

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Daniela Andreza Rodrigues Bartholo

**A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia:
da idealização à materialização**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

São Paulo

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Daniela Andreza Rodrigues Bartholo

**A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia:
da idealização à materialização**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

BARTHOLO, D. A. R. A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia: da idealização à materialização / Daniela Andreza Rodrigues Bartholo. São Paulo. 2020. 182 f.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2020.

1. Curso de Pedagogia. 2. Diversidade. 3. Instituição de Ensino Superior. 4. Linguística Aplicada. 5. Vozes. I. Liberali, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia: da idealização à materialização.

Daniela Andreza Rodrigues Bartholo

**A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia:
da idealização à materialização**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À CAPES, pelo apoio financeiro, conforme processo nº 88887.149946/2017- 00, sem o qual esta pesquisa não teria sido realizada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Finance Code 001.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi constituído a partir do ouvir e do dialogar de diversas vozes colaborativas.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali – Fê, como gosta de ser chamada, por ser e se fazer presente, de todas as formas, ao longo do processo de transformação pelo qual passei nesses últimos anos. Você foi a voz que inspirou boa parte deste resultado. Minha admiração e respeito pela pessoa e profissional que você é, foram molas propulsoras para o meu desenvolvimento e superação na área de Linguística Aplicada.

Agradeço à fundadora da Faculdade do Educador (FEDUC), Profa. Dra. Rosemary Hohlenwerger Schettini, pela receptividade, acolhimento e contribuições para a realização deste trabalho. Obrigada por me deixar participar de um período tão significativo na história da instituição.

Agradeço o apoio, a força, a paciência e as inúmeras contribuições da Prof^a Dr^a Elvira Maria Godinho Aranha, do Prof. Dr. Rodnei Pereira e da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães ao longo do processo das três qualificações: vocês foram essenciais e especiais. Obrigada por me permitirem aprender com todos vocês.

À Prof^a Dr^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, pelo aceite em integrar a única banca que eu poderia querer para este momento. Agradeço pelo privilégio de tê-la entre nós.

A toda minha família, em especial sobrinhos e sobrinhas: vocês são a base do amor e da alegria que tenho em viver, são a seara de minha espiritualidade e evolução.

Pepe: sou imensamente grata por não ter me deixado desistir de fazer a matrícula, pelo apoio e amor sempre incondicional.

À coordenação do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL; a seus profissionais, que elevam a qualidade do programa e contribuem para a disseminação dos saberes de pesquisa; e, em especial, à Maria Lúcia, pelas orientações e auxílio que se fizeram constantes nesse processo.

Aos queridos colegas com os quais tive o privilégio de conviver, compartilhar, aprender e sorrir. Vocês são incríveis, e cada um contribuiu de um modo especial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às revisoras, Débora de Oliveira Andrade e Beatriz Castilho pela competência, profissionalismo e incentivo constante no processo de revisão e finalização deste trabalho.

Vem me pedir
além do que eu posso dar
É aí que o aprendizado está
Vem de onde não sonhei
me presentear
Quando chega o fim da linha
e já não há aonde ir
Num passe de mágica
A vida nos traz sonhos pra seguir
Queima meus navios
pr'eu me superar
as vezes pedindo
que ela vem nos dar
o melhor de si.

E quando vejo,
a vida espera mais de mim
mais além, mais de mim
O eterno aprendizado é o próprio fim
Já nem sei se tem fim
De elástica, minha alma dá de si
Mais além, mais de mim
Cada ano a vida pede mais de mim
mais de nós, mais além.

Vem me privar pra ver
o que vou fazer
Me prepara pro que vai chegar
Vem me desapontar
pra me ver crescer
Eu sonhei viver paixões, glamour
Num filme de chorar
Mas como é *Felini*, o dia-a-dia
Minha orquestra a ensaiar
Entre decadência e elegância,
zique-zaguear
Hoje, aceito o caos.

