico circulando.

Embora Ribeiro Neto (2015, p. 126), afirme que o uso de metodologias ativas exige dos docentes “o rompimento com as práticas tradicionais e uma transformação na prática docente”, creio que os três pilares citados acima, possam conviver.

A utilização de métodos ativos na educação convoca os professores a novas práticas e à superação de concepções tradicionais de ensino, aprendizagem, educação, conhecimento numa era em que o conhecimento, a informação e os recursos estão amplamente disponíveis. Os métodos ativos exigem que os saberes sejam considerados como recursos a mobilizar; além de trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível; estabelecer um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situações de trabalho (RIBEIRO NETO, 2015, p. 125).

Mas, esse rompimento de práticas tradicionais, a partir da prática docente, vem significar o que nos propõe Confúcio (em epígrafe nesta tese), estabelecendo relação direta com a aprendizagem dita ‘ativa’. Eis aí o discurso de inovação funcionando mais uma vez; de inovação das práticas de ensino, de inovação das formas de ensinar, de inovação como o professor deve ensinar e o aluno deve aprender.

Em uma relação parafrástica proposta por Silberman (1996), podemos compreender os efeitos de sentidos que materializam esse discurso inovador (e ativo) no processo de ensino aprendizagem dentro da IES:

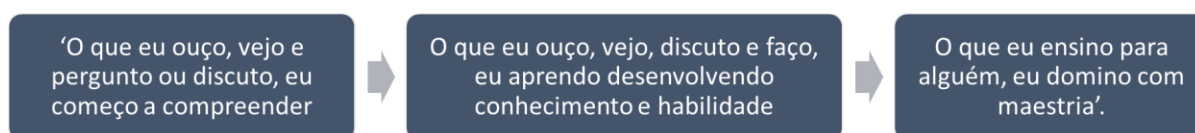


Figura 43 – Relação parafrástica a partir da citação de Confúcio.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Assim, quando o aluno, por meio da PI, passa a ensinar para ‘alguém’ (ou seus pares), ele passa a ‘dominar’ (aprender) com ‘maestria’ (ativamente, como precisão, de verdade).

No enunciado “iniciaremos com nova metodologia que reproduz melhor ainda o cenário onde os alunos estarão inseridos”, destacamos “o cenário” onde os alunos estão inseridos, mediante a inquietação: mas o que seria este “cenário”? Entendemos que esse “cenário” seriam as próprias condições de produções já descritas nesta tese; que a aprendizagem ativa esteja configurada como uma relação discursiva na qual os sentidos não são produzidos automaticamente, mas em injunção às condições de produção – como nos ensina Orlandi (2015). Ao falarmos desse “cenário”, estamos nos referindo ao contexto histórico-social da educação em nível superior (“para preparar melhor ainda os alunos para o mercado de trabalho”; a reprodução do mundo profissional”), de uma educação que, embora mercadoria, propõe-se a inovações pedagógicas, mesmo que utópicas, mesmo que imaginárias. Nesse contexto imediato, os sentidos e sujeitos passam a se constituir.

Entretanto, a partir dos mesmos enunciados destacados acima, é possível identificar outros possíveis efeitos de sentidos, ou até mesmo a existência de enunciados silenciados, ou até mesmo censurados. Sobre o silêncio, Orlandi (1992) diz que:

O estudo do silenciamento (que já não é silêncio, mas “pôr em silêncio) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito”. (ORLANDI, 1992, p. 12)

A mesma autora esclarece que “com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 1992, p. 73, *grifo nosso*).

Assim, nos enunciados destacados, é possível perceber um silenciamento a partir de algo que não foi dito pelo diretor (o sujeito-administrador), por possíveis efeitos indesejados. Assim, dizendo que o novo método teria como objetivo “preparar melhor ainda os alunos para o mercado de trabalho; a reprodução do mundo profissional” e que, por conta disso, seria necessário iniciar com uma nova metodologia, o diretor deixou de dizer (silenciou ou não disse) que a metodologia então empregada não estaria promovendo os resultados esperados pela direção ou ainda pela mantenedora. A figura, a seguir, materializa o possível efeito de sentido sobre os interlocutores, pelo não-dito do diretor.

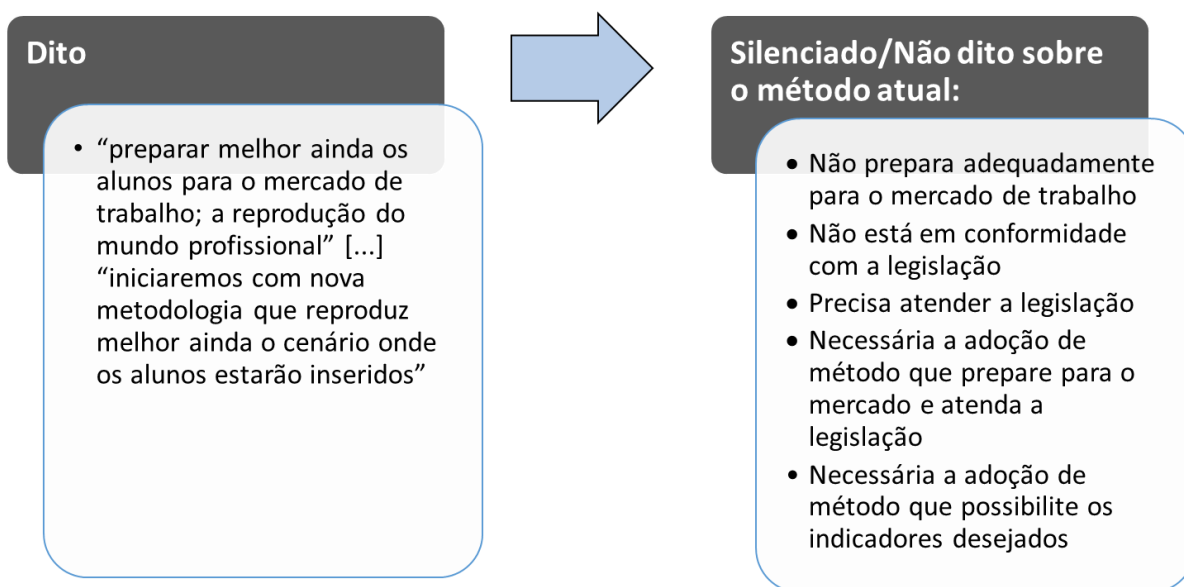


Figura 44 – Silenciamentos/Não ditos ‘presentes’ na fala do diretor.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

O diretor disse de uma forma, pois em seu imaginário (do sujeito-administrador), seria a forma de dizer (a única forma de dizer) que provocaria menos

insatisfações aos interlocutores por não dizer que não estava bom, pelo contrário, que estava bom, mas, que seria necessário melhorar. Falando dessa forma, também em meu imaginário', assim, seria apagada a possível interpretação, por parte dos interlocutores, do que não foi dito. Administrativamente (e supostamente), a direçãoalaria de um lugar de comando para a sua equipe que, supostamente, deveria acatar as diretrizes emanadas, mas não é isso que acontece – esse mandar e obedecer não acontece de forma automática. Também por essa questão, enquanto sujeito-administrador, normalmente adoto, mesmo em posição de subordinação, falas motivacionais e politicamente corretas com o objetivo de não causar insatisfações, para 'não ferir sentimentos', para minimizar reações contrárias, no interlocutor.

De maneira similar pode ser analisado o enunciado “maior responsabilidade no aprendizado”. Em uma primeira leitura, seria possível dizer que o aluno já tem a responsabilidade, mas que ainda precisa aumentar para ser aprovado na instituição, para ir bem nos exames externos, para se inserir e ser promovido no mercado de trabalho. Na segunda leitura, silenciado/não dito, que o aluno não tem a responsabilidade adequada no processo de aprendizagem, que se aplica pouco e, que só se aplicando mais, conseguirá ter sucesso. Assim, o sucesso do aluno desejado pela instituição, constitui-se no sucesso da instituição.

Mas, nesse recorte selecionado da fala do diretor, existe um enunciado interessante, tanto para o sujeito-administrador como para o sujeito-analista: “por conta disso, mudamos também o tempo de oferta de aula: vocês começam 19h10 e vão direto até 22h com uma mesma disciplina no dia. Isso para dar tempo de trabalhar a teoria e a prática a cada dia [...]”. O enunciado que começa com 'nós' se transforma em comando.

Honestamente, não lembro como falei (como enunciei), mas, se foi redigido dessa forma, possivelmente eu tenha dito dessa forma. Porém, o interessante é que a redatora da ata não promoveu o ajuste necessário. Como trouxe anteriormente neste capítulo, a ata é um discurso relatado – assim, mesmo que eu tenha dito dessa forma, a redatora deveria ter promovido o ajuste. Seguindo a coerência do restante do recorte, deveria ter sido adotado 'mudaremos' e 'começaremos', um sentido de 'todos nós', no entanto, da forma como está existe um deslocamento do nós para vocês – um sentido de 'somos responsáveis' para um comando 'vocês são responsáveis' que teria sido dito pelo diretor e anotado pelo redator. Então, temos

um deslocamento da direção como parte da equipe, descolada como direção no comando (figura 45).

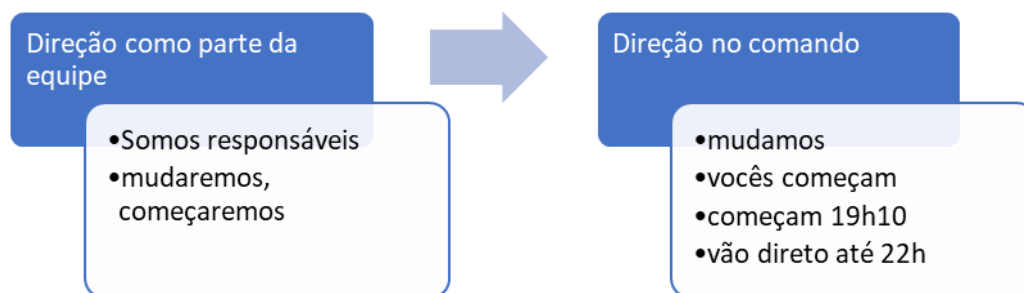


Figura 45 – Deslocamento de ‘direção como parte da equipe’ por ‘direção no comando’: falha ou intencional?. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Assim, pode ser visto que a compreensão dos sentidos não é tão evidente, haja vista que a linguagem não é transparente – como nos coloca Pêcheux (2014). É por meio dessas práticas de interação social que diferentes sentidos passam a funcionar, mediados por seus interlocutores.

Retornando para o objetivo do projeto de aprimoramento, a ‘modificação no método de ensinar’, que ‘maior responsabilidade no aprendizado’, ‘que não será uma tarefa fácil’ e que ainda vai ‘exigir esforço e dedicação’ sendo necessário a ‘adaptação e um novo horário (estendido) de aula para a disciplina’, para, então, ‘ter tempo de trabalhar teoria e prática’ nos remete a um discurso ilusório de inovação nas formas de ensinar, ao mesmo passo que um discurso de (falta) de formação continuada dos condutores desse processo de ensino (no caso, os professores), pela condição de demanda de uma ‘maior responsabilidade no aprendizado’.

A formação continuada do professor lhe asseguraria que processos de transições metodológicas como esse aconteçam de forma ‘segura’ e ‘natural’, acompanhando o avanço tecnológico, porque assim o professor se propõe por estar ‘preparado’. Os sentidos deslocados da ‘exigência de esforços’, produzem efeitos de sentidos desse ‘despreparo’; da ‘inexistência’ da condição de formação continuada por parte da docência – como mostrado pelo esquema da Figura 46.

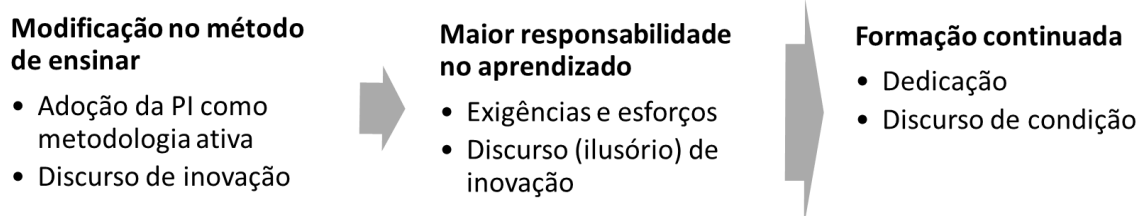


Figura 46 – Circulação de discursos da Modificação (inovação) no método de ensinar. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Para Coll (2009), a questão da formação continuada vem demandando discussões no âmbito administrativo e pedagógico das instituições de ensino. As metodologias podem ser bem orientadas ao contexto da aprendizagem e, dessa forma, por si só, podem desencadear ‘capacidades formativas’ entre os sujeitos envolvidos (estando os professores inseridos nessa categoria de sujeitos). É importante haver a articulação da metodologia proposta com uma teoria mais ampla, para que possa se explicar o caráter ativo da aprendizagem. Evidenciamos, assim, com as palavras do autor, que a aprendizagem seja “fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende” (p.19); que o sujeito que ensina possa se constituir como sujeito que aprende, perante a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, fazendo parte do processo de formação continuada.

Entretanto, nem todos os docentes entendem que o uso de metodologias inovadoras e ativas possa beneficiar a todos os envolvidos nesse processo, senão somente aos alunos (ALOISIO; MARGATTO; PALCHA, 2016). Ademais, o despreparo (a falta de formação continuada) vem sempre associada ao processo de resistência às mudanças; ao processo de resistência às inovações, que no caso, das formas de ensinar e aprender por meio da PI. Assim, na proposta de implantação da PI como metodologia ativa, o discurso de inovação desloca-se para o discurso de resistência – como materializado nos Recortes 2 e 3, que seguem.

5.2.1.2 Recorte 2 – Fala do Professor 1.

O segundo recorte é a fala de um professor, nomeado como Professor 1 (para preservação da identidade e não violação do código de ética de pesquisa). Da mesma forma, encontra-se identificado o Professor 2 (do terceiro recorte).

O “Professor 1” disse que a preocupação maior seria com **a imagem da instituição e a imagem deles mesmos (os professores), por estarem associados a um projeto com a conotação de “projeto de economia de folha de pagamento” e não de qualidade**. Pediu desculpas por trazer seus comentários dessa forma, mas que temia que a imagem de valor da faculdade que foi construída ao longo dos anos pudesse ser **manchada** com a implantação de um projeto **com histórico de fracasso** em concorrentes conhecidos.

Recorte 2 – Fala do Professor 1

O Professor 1, em sua enunciação, anuncia-se ‘preocupado’ não somente com a imagem da IES, mas, acima de tudo, com a sua própria imagem já se antecipando a um possível fracasso do projeto, ou seja, da implantação da metodologia em questão. E que em sua proposta de implantação, a modificação nas estruturas curriculares poderia produzir efeitos de sentidos de um discurso de crise em detrimento a um discurso de inovação (da implantação da qualidade), caracterizada, tal crise pela “economia na folha de pagamento”. Assim, esse discurso de crise passaria, automaticamente, a afetá-lo (ou “manchá-lo”), ainda por trazer em sua historicidade casos de fracassos.

Uma reputação ‘manchada’ com um ‘histórico de fracasso’, pela opacidade, produz efeitos de sentidos de resistência: ‘eu não sou a favor da adoção da PI como metodologia ativa’ – o funcionamento da ideologia de resistência ao novo, de acomodação ao velho, de dificuldades em promover e sofrer mudanças, resistência em assumir o despreparo para a tecnologia (o mundo em movimento, também na educação e nos processos de uma IES). Uma forma de resistência em assumir que ele, enquanto professor, foi capacitado, não (ainda) formado como um.

Temos aqui um jogo enorme de forças acontecendo. Quando o professor fala da imagem construída ao longo dos anos, fala da imagem construída por eles. Quando teme a imagem manchada, o faz temendo a decisão da nova direção.

Uma forma de resistência em assumir a forma autônoma (e democrática de aprender). A negação da descentralização do processo de ensino e aprendizagem

proposto pela PI, que enuncia a autonomia de seus pares aprendentes. Uma circulação de um discurso político.

Mas, da mesma forma que o diretor utilizou uma forma ‘politicamente correta’ de promover o efeito esperado no interlocutor – coordenadores, professores e alunos – não dizendo de (outra) forma que poderia, em seu imaginário promover insatisfações, assim fez o professor.

A imagem de qualidade, construída ao longo dos anos, por eles, os coordenadores e professores que estavam na casa antes da chegada da direção, poderia ser manchada por um projeto da direção (que chegou agora), projeto esse, fracassado em outras instituições. Então, temos aqui mais um deslocamento de sentidos entre o dito e o não dito (silenciado), ou talvez ‘dito’ dessa forma para que seja implícito (figura 47):

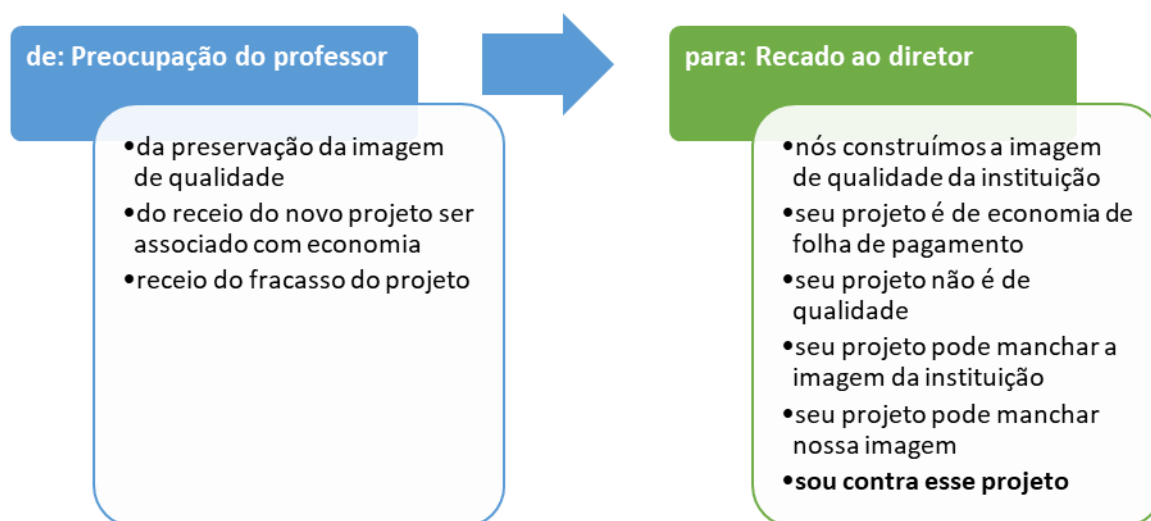


Figura 47 – Silenciamento ou recado pelo não-dito – pelo implícito?
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Orlandi (1992), diz que,

Pelo estudo do silêncio tal como o encaminhamos, podemos dizer que, assim como o efeito de sentidos institui uma sobre que é o sentido “literal”, há um efeito produzido pela relação silêncio com o não-dito cuja sobre é o “implícito”. Sentido literal e implícito são, em nossa perspectiva, efeitos (ORLANDI, 1992, p. 169).

Assim, a forma de dizer do professor, na realidade, poderia ter sido enunciada desejando, utilizando o mecanismo de antecipação que dirige a enunciação, que o implícito aqui destacado fosse o real efeito de sentido em seu interlocutor – o diretor.

Retomando o raciocínio para a proposta do novo método, Gadotti (2001) nos lembra de duas importantes contribuições de Paulo Freire para a construção do pensamento pedagógico brasileiro, sendo que uma delas é sua teoria dialética do conhecimento, na qual a melhor maneira de reflexão é o pensamento da prática e sua transformação. A outra vai ao encontro à conscientização, que, por meio da educação, visa à formação da autonomia intelectual do cidadão, para que possa interferir na realidade. Para Freire, e por isso, a educação vai ser sempre um ato político.

Assim, dentro de uma deriva de sentidos da proposta de adoção da nova metodologia, temos:

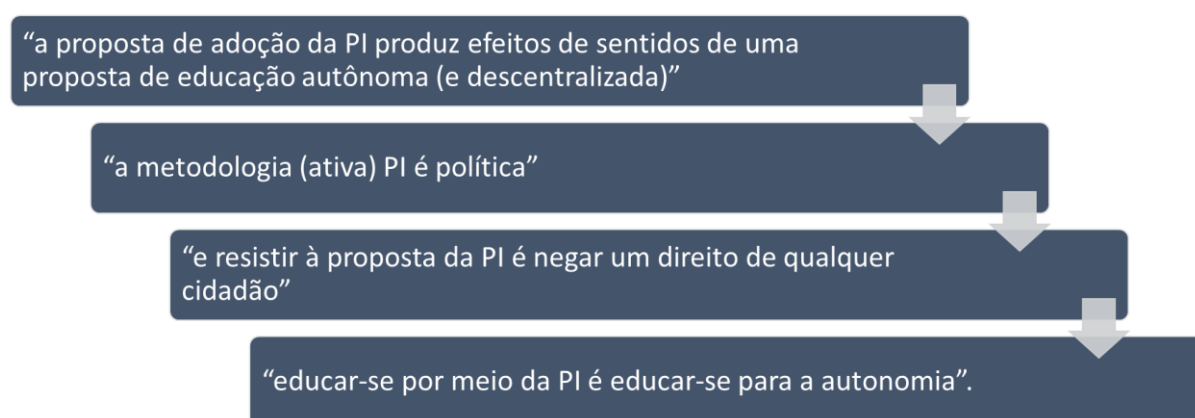


Figura 48 – Derivas de sentido da proposta da adoção de PI.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

5.2.1.3 Recorte 3 – Fala do Professor 2.

No terceiro recorte, a confirmação da preocupação do Professor 1 por parte do Professor 2 – em “como sendo a sua” – vem sustentar o discurso de resistência em relação à adoção da PI como metodologia ativa, principalmente ao acrescer que esse é “um modelo que não deu certo ‘na instituição A’ e nem na ‘instituição B’”.

O “Professor 2” confirma a preocupação do “Professor 1” como sendo a sua, bem como [...] continua dizendo que o valor da instituição foi construído ao longo dos anos e que se preocupam com esse cenário e com um modelo que não deu certo “na instituição A” e nem na “instituição B”.

Recorte 3 – Fala do Professor 2.

Endossando as palavras do ‘Professor 1’, o ‘Professor 2’ passa a nominar as instituições que tentaram implantar projeto equivalente. Dessa maneira, além dos efeitos explorados na fala do Professor 1, é possível a identificação de um implícito de resistência no enunciado. Assim, a resistência encontrada no enunciado no professor 1 seria a resistência do professor 2, somando as opiniões – do ‘eu’, para ‘nós’ (figura 49).



Figura 49 – Da unidade ao coletivo – o implícito da resistência na fala do professor. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Além do discurso de resistência, pode ser identificado a circulação de um discurso administrativo (um discurso de crise das IES). A crise por uma metodologia ‘fracassada’ adotada em demais concorrentes do mercado, inseridas neste “cenário” (nas condições de produção do ensino superior e das IES, especialmente as privadas, como já descrito). O fato é que somos, nos dias de hoje, contextualizados histórica e socialmente por uma concorrência acirrada em todos os segmentos mercantis, e o ensino superior não se encontra fora desse cenário (SILVA, 2017).

A crise faz parte da memória metálica das IES privadas. Segundo Dias (2015), a memória na rede é metálica, não remexe os sentidos, apenas acumula do excesso.

Amaral (2005) diz que,

As condições de produção de um discurso, pois, estão relacionadas à totalidade do processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura a sociedade e a economia, tudo isso constituindo a substância da história. O que se destaca na noção de condições de produção não é a situação empírica, as circunstâncias imediatas que constituem o “contexto” no qual o discurso foi proferido; é a representação da situação empírica no imaginário histórico-social, a “exterioridade constitutiva do discurso” (AMARAL, 2005, p. 35).

Naquele momento (de enunciação), a crise instalada no país já havia afetado a mantenedora e a própria IES (por necessidade financeira da mantenedora e de

algumas de suas mantidas). Assim, essa ‘variável’ passou a ser constituinte das condições de produção, afetando, possivelmente, o enunciado que poderia ter sido outro em diferente contexto sócio-histórico. Essa condição específica (da crise) poderia potencializar os enunciados, reforçando seus efeitos de resistência e de outros sentidos presentes, tais como a responsabilização, ao diretor, pelo eventual fracasso da proposta e eventual aumento da crise na IES, o que ameaçaria os empregos. Mas também é possível explorar que a resistência seria ‘determinada’ pelo ‘medo do novo’, da possibilidade da não adaptação ao (novo) método de ensino, que demandaria estudo, esforço, que tiraria os professores do seu habitual (e bom) desempenho (apurados nos resultados da CPA), podendo expor eventual inabilidade perante o desconhecido, entre outras possibilidades ou efeitos decorrentes da apresentação do projeto. Então, a apresentação do ‘novo’ - da ‘nova metodologia’ - teria promovido o efeito de sentido de medo de se adaptar ou não, com decorrente ameaça aos empregos.

Amaral (2005), diz que

É identificando os discursos que se articulam (elementos que permitem o funcionamento do interdiscurso) no interior de uma formação discursiva que poderemos compreender os efeitos de sentidos produzidos no funcionamento, e, conseqüentemente, no processo de interpelação dos sentidos pela ideologia representada por tal formação discursiva (AMARAL, 2005, p. 38/39).

Podemos, então, explorar diversos efeitos de sentido a partir dos enunciados dos professores 1 e 2, que, de certa forma, estarão também presentes no recorte 5 – Fala do Coordenador, conforme figura 50).