E quando vejo,
a vida espera mais de mim
mais além, mais de mim
O eterno aprendizado é o próprio fim
Já nem sei se tem fim.
De elástica, minha alma dá de si
Mais além, mais de mim
Cada ano a vida pede mais de mim
mais de nós, mais além

(*Eu e a Vida*, Jorge Vercilo)

RESUMO

BARTHOLO, Daniela Andreza Rodrigues. **A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia**: da idealização à materialização. 182 f., 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, teve o objetivo de investigar como as vozes oficiais e as vozes institucionais se materializam na constituição do objetivo institucional, com base em quatro recortes atinentes à operacionalização de uma Instituição de Ensino Superior (IES) sediada na capital paulista. O estudo discorre sobre as exigências para a abertura de uma IES no Brasil, as quais envolvem um conjunto de etapas atreladas ao cumprimento de requisitos legais ditados pelo Ministério da Educação e seus respectivos órgãos. Esse conjunto, no entanto, constitui apenas uma das vozes dentro de uma hierarquia legal que traça normas a serem contempladas pelas IES. As demais vozes na constituição do objetivo da IES são representadas por documentos institucionais e por sujeitos envolvidos na realização da atividade aula inaugural. Nesse sentido, a problemática deste estudo consistiu na análise bidimensional que integra, de um lado, elementos legisladores e reguladores advindos do Ministério da Educação e seus órgãos de representação (vozes oficiais), e, de outro, as vozes institucionais. Enfim, trata-se de uma análise não só documental, como também subjetiva e voltada aos fins institucionais, buscando-se investigar como se entrelaçam essas duas dimensões discursivas. A base teórica desta pesquisa está alicerçada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2014), que elucida o contexto de ações individuais e, também, coletivas, situando-as nas esferas social, histórica, política e cultural. As questões discursivas foram tratadas a partir do entendimento de que o dialogismo é uma condição de sentido do discurso e o elo entre a linguagem e a vida social, visto que a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico por natureza. A elucidação do conceito de superdiversidade (BLOMMAERT, 2011; VERTOVEC, 2007) permitiu traçar o perfil social (SANTOS, M., 2001; MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES e BASTOS, 2010) da IES no cenário globalizado da atualidade. A pesquisa de campo realizou-se oficialmente do dia 21 de março até o dia 16 de maio de 2016, orientada pela metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010). Os procedimentos de produção e coleta de dados incluíram notas de campo, entrevistas registradas por meio de áudio, filmagem e registro fotográfico, bem como consultas a documentos institucionais e legais. Os procedimentos de

análise objetivaram a compreensão das enunciações materializadas na atividade de aula inaugural (ENGSTRÖM, 1999), que envolveu a temática permeante do objetivo institucional, foco investigativo deste estudo. Os dados foram constituídos de forma colaborativa (MAGALHÃES, 2010) durante as interações e, depois, analisados e interpretados na perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2014), articulada à ótica argumentativa (LIBERALI, 2013). Os resultados da pesquisa apontaram momentos de convergências e contradições nos discursos. Assim, o processo investigativo permitiu a identificação dos desafios para o cumprimento do objetivo institucional, em que vozes antagônicas sobressaíram-se argumentativamente para eleger um caminho em detrimento de outro.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Diversidade; Instituição de Ensino Superior; Linguística Aplicada; Vozes.

ABSTRACT

BARTHOLO, Daniela Andreza Rodrigues. **The diversity of voices in the constitution of a pedagogy course: from idealization to materialization.** 182 pages, 2020. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Social Studies) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

The present research, which is inserted in the field of Applied Linguistics, had as objective to investigate how the official and institutional voices materialize in the constitution of the institutional objective, based on four activities related to the operationalization of a Higher Education Institution (HEI), headquartered in São Paulo's capital. The study discusses about the demands for opening a HEI in Brazil, which involves a set of steps linked to the fulfillment of legal requirements dictated by the Ministry of Education and its respective bodies. This set, however, constitutes only one of the voices within a legal hierarchy that outlines norms to be contemplated by HEIs. The other voices in the constitution of the HEI objective are represented by institutional documents and individuals involved in the inaugural class activity. In this sense, this study issue consisted of the two-dimensional analysis that integrates, on the one hand, legislative and regulatory elements coming from the Ministry of Education and its representative bodies (official voices), and, on the other, the institutional voices. Finally, it is an analysis not only documentary, but also subjective and focused on institutional purposes, seeking to investigate how these two discursive dimensions are interlaced. The theoretical basis of this research is based on the Cultural-Historical Activity Theory (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2014), which elucidates the context of individual and also collective actions, placing them in the social, historical, political and cultural spheres. The discursive questions were dealt from the understanding that dialogism is a condition of discourse and the link between language and social life, since language is a social, historical and ideological phenomenon by nature. The elucidation of the concept of superdiversity (BLOMMAERT, 2011; VERTOVEC, 2007) allowed us to trace the social profile (SANTOS, M., 2001; MOITA LOPES and BASTOS, 2010) of HEI in today's globalized scenario. The field research officially took place from March 21st to May 16th, 2016. The procedures of production and data collection included field notes, interviews recorded through audio, filming and photographic records, as well as consultation of institutional and legal documents. The analysis procedures aimed at the understanding the utterances materialized in the

inaugural class activity (ENGESTRÖM, 1999), which involved the theme of the institutional objective, the investigative focus of this study. The data were constructed in a collaborative way (MAGALHÃES, 2010) during the interactions, and then analyzed and interpreted in the enunciative-discursive perspective and language (BAKHTIN, 2014), articulated to the argumentative view (LIBERALI, 2013). The results of the research indicated moments of convergences and contradictions in voices' discourses. Thus, the investigative process allowed the identification of the challenges for the fulfillment of the institutional objective, in which antagonistic voices stood out arguably to choose one way over another.

Keywords: Pedagogy Course; Diversity; Higher Education Institution; Applied Linguistics; Voices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos mercadológicos nas IES privadas	41
Quadro 2 – A tríade metodológica	95
Quadro 3 – Processo de seleção de dados a partir do recorte de atividades	1121
Quadro 4 – A atividade “aula inaugural”	112
Quadro 5 – Objetivo geral da pesquisa	116
Quadro 6 – Quadro geral das vozes presentes na LDBEN.....	122
Quadro 7 – Quadro geral das vozes presentes no PDI-2016	127
Quadro 8 – Quadro geral das vozes presentes na atividade aula inaugural	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logo institucional à época da pesquisa de campo	130
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento do ensino superior: criação de novos estabelecimentos (1900-68) ..	49
Tabela 2 – Vagas no ensino superior: setor privado X setor público (Censo 2016)	57
Tabela 3 – Gênero dos alunos por ano/semestre de ingresso na IES pesquisada	108
Tabela 4 – Idade média dos alunos por ano/semestre de ingresso na IES pesquisada	108
Tabela 5 – Distância entre a IES e a casa dos alunos da primeira turma (2016)	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
COPEd	Complementação Pedagógica
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEDUC	Faculdade do Educador
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Proposta Pedagógica Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo
VCC	Voz da Coordenadora do Curso
VDG	Voz da Diretora Geral

SUMÁRIO

1 EU E OUTROS EUS RESSIGNIFICADOS.....	17
1.1 Estudos correlatos.....	32
1.2 Objetivo	45
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	48
2.1 Contexto de origem: aspectos históricos	48
2.2 O papel do MEC	58
2.3 Global-mundo: contextos institucionais superdiversos	60
2.3.1 O Brasil na globalização e a superdiversidade nas IES.....	67
2.3.2 Objetivo institucional e o curso de Pedagogia em face da realidade superdiversa	73
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	77
3.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).....	77
3.2 Os sistemas de atividade e o papel das contradições.....	78
3.3 As vozes sob a perspectiva dialógica	80
3.4 A tridimensionalidade discursiva: forças, tipos de palavras, relações de poder.....	83
3.5 Dialogismo e argumentação	85
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	89
4.1 Enfoque teórico-metodológico: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	89
4.2 Contexto da pesquisa.....	95
4.2.1 Infraestrutura geral da IES.....	97
4.2.2 Histórico da IES	101
4.2.3 Perfil do aluno dos cursos de Pedagogia	103
4.2.3.1 Perfil de gênero dos alunos do curso de Pedagogia da IES pesquisada	107
4.2.3.2 Perfil etário dos alunos do curso de Pedagogia da IES pesquisada.....	108