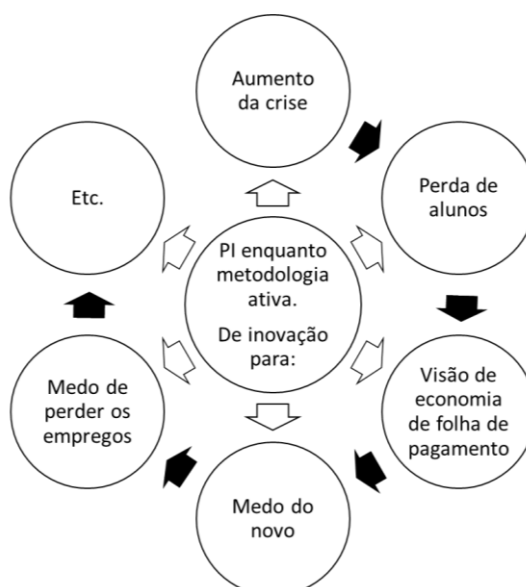


Figura 50 – Derivas de sentido de inovação ‘presentes na sua ausência’, nos enunciados dos professores da IES. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Mas também é possível compreender, a partir dos recortes selecionados, um deslocamento de sentido da PI enquanto metodologia ativa – da inovação à resistência; à falta de formação continuada. Acreditamos que a resistência às mudanças se faz presente em diversas IES privadas da região (“não deu certo na instituição A e nem na instituição B”), até mesmo naquelas que estão dispostas a mudar, justamente porque as pessoas envolvidas são resistentes às mudanças, quando consideram que suas consequências são negativas. De acordo com Cohen e Fink (2003, p. 350), “a resistência é apresentada como a maior dificuldade de se implementar uma mudança, e muitos esforços são dedicados a procurar meios para superar essa resistência”.

5.2 Da tecnologia de ensinar à mudança da cultura organizacional da IES

5.2.1 Recorte 4 – Fala do Diretor.

Moretto (2010), diz que nas escolas está ainda presente um paradigma que sintetiza as relações entre o professor e o aluno, que poderíamos resumir assim: “O professor (aquele que sabe) fala o tempo todo, dizendo ao aluno (aquele que não sabe) o que ele deve anotar, para depois reproduzir nas provas” (MORETTO, 2010, p. 17, *aspas do autor - grifo nosso*). Em outras palavras, o autor fala de um conjunto de conhecimentos (e práticas) estabelecidos, estruturados, institucionalizados e legitimados por determinado grupo – ou um espaço social (logicamente) estabilizado (PÊCHEUX, [1969], 2008, p. 8). Assim é denominada a cultura organizacional de uma empresa e, o que encontrei na IES em estudo não foi nada diferente da afirmação de Moretto. A cultura da instituição onde o sucesso do aluno ou “pseudossucesso” acontece quando o aluno repete (fielmente) o que o professor ensinou – o que o professor (mandou) memorizar, “pois cai na prova” (MORETTO, 2010, p. 13).

De acordo com Nassif, Ghobril e Bido (2007), a implantação de novas tecnologias de ensinar em detrimento aos métodos tradicionais demandam a

atuação do professor como facilitador do processo. Os autores acreditam ser ele o responsável pela promoção da autonomia dos alunos e, justamente por isso, demanda por mudanças em sua forma de organização e em aceitar mudanças organizacionais.

Vázquez (1977) nos traz a concepção de que o professor não é imune às transformações:

A educação permite que o homem passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade. A tarefa de transformar a humanidade fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais (VASQUEZ, 1977 p.158-159).

A comprovação de que o professor deva não só participar da tecnologia do processo de ensinar, como também da mudança da cultura organizacional de uma IES pode ser compreendida a partir da fala (do enunciado) do diretor em ata, como mostrado pelo Recorte 4.

O Diretor acrescentou que a mantenedora inicia a implantação de um modelo que **é tendência na educação: diminuir o tempo do professor como centro e transmissão do conhecimento, para um aluno cada vez mais responsável pelo aprendizado**. [...] e que nenhuma instituição da REDE está fazendo a mesma coisa; que **estamos avançados em relação às demais**. Acrescentou que a equipe presente deve se apropriar muito bem da proposta, pois são **os coordenadores em conjunto com os professores, que serão os verdadeiros responsáveis pela implantação**.

Recorte 4 – Fala do Diretor.

“A diminuição do tempo do professor como centro e transmissão do conhecimento, para um aluno cada vez mais responsável pelo aprendizado” antecipa um discurso ilusório de mudança organizacional, pois a verdadeira mudança, reflexo da implantação da PI, acontece pelo enunciado de que “os professores que serão os verdadeiros responsáveis pela implantação”. Os “verdadeiros responsáveis pela implantação”, com o sentido de “verdadeiros responsáveis pela mudança”. Assim, deve ser compreendido que, as ações

promovidas pelos professores (“os verdadeiros responsáveis pela implantação”), na tentativa de contribuir com a aprendizagem e aprimorar o ensino, sejam a de transformar a realidade dos alunos, mas sobretudo a sua também. Como os alunos, ele (o professor) também participa ativamente do processo de implantação da PI.

Assim, a noção de interpretação vem admitir que não existem significados anteriores à própria linguagem; significados ilusórios de leitores, preservados nas palavras, cabendo aos leitores a tarefa de extrair os sentidos destas (palavras). Considerando que os sentidos são sempre ‘em relação a’ (ORLANDI, 2004) – o que imputa-nos na ideia e que os sentidos sempre se (re)fazem em meio a outros sentidos – a noção de interpretar já convida ao novo, convida à resignificação de um sentido que, a cada leitura, pode ser outro, como evidencia o esquema da Figura 51.

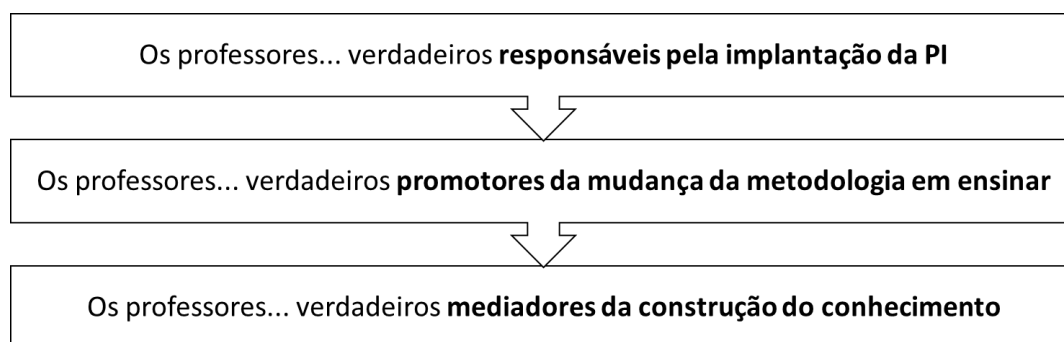


Figura 51 – Esquema metafórico da posição do professor frente à cultura organizacional da IES. Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Do transmissor ao mediador da construção do conhecimento (uma nova forma de cultura organizacional do processo de ensino aprendizagem) – o verdadeiro “avançar em relação à”. A circulação de um discurso ilusório hierárquico (tradicional de ensino) junto à circulação de um discurso mediador (enquanto tecnologia em ensinar).

A historicidade (da função do professor dentro da cultura organizacional da IES) aí está representada pelos deslizamentos (as paráfrases e o jogo metafórico) que instalam o dizer no jogo das diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2004). Esse deslizamento, a metáfora própria da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. Assim, de responsáveis pela

implantação da PI, para responsáveis pela formação dos (novos) profissionais demandados pelo mercado (figura 52).

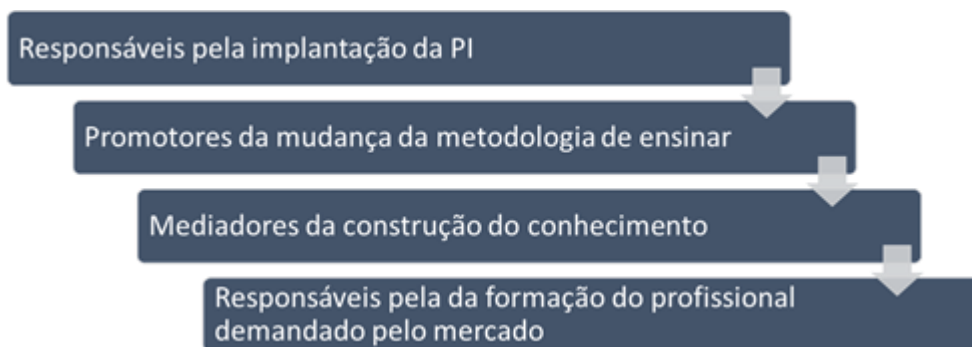


Figura 52 – Esquema metafórico da implantação da PI para a formação de profissionais para o mercado. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Assim, implantar, promover e mediar a construção do conhecimento, por meio da PI, pode ser articulada à perspectiva construtivista do ensino; à complexidade de processos de aprendizagem que demanda intensa participação de todos os envolvidos (não só entre os estudantes e seus pares).

De acordo com Moraes (2004), assumir pressupostos construtivistas implica redirecionar o foco do ensinar para o aprender, do professor para o aluno. Nisso muda a função de quem ensina. O transmitir se transforma em mediar e problematizar – em ajudar o aluno a construir seu aprendizado.

Coll (2009) vem nos afirmar que a mediação do conhecimento de forma participativa é proposta dos processos de aprendizagem ativa e produz efeitos de uma escola cuja formação destina-se à crítica. E se a formação é crítica, compreendemos que ela se passa em constantes movimentos (tecnológica), se (re)construindo todos os dias, gradativamente. Percebemos, então, que a construção do conhecimento por meio da PI acontece de forma crítica, autônoma, democrática, aberta, e que o professor participa ativamente dessa promoção, mesmo com a “tendência de diminuir seu tempo como centro e transmissão do conhecimento, para um aluno cada vez mais responsável pelo aprendizado”.

Se aceitássemos que o ensino é exclusivo ou fundamentalmente uma atividade rotineira, estática e até estereotipada não precisaríamos de teorias sobre essas características; nesse caso, as receitas e instruções seriam o mais adequado. Mas já sabemos que ensinar é outra coisa, e que os planos fechados raramente se adaptam às necessidades da situação (COLL, 2009, p.12).

No processo de aprendizagem, e dentro das IES, independentemente de sua posição hierárquica, o professor que aceita e adota a metodologia PI, acaba sendo responsável pela produção e pela transformação do ambiente de aprendizagem. Assim, o ajustamento do professor às mudanças metodológicas no ensino requer uma (re)construção de si mesmo e de sua relação com o mundo. Então,

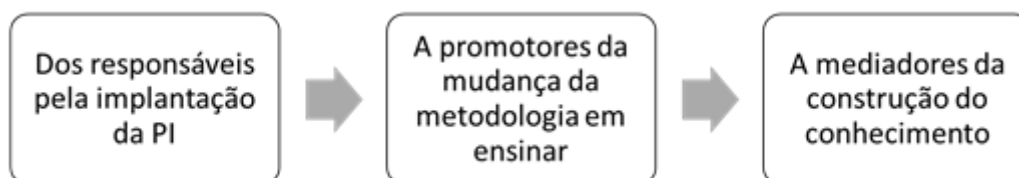


Figura 53 – Esquema metafórico do ajustamento do professor.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

A ilusão de um discurso hierárquico e de poder para a circulação de um discurso de interatividade dentro da cultura organizacional da IES.

A PI, enquanto proposta de aprimoramento do processo acadêmico da IES em estudo, vem promover processos interativos de conhecimento, por meio de análises, de estudos, de pesquisas e busca de soluções. Nesse contexto, de transmissor, o professor assume a função de mediador, de facilitador das pesquisas propostas. Moran (2015) relata que métodos tradicionais nos quais o professor é o transmissor do conhecimento tinham nexos quando a informação era inacessível por outros meios. Assim, era confortável aguardar o professor trazer o conhecimento “mastigado”. Os alunos inseridos ativamente na geração digital (como tecnologia) têm novas possibilidades de aprender e encarar o relacionamento com seus pares; ou seja, tanto com outros alunos, quanto com professores.

A promoção na mudança da metodologia em ensinar, enquanto discurso tecnológico que circula na proposta de PI, pode ser pensada por professores resistentes à mudança como uma visão utópica do ensino – e por consequência, como uma visão utópica da IES.

Mas, posso considerar que o enunciado “A diminuição do tempo do professor...” também poderia ter proporcionado efeito de sentido de que o professor trabalharia menos, conseqüentemente, ganharia menos, pois teria redução em suas

horas de docência, conseqüentemente, ganharia menos¹⁶. Assim, um dos efeitos de sentido produzidos pelo enunciado do diretor (presente no projeto) poderia ser do temor de redução salarial. Assim, a proposta de implantação da nova metodologia pode ter produzido efeitos de injustiça em relação ao professor.



Figura 54 – Esquema metafórico dos efeitos de sentidos da implantação da nova metodologia. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

E não é improvável que esse tenha sido um dos efeitos produzidos. Não trouxe como recorte, pois não está registrado em nenhuma ata. Trata-se da pergunta de um coordenador sobre a processualística relacionada com a nova metodologia (diminuição do tempo de sala, em teorização, com realocação desse tempo para orientação (fora da sala), se não traria problemas junto ao sindicato da categoria (dos professores).

Orlandi (1988), falando sobre o trabalho do analista, diz “que o objetivo é compreender, ou seja, explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 1988, p. 88).