4.2.3.3 Origem geográfica dos alunos do curso de Pedagogia da IES pesquisada.....	109
4.2.4 Participantes da pesquisa	110
4.3 Seleção de dados e organização da pesquisa	110
4.3.1 Procedimentos para gerar e utilizar as categorias.....	113
4.4 Procedimentos de análise.....	114
4.4.1 Aspecto enunciativo	115
4.4.2 Aspecto discursivo.....	115
4.4.3 Aspecto linguístico	116
4.5 Procedimentos de interpretação	116
4.6 Garantias de credibilidade da pesquisa	116
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	117
5.1 A voz oficial documental: LDBEN (art. 53)	117
5.1.1 Contexto enunciativo	117
5.1.2 Análise linguístico-discursiva	Erro! Indicador não definido. 118
5.1.3 Identificação das vozes presentes na LDBEN: contexto sociocultural e político	119
5.2 A voz institucional documental: PDI-2016	123
5.2.1 Contexto enunciativo	123
5.2.2 Análise linguístico-discursiva	123
5.3 A voz institucional na atividade aula inaugural	127
5.3.1 Contexto enunciativo.....	128
5.3.2 Análise linguístico-discursiva: voz da diretora geral (VDG)	128
5.3.3 Análise linguístico-discursiva: voz da coordenadora do curso (VCC)	143
5.4 Contradições entre as vozes institucionais e as vozes oficiais	148
6. À GUIA DE CONCLUSÃO	157
6.1 Da idealização ao funcionamento: existir, coexistir, resistir	1577

6.2 Revisitando a IES	1579
6.3 Considerações finais	1571
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	176
Apêndice A - Excertos do PDI-2016	176
Apêndice B - Excertos da fala da diretora geral	177
Apêndice C - Excertos da fala da coordenadora de curso	179

1 EU E OUTROS EUS RESSIGNIFICADOS

“Sou uma pequena porção de faces sobre as inúmeras interfaces da vida, sou eu e outras vozes que me habitam” (BARTHOLO, Daniela).

Nesta parte do trabalho serão apresentadas algumas das etapas vivenciadas em minha trajetória profissional, de modo a evidenciar a razão de meu interesse investigativo pelo contexto de pesquisa e o objetivo geral deste estudo, qual seja: investigar como as vozes oficiais e as vozes institucionais se materializam na constituição do objetivo institucional, com base em quatro recortes atinentes à operacionalização de uma Instituição de Ensino Superior (IES) sediada na capital paulista.

Enxergo como uma enorme dificuldade a possibilidade de que múltiplas vozes ecoem no cumprimento de um objetivo institucional e por isso fui buscar essas vozes e tentar compreender como elas entram em contradição.

Paralelamente ao problema levantado nesta pesquisa, importa considerar o percurso trilhado na direção da minha constituição profissional e as experiências vivenciadas que me despertaram para o interesse investigativo proposto nesta tese.

Ao longo de minha caminhada profissional, deparei-me com diferentes vozes que me constituíram e me auxiliaram a tomar decisões que mudariam minhas escolhas. No processo de me tornar uma profissional da área de educação, via-me em meio a situações contraditórias que sempre traziam potenciais conflitos.

Desse modo, nesta pesquisa, utilizarei de minha voz para elucidar o dizer de outrem, que, conforme afirma Bakhtin (2014, p. 150), “pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral de construção”. Isso consiste em tomar o elemento linguístico como ponto norteador que advém das estruturas sociais impregnadas de ideologias. Assim, o elemento linguístico será interpretado como encoberto por uma aura heteroglóssica e carregado de uma ideologia característica que dá sentido ao discurso.