Enquanto analista de discurso, e inserido na posição sujeito-diretor de IES, compreendo – junto a Vázquez (1977) em citação abaixo – que assim como ocorre junto às teorias, as metodologias ativas de ensino, por mais promissoras que sejam (considerando suas características), por si só não transformam os sujeitos da aprendizagem (alunos), o mundo ou a educação.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais,

¹⁶ Creio ser importante esclarecer que, pela configuração das Convenções Coletivas de Trabalho dos sindicatos dos professores (SINPRO) e do sindicato dos auxiliares administrativos (SAAEMG), os professores com atividade administrativa desempenham suas funções com contratos separados, sendo um para docência e outro para a atividade administrativa. Enquanto a atividade administrativa tem carga horária fixa sem redução (conseqüentemente sem possibilidade de redução de salário), a carga horária docente varia conforme a quantidade de aulas assumida para o professor, existindo movimentação de alocação em sala ou em orientação. Entretanto, em situação de redução de turmas, existe a possibilidade de o professor ter redução no quantitativo de horas de docência, conseqüentemente, ganhando menos. As CCTs do SINPRO e do SAAEMG estão disponíveis nos endereços eletrônicos: <http://sinprominas.org.br/> e www.saaemg.com.br respectivamente. Acesso em 12/11/2018.

efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 1977, p.206-207).

Como sujeito-analista, compreendo, então, que a PI pode produzir efeitos de sentidos discursivos dentro da IES em estudo, colocando em funcionamento diversos papéis para o professor, passando a afetar sua cultura organizacional. Contudo, se pensado o professor como responsável pela implantação da metodologia, como promotor da mudança da metodologia em ensinar e como mediador da construção do conhecimento, pode ganhar um *status* de relevância, ao mesmo tempo em que se lhe acrescentam responsabilidades, quando comparadas a estilos de trabalho convencionais.

5.3 Da qualidade das formas de ensinar à submissão ao mercado competitivo.

5.3.1 Recorte 5 – Fala do Coordenador.

Nos anos 90, as políticas econômicas passaram a funcionar como estratégias para o contexto universitário, tomando conta de todos os aspectos organizacionais das universidades (privadas) contemporâneas. O neoliberalismo tomou conta do modelo de gestão, da organização curricular, do sistema de produção de conhecimento, passando a orientar a acirrada produtividade, a redução de custos e a centralização em suprir as necessidades do mercado (ALMEIDA, 2012).

Com a entrada de muitas IES no mercado (o aumento da oferta), a educação superior passou a ser concebida como mercadoria, a partir do momento em que passou a render ao capitalismo, dentro do ramo empresarial de ensino. A oferta da educação como produto ao aluno garante a dinâmica da compra e venda, característica indispensável para o processo de mercadorização.

Da mesma forma, a educação como produto veio transferir seu objetivo de formar alunos para capacitá-los para o mercado de trabalho. Assim, encher os

alunos de informações, de acúmulo de conhecimentos, por muito tempo, foi sinônimo de prepará-los para o mercado de trabalho; deixá-los aptos para ‘reproduzir lá fora’ o que foi aprendido ‘dentro da IES’, por meio de uma metodologia tradicional de transmissão de conhecimentos. Por alguns anos, podemos considerar que a IES em estudo, não podendo se esquivar do assujeitamento ao mercado, esteve adepta a essa mentalidade. Entretanto, com as mudanças econômicas e seus impactos financeiros na organização (pela evasão decorrente da reprovação), a IES se viu diante da demanda de uma ação administrativa que lhe trouxesse retorno e retomada de seu prestígio junto aos alunos, consequentemente, de aumento de matrículas. Enxergou na PI uma forma acadêmica para inovar nas formas de ensinar e acompanhar a tecnologia dos processos de ensino aprendizagem. Embora cientes de seus benefícios, professores e coordenadores se mostraram resistentes ao seu processo de implantação – como mostrado no quinto recorte desta tese.

O “Coordenador” registrou sua preocupação em relação ao **novo modelo de uma metodologia ativa (e autônoma)** em um **momento** que **o curso passou a ser o mais caro que a concorrência próxima**. Apontou que [...] a procura pelo curso no processo seletivo em andamento já apontava grande diminuição de interessados em relação ao ano anterior e que **o novo modelo poderia proporcionar diminuição maior no número de alunos, por conta de insucesso de outras IES**.

Recorte 5 – Fala do Coordenador.

A ‘preocupação’ materializada nos enunciados, que a adoção do: “novo modelo de uma metodologia ativa (e autônoma)”, “em um momento que o curso passou a ser o mais caro que a concorrência próxima” e que, consequentemente, “o novo modelo poderia proporcionar diminuição maior no número de alunos, situação provável, por conta de insucesso de outras IES”.

Assim, da proposta de qualidade para as formas de ensinar, por meio da PI, para a ameaça (e a submissão ao) do mercado: a circulação de um discurso mercadológico, mercantilista e neoliberal. A imposição de ser um curso ‘mais barato

do que a concorrência' do que ter um modelo 'mais inovador' (em qualidade de ensino) do que a concorrência. Da sua proposta ativa à sua proposta à submissão.

Na AD a interpretação é aberta e a significação é sempre incompleta em seus processos de apreensão, assim, o objeto da análise é inesgotável face à possibilidade da compreensão dos processos discursivos possíveis. Com a análise não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar. A análise, então, não é sobre um objeto propriamente (que no caso a implantação da PI), mas sobre o processo discursivo de que ele é parte (ORLANDI, 1996).

De uma metodologia ativa (e autônoma), associada à condição de sua adoção, justamente no momento em que o curso passou a ser mais caro do que a concorrência; de possível diminuição no número de alunos, por conta de insucesso contabilizado em outras IES – independente de se conhecer a forma com a qual as inovações foram implantadas nas concorrentes – suas condições específicas de produção. Uma metodologia “ativa (autônoma)” para uma (condição de) metodologia “passiva ao mercado” – de um equívoco.

A noção de estrutura em linguística funciona como uma materialidade que se relaciona, e que nunca se fecha em um sentido único. Assim, ela abarca o equívoco – constitutivo do próprio sentido que daí um leitor produz, e não bem um defeito. O equívoco, assim, é concebido como “fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 1998, p 31), como lugar da resistência, e que afeta a regularidade do sistema da língua.

O equívoco 'da' e 'na' língua, nos permite problematizar a noção de interpretação como uma (trans)formação de sentidos. Permite-nos a noção de interpretação como gesto de leitores que produzem mudanças de sentidos no simbólico, respaldando-nos no que Pêcheux (1998, p. 43) considera como o real da língua: “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”.

Na AD, a equivocidade não é falha no simbólico ou no fracasso de uma interpretação definitiva para o leitor; em verdade, ela corresponde a um fato na estrutura da língua que, existindo, passa a revelar outras possibilidades de sentidos para o dizer. De uma metodologia que deveria produzir efeitos de sentidos de inovação, de tecnologia, de qualidade, fundamentada na autonomia, passando a

produzir efeitos de sentidos (deslocados) de sujeição ou passividade ao mercado. Assim, metodologia ativa → metodologia passiva.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente (PÊCHEUX, 1998, p. 53).

Para Pêcheux (1998), um enunciado jamais será o mesmo depois de interpretado, admitindo aí um sentido plural 'na' e 'da' linguagem, constituindo um efeito de equívoco – um efeito de identificação daquele que o produziu com aquilo que, por meio dela, se 'poderia' representar. No entanto, aludindo-nos a Pêcheux (1998, p. 18), deve-se considerar que “tal identificação é sempre não-toda, passível, portanto, de inaugurar uma outra palavra, um outro sentido”.

Assim, a PI, enquanto enunciado de uma metodologia “ativa” para o processo de ensinar, não é mais a mesma a partir das interpretações – como um efeito de identificação daquele que o produziu com aquilo que 'poderia' representar.

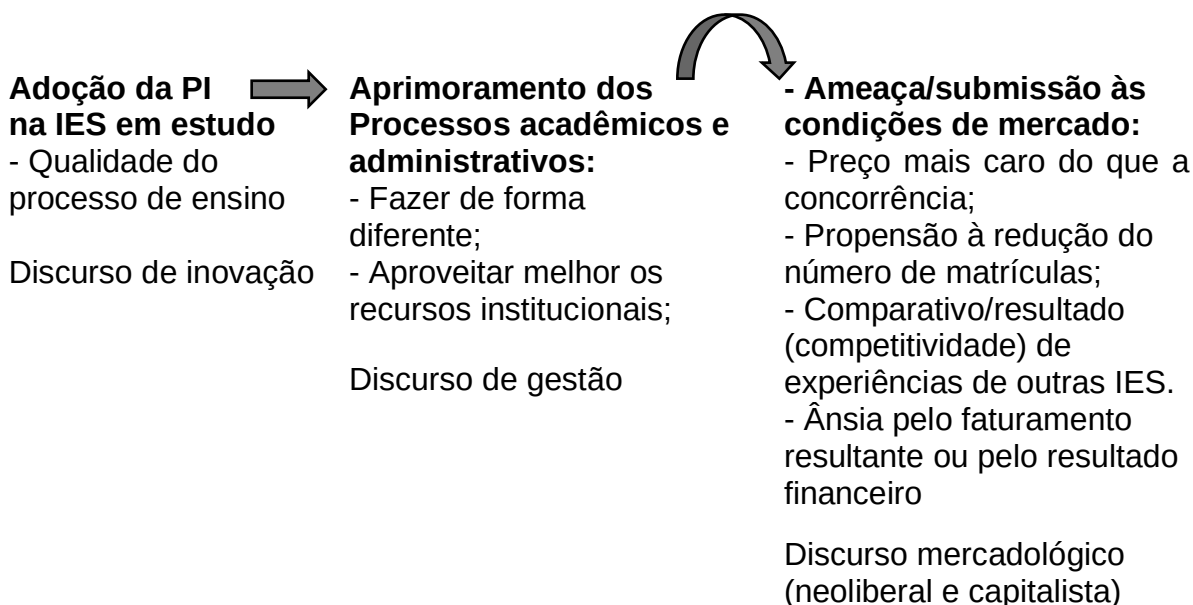


Figura 55 – Derivas de sentidos e circulação de discursos da Adoção da PI.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

É possível perceber, então, o deslocamento da PI enquanto qualidade das formas de ensinar para a submissão ao mercado competitivo.

Por outro lado, na condição de submissão ao mercado (competitivo), é possível se pensar o início da constituição de uma memória institucionalizada a comparação de metodologia ativa com o Ensino à Distância. No Ensino à Distância, o aluno é protagonista de seu estudo com o auxílio de professores mediadores e de tecnologia. O preço é menor que o preço de um curso presencial, ‘logo’, um curso com metodologia ativa (no qual o aluno trabalha mais do que o professor), o preço deveria ser mais baixo. Esse pode ser de fato, um efeito de sentido para metodologias ativas para os alunos: um tipo de ensino no qual o aluno que estuda (que constrói seu aprendizado), enquanto o professor somente orienta. Não descarto essa possível interpretação ou efeito de sentido decorrente da implantação da metodologia ativa, pois, em uma dada ocasião, o mesmo coordenador ‘presente’ no Recorte 5, trouxe o relato do que seria a fala de uma de suas alunas: “eu pago para ter aulas”. Por esse relato, o aluno paga para receber o conhecimento, paga para ter o direito de receber os conhecimentos ministrados a partir do professor, então, o professor deve dar aulas – o retorno ao método expositivo fundamentado no imaginário preço versus metodologia ativa.

Pelo relato atribuído à aluna, temos:

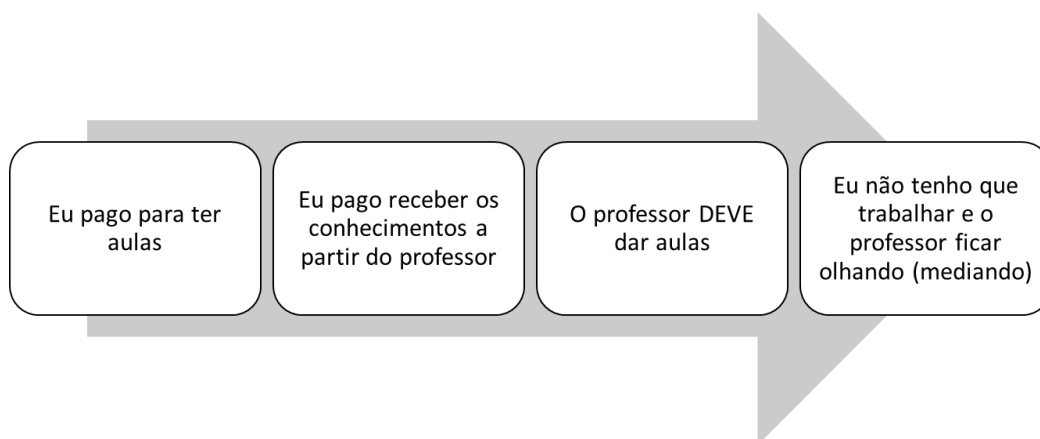


Figura 56 – Derivas de sentido do método relacionado com o preço do curso.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Se no imaginário do aluno, o conhecimento recebido pela fonte única de conhecimento – o professor, a implantação de uma metodologia ativa, na qual o professor ‘trabalha menos’ e o aluno ‘trabalha mais’, o preço deveria ser mais barato (figura 57).