Iniciei esse percurso aos 25 anos de idade, quando concluí minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. A desativação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)¹ e a extinção do cargo de

¹ Os CEFAMs foram criados no ano de 1988 como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. O curso durava quatro anos, em período integral, para obtenção do diploma para o magistério. Os

Orientador Educacional da rede estadual fizeram com que eu mudasse os planos de atuar na área. Acreditava que meu campo de trabalho tinha se tornado restrito. Assim, ao término do curso, mudei-me para São Bernardo do Campo – SP com a intenção de trabalhar em outras áreas, o que de fato aconteceu. Aprendi a vender madeiras para a construção civil e estava empolgada com a descoberta.

Por outro lado, pessoas do meu convívio, na época, incentivaram-me a retornar para a área de educação. Com poucos recursos financeiros, escolhi a universidade privada que julguei oferecer um curso de mestrado de qualidade e, ao mesmo tempo, acessível. A escolha pela linha de pesquisa em formação de educadores complementaria o perfil cursado na graduação. Saí da madeireira em que trabalhava e me dediquei ao mestrado.

Transcorridos dez meses de curso, fui aprovada em um concurso de uma grande universidade privada e iniciei a carreira docente no ensino superior. Logo no início de minha atuação como docente, deparei-me com desafios que favoreceram meu desenvolvimento profissional. Durante a semana, lecionava diferentes disciplinas para os cursos de licenciatura e, aos sábados, ministrava conteúdos na área de gestão para professores interessados em prestar concursos públicos no Estado de São Paulo e em diferentes municípios. Esse tipo de curso era chamado de Complementação Pedagógica (COPED).

Com o passar dos meses, a instituição em que trabalhava me possibilitou ministrar aulas em cursos de pós-graduação na área de educação e em cursos de extensão voltados ao aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores da própria instituição. Após dois anos, tornei-me professora em tempo integral, o que coincidiu com a finalização do mestrado. Outras experiências foram agregadas: participação em processos de reformulação e análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura; elaboração de ementas e planos de ensino; participação na Comissão de avaliações institucionais integradas e do Núcleo Docente Estruturante (NDE); organização de jornadas de educação e oficinas transdisciplinares envolvendo diferentes cursos de licenciatura.

Enquanto me desenvolvia no âmbito profissional, percebi, por exemplo, que um NDE não era necessariamente o que o Ministério da Educação (MEC) exigia e notei a presença de muitas barreiras impostas à IES, que inviabilizavam sua composição e participação efetiva na qualidade dos cursos. Esta e outras vertentes problemáticas serão abordadas ainda nesta seção da pesquisa.

CEFAMs emergiram num contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, extinguiu-se o “curso normal” e criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental).

Paralelamente, ocorriam as trocas com os alunos dos cursos de graduação em que eu lecionava – licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Matemática. Eles me convocavam, cada vez mais, saberes teóricos e técnicos. Contudo, somente nas aulas que eu ministrava nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, COPED e nos Programas de Formação Pedagógica é que pude confrontar o que sabia (ou julgava saber) com a realidade dos desafios com os quais esses alunos (professores e profissionais do ensino público e privado com anos de trajetória) se deparavam todos os dias. Assim, a cada momento em que me era apresentada alguma situação em sala de aula, eu me questionava acerca do meu papel na formação que viabilizava. Ouvia diversas histórias, sob perspectivas distintas, a respeito da realidade das escolas: os documentos legisladores, os trâmites legais exigidos, a utilização de verbas, as dificuldades, brechas e/ou espaços que esses alunos (profissionais) utilizavam para não serem engessados tais qual alegavam ser o sistema.