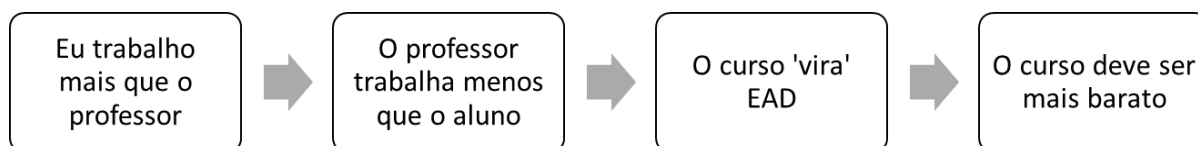


Figura 57 – Derivas de sentido do método relacionado com o preço do curso.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Agregando a fala do aluno ao segmento do enunciado do coordenador, em que enuncia que “novo modelo poderia proporcionar diminuição maior no número de alunos”, teríamos as seguintes derivas de sentido na implantação de uma metodologia ativa (figura 58).

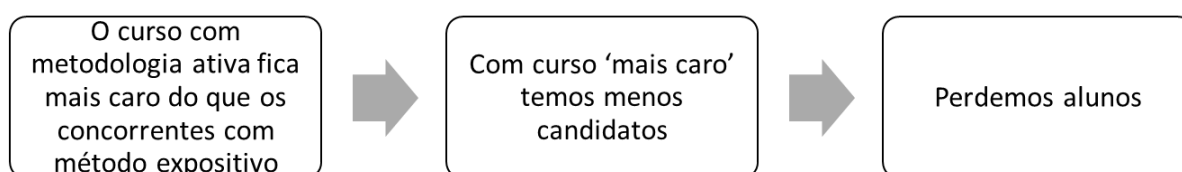


Figura 58 – Derivas de sentido do método relacionado com o preço do curso.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Pelos possíveis efeitos de sentido proporcionados entre método e preço, creio ser possível uma derivação em relação sentidos apresentados na figura 56, trazendo novas derivas de sentidos e circulação de discursos da Adoção da PI, pelo enunciado do coordenador reproduzido acima, acrescido do que seria o relato da aluna.

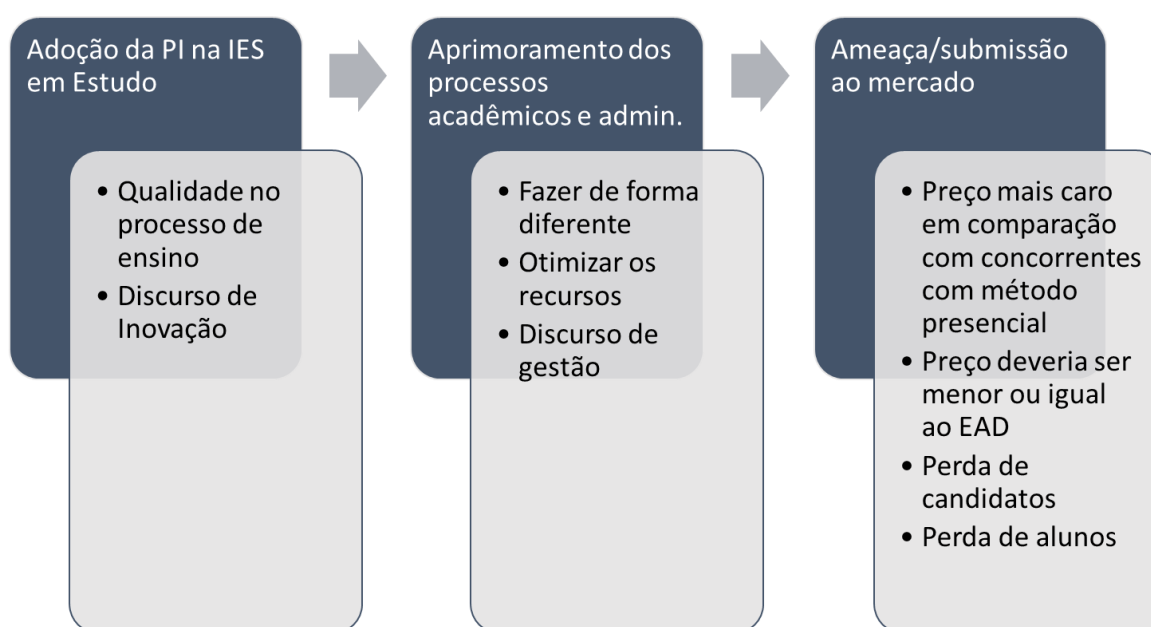


Figura 59 – Derivas de sentidos e circulação de discursos da Adoção da PI - ajustada. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Assim, pelas análises produzidas a partir dos recortes selecionados neste capítulo, é possível confirmar que a educação superior (inclusive na IES em estudo) vem sendo vista como um negócio regido pela economia globalizada (RODRIGUES, 2007), em que circulam discursos diversos (discursos metodológicos de ensino, discursos mercadológicos, discursos de inovação, discursos hierárquicos e de poder, dentre outros), submetendo-se e se sujeitando ao mercado e às suas condições.

Logo, considerando as condições de produções já vistas, o que notamos são diversos sentidos da PI, mostrados e interpretados, não de forma única ou definitiva (em sua transparência), mas, sim, em sua opacidade, a partir da relação entre língua-sujeito-ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha pesquisa foi pautada na análise dos discursos decorrentes da implantação da metodologia *Peer Instruction*, em regime de testes, inicialmente, nas disciplinas de dependência do curso de Engenharia, da IES em estudo; as implicações de como seriam os discursos produzidos na implantação desse projeto, já em sua apresentação, cujo propósito seria o de melhorar/facilitar a forma de fazer (ensinar) e obter melhores resultados (aos alunos e avaliativos). A implantação de uma metodologia ativa na IES, em meu imaginário, enquanto sujeito-administrador, seria bem acolhida, ao contrário das demais implantações que havia participado ou coordenado. Essa implantação, ao contrário das outras (ainda no meu imaginário) traria um benefício para a IES, para os seus alunos, notadamente, aos docentes – os verdadeiros responsáveis pela construção do aprendizado – o que deve ser o foco de qualquer ajuste metodológico. A imagem de valor de todos, nesse processo, seria aumentada: a instituição por uma ação inovadora (em relação aos concorrentes); os alunos, pela possibilidade de serem reconhecidos como protagonistas na construção do seu aprendizado; e os professores – os detentores de um conhecimento de ‘ponta’. A PI não seria apenas uma metodologia ativa, mas uma metodologia ativa com uma assinatura, sendo seu ‘berço’, a Universidade de Harvard, ‘composto’ esse, que imaginei como sujeito-administrador, seria ‘transferido’ aos docentes e alunos, colocando-os em patamar diferenciado em relação àqueles que continuavam utilizando os métodos tradicionais – especificamente o expositivo. Imaginei, pela ‘provável’ memória institucionalizada, que a associação do corpo social da IES, com esse método, seria bem recebida e assim seria a correspondência discursiva. Como sujeito-analista, achei fantástica a oportunidade de acompanhar na perspectiva discursiva, os efeitos proporcionados pelo projeto.

Assim, como venho ‘intercalando’ desde o início deste estudo, a fala do sujeito-administrador e do sujeito-analista, não será diferente nas considerações finais. Trarei uma abordagem resumida do processo de implantação, enquanto administrador, bem como trarei minhas considerações enquanto sujeito analista de discurso, resumindo a perspectiva discursiva na apresentação do projeto. Então, sujeito-administrador e sujeito-analista continuaram presentes neste capítulo do trabalho.

Por meio da análise dos recortes, constituídos de trechos de atas das reuniões para essa finalidade, houve um deslocamento da minha posição de sujeito-administrador para a de sujeito-pesquisador, ou melhor, sujeito-analista de discurso, na qual encontrei discursos sobre um possível “medo do novo”, ou mesmo, sobre a preferência de manter os processos da forma como estavam, legitimados e aceitos pela comunidade acadêmica, incluindo docentes e discentes, independentemente do propósito anunciado. Observei o movimento (tendência) de retorno às condições anteriores de produção (da forma “anterior” de ensinar), o que evidenciou a dificuldade do desprendimento de uma prática “legítima e aceita” que, teoricamente, proporcionaria mais conforto (ou segurança) ao profissional da sala de aula. Também a “acomodação” dos alunos em não trazer as atividades prontas para a aula, como também “de costume” no modelo “anterior” e relevado pelos professores com dose de “compreensão” (cumplicidade) e sem aplicação de penalidades.

Como analista, assisti às modificações aplicadas pelo sujeito-administrador, eu mesmo, representando a direção da IES, na tentativa de corrigir ou de minimizar essas tendências de retorno ao estado anterior. Aplicação de penalidades aos alunos, inclusão da prática vigília por meio de visitas ocasionais nas aulas. Da vigília, melhor dizendo: visitas ocasionais de acompanhamento (aí uma deriva de sentido de vigília sendo enunciada como visitas de acompanhamento), o uso da hierarquia para o atingimento dos objetivos previstos no projeto de aprimoramento. Em outras palavras a observação da “caixa preta” durante as aulas.

Os ajustes e a vigília demonstraram que o projeto caminhava para a implantação em alguns cursos (não significando que estava sendo aceito), porém, nem em todos. Em um dos cursos, o coordenador, em conjunto com o NDE, apesar de terem afirmado em reuniões que estava funcionando perfeitamente, ‘ajustaram’ o processo para algo muito parecido com estudo dirigido. Nas reuniões, os enunciados apontavam para o que o diretor ‘queria ouvir’ (pelos mecanismos que dirigem o enunciado), porém, as práticas apontavam para o retorno àquele universo estabilizado – o retorno às práticas antigas e aceitas – em ambiente cordial e ‘festivo’, de conversa entre os professores, enquanto aguardavam seus alunos, com direito a café, suco e salgados. Um cenário decepcionante para o sujeito-administrador, que constatou a incoerência entre os enunciados proferidos e as práticas acadêmicas em sala de aula, bem como a necessidade de

acompanhamento, nos demais cursos, para tensionar o corpo social para a processualística correta – ou estabelecida pelo projeto.

Um colega de trabalho me disse que, para modificar algo, é necessário desconstruir, para, então, construir. Dito de outra forma, a desconstrução seria a demissão de todos os professores e a contratação de novos. Assim, a desconstrução teria uma deriva para demissão. Entretanto, enquanto sujeito-administrador, sempre afirmei que conhecemos o valor de um gestor pelo sucesso com as ferramentas que estão à mão – principalmente em cenário de adversidade. Já vi em meu percurso profissional, gestores atribuindo o insucesso na sua administração pelo grupo de pessoas que estavam sob seu comando. Ao contrário, enquanto administrador, sempre procurei ao máximo explorar as competências existentes. Não vou discorrer sobre essa processualística que adoto, mas, sim, sobre o significado: preservar o máximo de pessoas – conseguir resultado sem a necessidade de ‘exemplos’ (demissões para mostrar a força em comando – o que eu vejo como fraqueza do gestor).

Assim, continuei com a ‘vigília’ e, em paralelo, procurando alternativas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem – uma real necessidade já abordada neste trabalho – bem como entender os pontos fortes e fracos existentes no processo.

A análise da PI me proporcionou ver o aumento do entendimento/apropriação dos conhecimentos teorizados em sala, entretanto, a processualística (o rito – o processo contínuo) da aplicação dos testes conceituais, a (re)teorização, a delegação das explicações (...) passaram a ser consideradas como enfadonhas/cansativas, situação apurada em reunião com docentes e alunos.

Em paralelo, enquanto percebia, nas explicações dos alunos – nas discussões em grupo, um aparente crescimento no percentual de alunos que demonstravam o entendimento da matéria, percebia um grupo alunos que se mantinham calados (passivos), reproduzindo o método expositivo. O desenvolvimento da capacidade da argumentação oral não estava sendo desenvolvida por todos, mas somente dos que entendiam, em primeira instância, ou que já eram dotados de natureza mais comunicativa. Embora tenha observado progressos, não conseguia identificar nada que pudesse proporcionar o “empoderamento” dos alunos: acreditar em si, na capacidade de solucionar problemas, de inovar.

Como pontos fortes na metodologia, identificamos: maior protagonismo dos alunos na preparação prévia das aulas (a parte invertida do processo); maior celeridade no desenvolvimento da disciplina (justificada pela parte invertida do processo); maior índice de apropriação dos conhecimentos trabalhados em sala, decorrente da delegação da explicação pelos pares, com a aproximação dos interdiscursos (equivalência das condições de produção dos alunos), mas também pela disponibilidade dos conteúdos previamente à aula (a parte invertida do processo); retorno mais qualitativo em relação à pergunta de “entender/não entender” e “qual alternativa correta”; a preservação da exposição da identidade dos alunos nas respostas demonstrou maior nível de “sinceridade” nas respostas, com ausência do medo de exposição e do *bullying* decorrente (mas foi declarado como ‘não importante’ pelos alunos); desenvolvimento de argumentação oral por parte dos alunos que explicavam aos colegas. Observei três fatores dos pontos fortes que foram ‘influenciados’ pela parte invertida da sala.

Como pontos fracos: a repetitividade da processualística (do rito) – aplicação de testes, respostas por meio de dispositivo de apoio, (re)teorização, explicação pelos pares (considerada como cansativa/enfadocha por professores e alunos); espera dos alunos que entenderam, em primeira instância de explicação, pelo (repetitivo) processo de explicação e declaração de entendimento, por parte dos alunos que mais demoraram a entender a matéria dada; a ausência do desenvolvimento da competência de argumentação oral, por parte dos alunos que sempre necessitavam de explicações; a permanência de alunos no método expositivo (passivos no processo).

Pelos pontos fracos, não posso afirmar, como sujeito-administrador, que todos os professores envolvidos nos testes estavam ‘descumprindo’ processos ou retornando às suas condições anteriores – ao universo estabilizado. Talvez eles tivessem percorrido um caminho, aplicando ajustes ‘instintivos’, decorrentes de sua prática de docência – ajuste necessário para a condução de sua turma. Assim, como sujeito-analista, vejo que a ‘linguagem’ (em silêncio, mas com atos e ajustes em processos) intrínseca nos ajustes, indicava um curso natural para acomodação – de estabilização do processo, num determinado grupo (ORLANDI, 2001, p 53).

A possível percepção de descumprimento do projeto seria derivada para acomodação ‘natural’ ao projeto (figura 60).

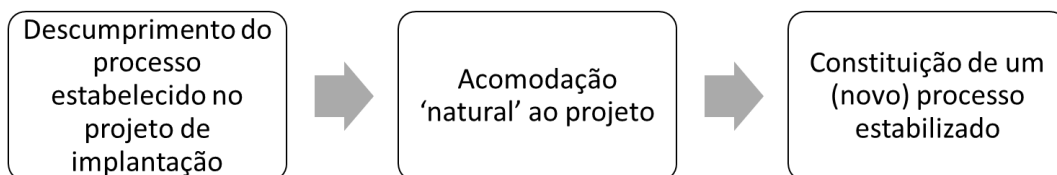


Figura 60 – Derivas de sentidos do descumprimento do processo.
Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Eu diria que o processo em um projeto seria equivalente a um espaço “administrativo (jurídico, econômico e político)”, assim, se algo está em projeto, é necessário seu cumprimento, não sendo possível o seu descumprimento (PÊCHEUX, 2008, p.30).

Para um gestor, o descumprimento de um processo (que tem a ‘força’ de uma ordem), deveria ser objeto de repreensão e/ou penalidade àquele que descumpriu. Entretanto, não só o ambiente de implantação é uma instituição de ensino que, conseqüentemente, deve trabalhar o aprendizado, como considero ‘absolutamente necessário’ a todo sujeito-gestor (afirmação fundamentada através da análise de discurso pelo sujeito-analista), a compreender o que o ‘descumprimento está dizendo – querendo dizer’, não necessariamente em enunciados, mas na linguagem do fazer. Existe aprendizado nessa visão – não fraqueza ou ‘compreensão’ pela ausência de aplicação de repreensão ou penalidade (na visão administrativa). A questão, é como trabalhar com isso.

Assim, retomo à questão que já abordei anteriormente, sobre a receita de sucesso de uma organização não contabilizar o mesmo sucesso em outra organização, pois as especificidades, as variáveis presentes, as condições de produção diferem entre as organizações, podendo produzir diferentes resultados.

Orlandi (1992) diz que,

“Estando os sujeitos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, daí resultado a impressão do sentido único e verdadeiro” (ORLANDI, 1992, p. 96).

Uma metodologia de sucesso proporcionaria a impressão de um sentido único: ‘sempre de sucesso’, porém, as condições específicas podem, da mesma forma que nos enunciados, produzir outros sentidos – outros resultados. O sentido de sucesso ‘visualizado’ pelo sujeito-administrador, quando tomou conhecimento do funcionamento da metodologia, foi ‘portado’ para a IES, projetando, em seu imaginário, o mesmo resultado de sucesso.

Entretanto, como já disse, observei ótimos pontos positivos durante os testes, notadamente a parte onde ocorre a inversão da sala. A inversão da sala seria a solução? Não necessariamente, ainda existia o problema da ausência de tempo para a dedicação aos estudos fora da sala de aula – situação observada e declarada pelos alunos.

Pensei, então, na mistura do ensino baseado em problemas com ensino baseado em projetos (os dois PBL), com características de inversão, com um antigo projeto que havia apresentado em 2008, ao então Secretário do Ensino Superior do Ministério da Educação, o professor Paulo Roberto Wollinger. Apesar de, até então nunca ter implantado, apresentei também, ainda em 2008, a um amigo e consultor em educação, que o considerou bem interessante e inovador à época.

Nesse projeto, eu trabalharia a integração das disciplinas de um semestre letivo na realização de um único trabalho, que, a cada novo semestre, retomaria os conhecimentos dos períodos letivos anteriores. A integração dos componentes era o objetivo. Todos os componentes seriam utilizados na construção de um trabalho, revisitando, a cada novo período, a revisão dos conteúdos. Com resultado, eu objetivava a aplicação dos conhecimentos obtidos – sem deixá-los esquecidos ‘lá no primeiro semestre’, bem como o senso de relevância de todas as disciplinas de um curso, que, por vezes, não são consideradas importantes para a formação do aluno (nem por alunos – nem por professores).

A grande diferença entre o projeto original e o implantado foi na sistemática de desenvolvimento dos trabalhos dos alunos, com a disponibilidade e alternância de professores orientadores. Uma situação interessante/relevante, entretanto: sem modificar a forma de ‘dar aulas’ e de ‘receber’ as aulas, mas com uma figura catalisadora na parte fora da sala de aula, responsável por sanar as dúvidas de aula e por ‘amarrar’ as disciplinas na elaboração de um projeto similar ao projeto de curso.

Resumidamente:

- Mantido o tempo de aula adotado (3 horas aulas/dia por disciplina);
- mantido o trabalho “fora da sala de aula”, porém, ao invés de trabalho individual por disciplinas, um projeto interdisciplinar, integrando os conhecimentos trabalhados no período letivo, somados;
- mantida a discussão entre colegas, por critério do professor;
- alocação de professor-orientador para auxiliar os alunos no desenvolvimento dos projetos, em paralelo às aulas regulares, sendo alternado por área de conhecimento, conforme a necessidade;
- objetivo de, a cada novo período, resgatar os conhecimentos desenvolvidos nos períodos anteriores.

Analisando os aspectos resumidamente apresentados acima, é possível identificar um trabalho de ‘anulação’ dos efeitos de sentido observados pela análise dos recortes.

Assim,

- Professores continuaram dando aulas no método expositivo;
- alunos continuaram recebendo as aulas dos professores;
- orientadores continuaram orientando.

Então, ao invés do “rompimento de uma estabilização” (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 1999), a manutenção do universo estabilizado, com adição de ‘bônus’ aos alunos e aos professores:

- Aos alunos:
 - Ao invés da distribuição de atividades por cada um dos professores, a distribuição de ‘apenas’ um trabalho para entrega no final do semestre.
 - Ao invés da disponibilidade de orientadores nos períodos finais do curso, orientadores disponíveis desde o primeiro período.
 - O aumento da capacidade de argumentação oral.
 - O aumento do protagonismo na construção do aprendizado.
- Aos professores:
 - A coautoria nos artigos/trabalhos relevantes, contabilizando produção científica ao professor.

Um esquema simplificado do desdobramento do novo projeto é reproduzido na figura abaixo, em que poder ser verificada a inexistência de semelhança ao projeto original de aprimoramento.

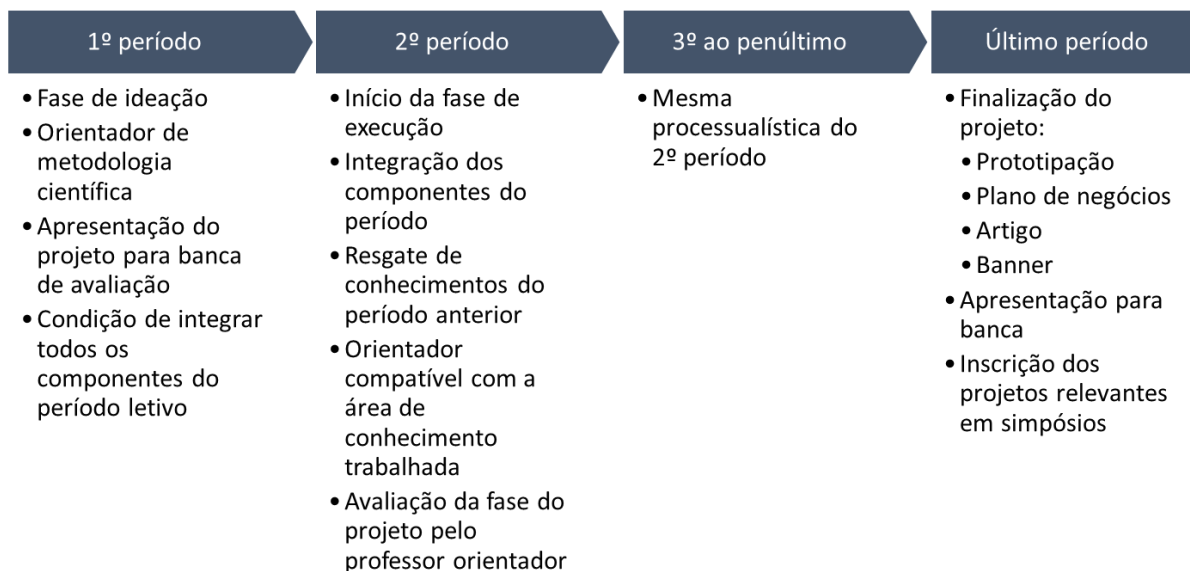


Figura 61 – Esquema resumido do projeto (modificado) de aprimoramento acadêmico implantado na IES. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Certo que existiram ajustes no percurso do projeto, o que acabaram sendo implantados em todos os cursos da IES, nas disciplinas regulares, e os objetivos iniciais do projeto acabaram sendo contabilizados, acima da expectativa do sujeito-administrador, e até mesmo dos professores.

Não trarei análises ou recortes desse percurso, mas somente abordei a mudança drástica (a descontinuidade do rompimento das práticas), pois, enquanto sujeito-administrador, passei a entender (ver com outros olhos) as reações, os discursos – a própria resistência – que nem sempre é resistência, mas, sim, um ‘enunciado’ silencioso, que ‘diz’ alguma coisa.

Orlandi (2007), diz que,

“não podemos observar o silêncio “senão por seus efeitos (retóricos, políticos) e pelos muitos modos de construção da significação”, e adiciona que, “quando se trata do silêncio, nós não temos *marcas* formais, mas pistas, *traços*”. (ORLANDI, 2007, p. 46, *itálicos e aspas da autora*)

Mas existe outra situação que achei interessante trazer, em relação ao projeto original. Falei da necessidade da observação por meio das ‘visitas de acompanhamento em sala de aula’, bem como da necessidade de aplicação de penalidades para o cumprimento das atividades extraclasse (a parte invertida), por parte dos alunos. No desdobramento das aulas no método inicial, a sala ‘permanecia fechada’, continuando, os coordenadores e gestor, recebendo os resultados por intermédio das avaliações dos professores. O que e como ocorria na sala continuava de domínio dos professores, podendo, além dos ajustes ‘naturais’ que comentei, simplesmente ignorar todo o processo – sequer trabalhar com o que foi homologado pelo coordenador. O ‘novo’ projeto, ao contrário, ‘abriu a sala sem abrir’, pois o resultado da apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos poderia ser visto na análise ‘do estado’ dos trabalhos dos alunos, e aí percebi um movimento de competição. E a competição o que traz, senão um movimento de exposição, de querer ganhar, de querer ser o melhor, de não querer ser o pior, de querer ser o primeiro, de não querer ser sequer o segundo.

Assim, na deriva dos sentidos da metodologia em primeira instância, chegamos aos novos sentidos no ‘novo’ projeto (figura 62).

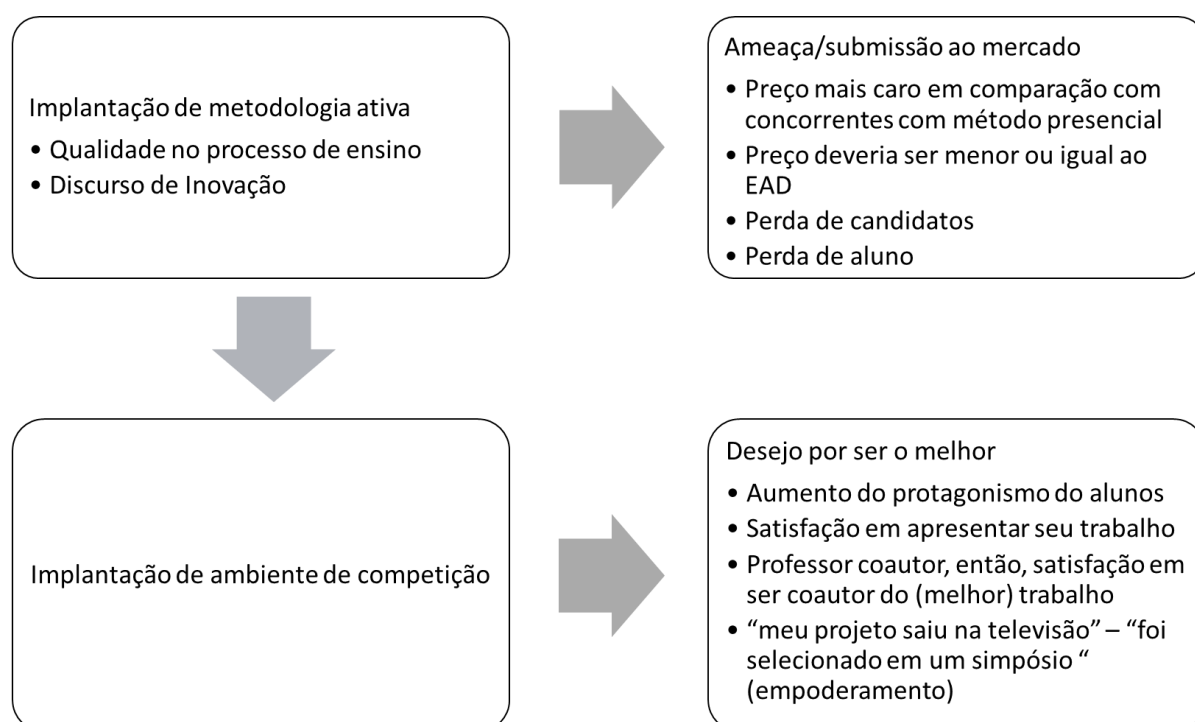


Figura 62 – Transição das derivas de sentido de metodologias ativas do primeiro projeto para o ‘novo’ projeto. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Poderia dizer que existiu uma institucionalização desse ‘novo’ processo. As manifestações discursivas contrárias (ao primeiro projeto) cessaram; ocorreu um aumento significativo de engajamento de todos os envolvidos no processo; registramos familiares e amigos (dos alunos) presentes nas apresentações; interesse da mídia televisiva por determinados projetos etc. Entretanto, contabilizamos situações que, certamente, foram decorrentes das condições de produção ‘atualizadas’: o aumento da crise financeira com correspondente diminuição de turmas e, a ‘administração de horas autoatribuídas’. Infelizmente, já assisti a essa prática de autofavorecimento, literalmente, de sul a norte. Da mesma forma que afirma Noroudine (1999), sobre a “linguagem no trabalho” ser, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade (NOROUDINE, 1999, p. 22), dá a impressão que existem certas “atitudes no trabalho” que são igualmente constitutivas na situação de trabalho global.

Como sujeito-administrador, percebi, ao longo deste trabalho, que as metodologias ativas podem ser mais eficazes, em comparação com as aulas no modelo expositivo – realmente colocam aumentam o protagonismo do aluno, colocando-o em situações simulares às dos ambientes de trabalho. Contudo, agora, como sujeito-analista/administrador, considero extremamente importante a leitura dos cenários com outros olhos, além do ‘costumeiro’ pragmatismo científico-administrativo de causa e efeito.

As condições deparadas por Mazur, apesar da coincidência no aspecto apropriação/compreensão/aplicação da aprendizagem, são extremamente diferentes das condições encontradas na IES. Não só as condições de produção de um discurso são relacionadas à totalidade do processo sócio-histórico – um processo social em movimento (AMARAL, 2005, p.35), mas também as condições (que denominei de variáveis para relação com a administração) constituintes de uma organização.

Os enunciados analisados, presentes nos recortes selecionados neste estudo, poderiam ser absolutamente outros em outras condições. A crise identificada em 2014, que atingiu a mantenedora em 2015, e que fez com que a IES tivesse que aplicar ajustes administrativos-financeiros para suprir as necessidades da mantenedora, fizeram-se presentes no processo acadêmico.

As condições de produção do discurso estão diretamente relacionadas às formações ideológicas que se manifestam nos processos discursivos de uma dada

formação discursiva (PÊCHEUX, 1998, p. 160). Cada formação ideológica estabelece um complexo de valores, atitudes e representações, historicamente definido em relação às classes em confronto (PÊCHEUX, 1998/1993, p. 42). Sobre classes em confronto, trago a influência dos sindicatos como variável das condições de produção presentes nos enunciados. Apesar de estarmos no Sul de Minas Gerais, em unidades educacionais localizadas em outras localidades (inclusive fora do Estado de Minas), começaram com um processo de redução de folha de pagamento. Compartilhado esse cenário entre os sindicatos, consequentemente, com os sindicatos locais, começou a existir questionamento sobre eventual movimento semelhante (demissões).

Orlandi (2010) diz que a memória institucional, ou memória de arquivo, “é definida como aquela que não esquece, ou seja, que as instituições não deixam esquecer” (ORLANDI, 2010, p. 15). A mesma autora acrescenta, que essas instituições

“praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade” (ORLANDI, 2010, p. 8).

Assim, os sindicatos, como uma dessas instituições que alimentam e normatizam a vinculação crise com demissões, em contato com funcionários (e professores da IES), passaram a fazer parte, a constituir o conjunto de variáveis das condições de produção da IES, consequentemente, dos discursos e seus efeitos de sentido.

Entretanto, uma metodologia à qual o sujeito-administrador considerava (em seu imaginário) como um diferencial competitivo àquele professor que a dominasse – um diferencial que proporcionaria um efeito de valor agregado ao professor, consequentemente, um diferencial de empregabilidade resultou em discursos nos quais a resistência foi observada – talvez a resistência como forma de externar o receio da demissão. Então, as antecipações presentes nas enunciações dos professores e do coordenador, talvez objetivassem o efeito de sentido de não mudar nada que pudesse trazer a conotação de economia na forma de redução na folha de pagamento. Assim, da metodologia ativa para a resistência – o discurso de resistência para silenciamento do medo (figura 63).



Figura 63 – Derivas dos enunciados de resistência para silenciar o medo da demissão. Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

De acordo com Amaral (2005),

O que se destaca na noção de condições de produção não é a situação empírica, as circunstâncias imediatas que constituem o “contexto” no qual o discurso foi proferido; é a representação da situação empírica no imaginário histórico-social, a “exterioridade constitutiva do discurso” (AMARAL, 2005, p. 35)

Assim, a crise e a influência do sindicato podem ter sido ‘determinantes’ para a observação dos enunciados e seus possíveis efeitos de sentido. Entretanto, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53), então, até mesmo as análises e os efeitos ‘encontrados’ podem ser outros. As condições de produção, de certa forma, ‘regulam’ todo o processo, seja do discurso, seja do analista de discurso. Assim, minhas próprias análises são determinadas por especificidades: as minhas condições de produção, que agregam um complicador pela coexistência do sujeito-administrador e do sujeito-analista no mesmo trabalho – duas visões no mesmo espaço – mas, agora, complementadas.

De um projeto que o sujeito-administrador esperava apoio total de todos os participantes – que os efeitos discursivos trariam efeitos de aceitação, de apoio, de modernidade, de ‘somos diferentes – somos inovadores’, ‘foi recebido’ já na apresentação da proposta de forma similar a todas as implantações anteriores das quais participei.

De certa forma ‘decepcionante’ como sujeito-administrador, ‘fascinante’, como sujeito-analista, o aprendizado nesse processo foi fabuloso, sem nenhum exagero da minha parte, sem querer provocar efeito X ou efeito Y no leitor – mas somente uma exclamação, e vou explicar o motivo.

Uma das frases que me marcaram, durante o curso de doutorado na Univás, era pronunciada, com certa frequência, pela professora Juliana Santana Cavallari¹⁷, durante a disciplina de Introdução à Ciências da Linguagem. Ela dizia que, depois de Ciências da Linguagem, os olhos são outros; “você passa a olhar com olhos de ciências da linguagem”, ela dizia (ou algo parecido). Concordo!

Eu já participei de muitas implantações: controle, melhoria de qualidade, atendimento de legislação, ampliação de mercados, redução de custos, integração de gestão, integração de sistemas de informações etc. Em todas, meu olhar sempre foi muito pragmático, conforme escrevi mais acima. Um olhar ‘causa e efeito’ com reações, ações e enunciados formulados tempestivamente, ‘sentenciando’ os participantes de maneira repressiva como um professor em uma avaliação de aprendizagem (MORETTO [2001], 2010, p. 115/116).

Obtive, como mencionei, a resposta às minhas perguntas de tese, porém, o grande ganho que tive nesse processo foi a mudança de olhar no processo. Parafraseando Orlandi, eu diria, que a sabedoria está no fato de compreender que, em todas as circunstâncias, o sentido poderia ser outro. Entretanto, acrescento que a sabedoria é potencializada pelo olhar do analista de discurso – pelo olhar da Ciências da Linguagem.

Foi uma experiência interessante vivenciar esse deslocamento de sujeito-administrador para sujeito-analista, ora se encaixando em cada posição, ora se fundindo nas duas posições, às vezes, até mesmo, confundindo-se. Foi uma trajetória incrível, descobrindo caminhos, desbravando sentidos e, sobretudo, aprendendo que a língua nos possibilita tantos discursos, tanto aprendizado.

Contudo, no caso específico, foram necessários ajustes até chegar a um ponto satisfatório, um indicativo da necessidade de adaptações para atendimento das condições (de produção) de cada instituição de ensino, ou seja, uma receita de sucesso em um ambiente não é garantia de sucesso em outro.

No caso da IES em estudo, conforme abordei acima, a metodologia PI foi deixada de lado, em sua íntegra, aproveitando somente a parte invertida da sala, especificamente na elaboração de “atividade extraclasse integradora” de todos os componentes curriculares de um período letivo. Dos testes realizados, esse último ajuste foi o que proporcionou maior resultado avaliativo e relevância a todos os

¹⁷ Professora Dra. Juliana Santana Cavallari. Professora do programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.

conhecimentos trabalhados no período letivo. Conhecimentos (disciplinas) que, por vezes, eram desdenhados por docentes e por alunos, passaram a ser compreendidos ou reconhecidas na sua importância na profissão. Notei que existiu pouquíssima modificação na forma antiga adotada (aulas presenciais) pelos professores “de sala”, os que trabalham a teoria. Por outro lado, foi introduzida a aplicação prática, concomitante com o desenrolar das teorias, mediante a disponibilização de ‘docente integrador’ (orientador), responsável pela integração entre a teoria e a prática, e na ajuda àqueles que permaneceram com dúvidas de sala.

De acordo com o sujeito-administrador, que não descartou o uso da PI em situações pontuais (mas não sistematicamente em todas as aulas), os pontos fracos foram determinantes para os ajustes aplicados e a descontinuidade da metodologia como ponto focal do projeto de aprimoramento acadêmico da IES.

Também percebi, variando a minha posição-sujeito, entre sujeito-analista e sujeito-administrador, que, sobre as (novas) metodologias (as ativas) é que destacam algum elemento específico do modelo tradicional de ensino – o expositivo. Alguns fazem referência ao “velho com nova roupagem”, no entanto, o que considero relevante é o aumento sistematizado do protagonismo do aluno, auxiliado ou não por tecnologia, mas não que ele (o aluno) passe a ser o centro do ensino/aprendizado. Concluí que, independente do modelo de ensino, o aluno sempre foi o centro – o foco, o propósito – de todo o processo. Do teor de uma Diretriz Curricular, do Projeto Pedagógico de um Curso, do Plano de Aula de uma Disciplina e ou Componente Curricular, tudo é escrito em um movimento de antecipação em relação ao que deve ser agregado no aluno: conhecimentos, habilidades e competências desejadas para a formação de um egresso/cidadão/profissional.

Neste estudo, consideradas as especificidades da IES (suas condições de produção), percebi que o verdadeiro “centro” está no professor – a chave de todo o processo – não somente com as novas metodologias de ensino – mas que sempre, independente da modalidade: presencial ou mediada por tecnologia (EaD). Não adiantam diretrizes, projetos, planos, planejamentos, se o professor (mediador, promotor, incentivador ou outras denominações), não estiver capacitado, familiarizado e/ou dominado (e aceitado) o processo. Processo este que está

sempre em andamento (nunca estabilizado), pois a cada novo grupo de alunos, uma nova condição de produção estará presente.

Ainda como analista de discurso, constatee a tendência do retorno às antigas práticas (estabilizadas no início do estudo), mesmo que os discursos apontassem para a adoção dos modelos (e suas variações), implantados pela direção da IES. Também que a metodologia *Peer Instruction* que havia sido considerada pelo sujeito-administrador como “ponto alto” de seu projeto de aprimoramento acadêmico da IES, não obteve o resultado esperado tendo que ser adaptada, na realidade, modificada em relação ao escopo original, para atendimento das especificidades da IES, seus professores e alunos. Cheguei ao consenso de que os momentos repetitivos de explicação, aos alunos que continuavam não entendendo, eram cansativos (e desmotivadores) àqueles que já haviam entendido, nas primeiras instâncias da metodologia, e que os ajustes para o atendimento das condições de produção encontradas se fizeram necessários.

Pelo estudo, a PI, como fora concebida, foi descontinuada, permanecendo a reformulação da teoria, hora pelo professor, hora pelos pares, mas de forma pontual e não rotineira. Foi alocado tempo de atividades extraclasse durante o período de permanência do aluno na instituição, mediante a disponibilização de docente orientador.

Houve resistência constitutiva do sujeito? Lembrando resistência aqui como um movimento natural de retorno às práticas mais confortáveis. Esse questionamento perturbou-me, como sujeito-analista, durante todo o processo da escritura desta tese, pois, mesmo com a implantação de algo novo, que realmente contribuiria para o aprimoramento da atividade docente, observei que o sujeito-administrador encontrou discursos diversos sobre a manutenção do ambiente anterior (estabilizado) ou sobre o avanço, seguido de retorno, para o “conforto” das práticas anteriores à implantação. A metodologia da PI propõe reflexões coletivas, diálogos, reconhecimento de contextos e novas perspectivas.

Muitas vezes, como sujeito-administrador, utilizei a frase “não adianta ensinar, se o aluno não quer aprender”. Hoje, como sujeito-analista, parafrasearia para “não adianta treinar/capacitar o docente para uma nova forma de ensinar, se ele não quer mudar sua prática”. Isso porque, embora os discursos em reuniões de alinhamento, durante o processo de implantação, apontassem para o ‘sucesso’, as práticas detectadas demonstraram o contrário.

Foi necessário ‘abrir as portas da sala de aula’, ou seja, tornar o processo mais transparente, e instituir uma forma de premiação/benefício, para obter adesão ao projeto e a consequente melhoria esperada, pelo menos, nas avaliações internas e na empregabilidade dos alunos.

Notei que as falas emanadas pela direção elogiando a equipe, diferenciando-a qualitativamente dos docentes das outras instituições, promoveram retornos de satisfação, tanto verbal (na forma de discurso), como na expressão facial. Houve uma mudança efetiva em todo o processo (maior engajamento), quando os resultados passaram a ser materializados – deixaram de ser uma nota, um número – e passaram a ser “palpáveis”, desenvolvendo uma possível demonstração de orgulho de um resultado, visto pela comunidade, um efeito de pertença/cumplicidade/recompensa por parte do professor em relação ao projeto de seu aluno, como se fosse a inscrição dos professores em uma (nova) formação discursiva diferente (e divergente) da original.

Enquanto sujeito-analista de discurso, e inserido na posição sujeito-diretor ou sujeito-administrador ou sujeito-gestor da IES, compreendo que o futuro do ensino (superior) esteja atrelado às metodologias ativas de aprendizagem como tecnologias de aprender, ao considerar que a educação seja um ato coletivo, solidário e democrático. É uma tarefa que ocorre por meio das relações de troca entre conhecimentos, e não resultado de um acúmulo/depósito de informações. Somente por meio de uma prática reflexiva, crítica e comprometida, pode-se promover a autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andrea Carla Pereira dos Santos. **A educação superior enquanto mercadoria no Brasil**. In: Anais do VIII Seminário do Trabalho, Marília, 2012.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALOISIO, Rafael Margatto; MARGTTO, Luana de Moraes; PALCHA, Leandro Siqueira. Discursos sobre as metodologias ativas na formação continuada de professores de Ciências e Biologia. **V SINECT**, nov. 2016
- AMARAL, M. V. B. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió, AL: EDUFAL, 2005.
- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. In: **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** v. 30, n. 2: p. 362-384, ago. 2013.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BEHRENS, M. A. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO M. T. (org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **Correspondência: linguagem & comunicação: oficial, comercial, bancária, particular**. São Paulo: Atlas, 2005.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aron. **Sala Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. v.3, n.4, p.119-143, 2014.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise de Discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2012.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 61.934**, de 22 de dezembro de 1967. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Técnico de Administração e a constituição ao Conselho Federal de Técnicos de Administração, de acordo com a Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D61934.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 4.769**, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA)?** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13122-o-que-e-uma-comissao-permanente-de-avaliacao-cpa>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3**, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

BUENO, M.; KOEHLER, S.; SELLMANN, M.; SILVA, M.; PINTO, A. Inovação didática – projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de Aprendizagem no ensino superior: uma experiência com peer instruction. IN: **Janus**, v.9, n. 15, 2012.

CARROZZA, Guilherme. **Consumo, publicidade e língua**. Campinas: Editora RG, 2011.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise de Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHICON, Patricia Mariotto Mozzaquatro; QUARESMA, Cíndia Rosa Toniazzo; GARCÊS, Solange Beatriz Billig. **Aplicação do Método de ensino Peer Instruction para o Ensino de Lógica de Programação com acadêmicos do Curso de Ciência da Computação**. 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179081.pdf>. Acesso em 15 dez. 2018.

CICILLINI, G. A. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação**

Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam. 1. ed. Araraquara: São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

COHEN, R. Allan; FINK, L. Stephen. **Comportamento Organizacional:** conceitos e estudos de casos. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

COLL, I.S.C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL et al. **O construtivismo em sala de aula.** 6.ed. São Paulo: Atica, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **O Ensino da Administração no Brasil.** 2018. Disponível em: <<https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>>. Acesso em 15 out. 2018.

COURTINE. J.J. O discurso inatingível: Marxismo e Linguística (1965-1985). Heloísa M. Rosário (trad.). Porto Alegre, **Cadernos de Tradução**, n. 6, jun. 1999.

CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. Peer Instruction: Engaging Students One-on-One, All At Once. **Research-Based Reform of University Physics**, v. 1, p.1-55. 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um item a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 2015, p. 972-980.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. **O político-ideológico na (nova) base nacional comum curricular: uma análise discursiva das ‘competências’ e ‘habilidades’.** Anais...VII SEAD, 2017. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20X_JDias%20e%20L Nogueira.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

DICIONARIO DE SIGNIFICADOS. **Significado de ata.** 2018. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ata/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

DYB, Elisabeth. **Peer Instruction: An engaging student active teaching method who ecourage active learning, discussion and reflection.** 2017. Disponível em: <<https://www.nmbu.no/en/employees/learning-center/toolbox/tools/node/24087>>. Acesso em 15 dez. 2018.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 103-110, mai./ago. 2007.

FALCÃO, Marcelo Renato. **Os 7 P's do Marketing.** 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/os-7-ps-do-marketing/11389/>>

>. Acesso em: 8 jun. 2018.

FERNANDES, M. J. et al., A reflexão na prática docente. **Revista Mundo Acadêmico**, v. 3, n. 5, jan.-jun., 2011.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso: projetos de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Educação Superior: Cobras & Lagartos**. Brasília. Ed. Ilape, 2010.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB Anotada e Comentada e reflexões sobre a educação superior**. Brasília, Ed. Ilape, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideais pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. **Efeitos de arquivo. A análise do discurso no lado da história**. In: ORLANDI, Eni (org) Gestos de Leitura. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, J. C. **A relação teoria-prática no currículo dos cursos de Administração da UFPI à luz da lógica do mercado**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tjaeirodecarvalho.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2016.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. Política Institucional de Avaliação do Egresso na Melhoria da IES. **Estudos do 2º Ciclo Avaliativo do SINAES/ II Encontro Nacional do Censo da Educação Superior**, nov. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2012/palestra_politica_institucional_avaliacao_egresso_melhoria_edu_superior.pptx>. Acesso em: 17 jun. 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Campinas, Editora da Unicamp, 1992, p.188.
HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HIPÓLITO, Oscar. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro. **Seminário Universa Evasão no Ensino Superior**, jun. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumentos Avaliativos**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos1>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD**. 2017b. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES**. 2017c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n 1, p. 285-317, 2015.

KON, Anita. **Tecnologia e trabalho no cenário da globalização**. (xerox), [s./d.].

LALLEY, James; MILLER, Robert H. The Learning Pyramid: Does it point teachers in the right direction? **Education**, v.128, n.1, p.64-79, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Carlos Irineu da Costa (trad.). São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** (Questões de nossa época). São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Kátia R. de Souza. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LISBOA, Ana Paula. **Com diploma mas sem emprego**. 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/tf_carreira/2018/06/17/tf_carreira_interna,689082/apos-sair-da-faculdade-recem-formados-enfrentam-desemprego-e-subempre.shtml>. Acesso em: 23 set. 2018.

LÔBO FILHO, Eurico de Barros. Cenário atual do ensino superior brasileiro. **Seminário Universa Evasão no Ensino Superior**, jun. 2015.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso**. Eni Orlandi (trad.). Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: o imaginário sobre os comunistas nos jornais**. Campinas: Revan & Ed. UNICAMP, 1998.

MARTINS, C.B. & VIEIRA, M. M. **Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**, São Paulo, 2014, p.95.

MARQUES, Welisson. O método arqueogenealógico na análise do discurso: o potencial sujeito aprendiz e aprendizagem de língua inglesa no discurso publicitário-institucional. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 261-272, maio/ago. 2016.

MASETTO, M. T. (org.) Atividades Pedagógicas no Cotidiano da sala de aula universitária reflexões e sugestões práticas. In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAZIÈRE, F. **Análise do Discurso: história e práticas**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MAZUR, E.; SOMERS, M. D. **Peer instruction: A user's manual**. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa**. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Comunicação Ciência. Saúde**, v.4, n.23, p.327-339, 2012.

MESSAGE, Carla Plantier; MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato; GITAHY, Raquel Rosan Christino; SOUSA, Sidinei de Oliveira; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Peer Instruction: metodologia ativa de ensino e aprendizagem e suas ferramentas de interatividade gratuitas. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. 1, p. 644-650, jul./dez. 2017.

MONTGOMERY, Cynthia; PORTER, Michael. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, R; MANCUSO, R. **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. São Paulo: Editora PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v.12, n. 2, p. 93-115, 2016.

MORETTO, V.P., **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lamparina, 2001 (1ª edição), 2010 (9ª edição).

MOTA, A.R. & ROSA, C.T.W. **Espaço Pedagógico**. V. 25, n.2. Passo Fundo, 2018, p.261-276. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

MUSSALIN, F. Análise de Discurso. In: BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.

NASSIF, V. M. J, GHOBIL, A. N, BIDO, D. S. **É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do método seminário revisado através da pesquisa-ação em um curso de Administração**. Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC), 2007, v. 9, p. 11-34.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa; SILVA, Adriane Monique Carneiro da. Construção de discursos autênticos pelo Secretário Executivo no gênero Ata. **Temática**, v. 11, n. 10, p. 174-196, out. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/viewFile/26573/14240>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NOUROUDINE, A. **A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho** in Linguagem e Trabalho – Construção de objetos de análise no Brasil e França. Orgs: Souza-e-Silva, M C P. – Faïta, D. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. **Internet and Higher Education**, v. 25, p. 85-95, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico**. Rua, Campinas, v. 4, p. 9-19, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP, Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Animus – Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 17, p. 11-23, jan./jun. 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORTEGA, Christian L. Student Success...our undeniable duty. **Seminário Universa Evasão no Ensino Superior**, jun. 2015.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Revista SANARE**, Sobral, v. 15, n.2, p.145-153, jun./dez. 2016.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. **Delivering service quality: balancing customers perceptions and expectations**. New York: The Free Press; 1990.

PAYER, M. Onice. Linguagem e Sociedade Contemporânea – sujeito, mídia e mercado. **RUA**, Campinas, v.11, n.1, p.9-25. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640774/8311>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Orlandi**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Tradução ORLANDI, Eni Puccinelli. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2ª edição. Campinas SP: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. *Análise Automática do Discurso*. In: GADET F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Eni Puccinelli Orlandi (trad.) Campinas: Unicamp, 2014.

PERIARD, G. Só um diploma não basta para conseguir as melhores posições. **Sobre Administração**, 8 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/so-um-diploma-nao-basta-para-conseguir-as-melhores-posicoes/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas: educação e linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 53, n. 2, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO NETO, Luiz Gonzaga. **Desafios da docência no desenvolvimento das competências profissionais do curso de graduação em administração**. Dissertação. (Mestrado em Educação) 169f. Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre: UNIVAS, 2015.

ROCHA, D., DAHER, M. C. F. G., SANT'ANNA, V. L. A., **Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho** in *Linguagem e Trabalho – Construção de objetos de análise no Brasil e França*. Orgs: Souza-e-Silva, M C P. – Faïta, D. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, Jairo Silva e. A prática discursiva publicitária do Ensino Superior privado. **Revista Dissol**, Pouso Alegre, ano IV, n. 6, jul./dez., 2004.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, p. 17-32, 2017.

SOARES, A. S. F. O discurso jornalístico e seus rituais. **Revista ECO-PÓS**, v. 10, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2007.

TOLEDO, Luiza Helena Lellis Andrade de Sá Sodero; LAGE, Fernanda de Carvalho. **O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem**: relatos de uma experiência no Curso de Direito. 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 51-58, jul. 2013.