Foi um processo no qual aprendi que nem sempre o Projeto Político Pedagógico (PPP) traduz, de fato, o perfil e conjunto de necessidades de uma escola, principalmente se esse documento não estiver a contento do representante do órgão a que é submetido. Constantemente, eu realizava a leitura de normas legais que dispõem – mas não garantem – que exigências publicadas sejam cumpridas na escola, tal como acontece com as adaptações prediais para acessibilidade de cadeirantes. Estranhei que, embora o cardápio da merenda escolar fosse realizado por nutricionistas formadas, ainda se ofereciam à criança alimentos comprovadamente prejudiciais à saúde, por serem “mais baratos”, como salsicha com molho de tomate concentrado, servida com macarrão, arroz ou lanches.

Em meio a tantas histórias, tornei-me mais crítica e mais pragmática em face de diversas realidades. Passei a questionar o papel das esferas administrativas quanto a prover educação para todos; a confrontar realidades a partir da leitura e conhecimento da legislação e normas da educação básica; a dissociar o conjunto de deveres e direitos de todos os envolvidos com a educação; a aceitar que eu estava também dentro de um engendramento político-econômico que envolvia a educação da qual pouco conhecia – mas que dali para a frente eu me prontificava a conhecer um pouco mais.

Para mim, era inadmissível realizar a mediação de saberes em sala de aula sem me aproveitar do momento para favorecer o compartilhamento e troca de informações e experiências entre todos. Essa premissa ajudou no meu desenvolvimento crítico como docente, tornou-me mais versátil aos olhos de meus gestores e, aos poucos, passei a ministrar uma gama maior de disciplinas atinentes ao amplo campo educacional. As mais recorrentes foram: História da Educação; Metodologia de Ensino e Pesquisa; Didática; Psicologia da

Educação; Teorias da Educação; Legislação Educacional; Estrutura e Funcionamento da Educação; Currículo e Programas; Avaliação Educacional; Avaliação da Aprendizagem; Supervisão Educacional; Orientação Educacional; Teorias do Ensino e Aprendizagem; Pedagogia Organizacional; Educação Inclusiva e Fundamentos da Educação Infantil.

Foram seis anos na mesma instituição, conciliando o emprego com a prestação de serviços para empresas organizadoras de concursos públicos, ministração de palestras e cursos de extensão para professores e gestores em outras instâncias, até ser dispensada quando a IES foi vendida para um grande grupo educacional. Na época, muitos colegas também foram dispensados, porque tínhamos um salário acima do que o grupo pretendia pagar aos profissionais que contratariam.

Fiquei durante seis meses sem emprego e sem carteira assinada. Nesse período, realizei diversos trabalhos para instituições organizadoras de concursos públicos, até ser convidada para dar formação aos profissionais de ensino da rede pública de um município da Grande São Paulo. Permaneci, ao longo de doze meses, ministrando palestras que versavam sobre assuntos variados, a professores e gestores da rede de ensino, dentro do auditório da própria Secretaria. A remuneração não era atrativa, porém a experiência adquirida foi essencial para minha constituição profissional, e fui aos poucos confirmando a observação de Passos et al. (2017, p. 224) de que a “formação profissional do professor” integra experiências diferenciadas que “compõem e fundamentam a prática pedagógica”. Afinal, “construir-se professor requer desde a formação inicial, a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e como se deveria fazer” (PASSOS et al., 2017, p. 224). Esse movimento vislumbra um processo contínuo de formação para a (re)construção da prática pedagógica e “resulta no processo de aprimoramento que norteará a formação profissional” (PASSOS et al., 2017, p. 225). Portanto, fui aos poucos incorporando todos esses fazeres ao fazer inicial: a docência.

Em agosto do mesmo ano, aceitei trabalhar em outra grande universidade como tutora eletrônica no curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância (EaD). Permaneci na IES até início de novembro, quando fui dispensada pela gestora da equipe de tutorias por não ter, segundo ela, o perfil para atuar com EaD. Nessa experiência, identifiquei alguns dos motivos que me levavam a duvidar do ensino a distância. O enfoque, naquele dado contexto de realidade institucional, não era a aprendizagem e, sim, a quantidade de alunos que a IES deveria ter e o quanto ela economizava com a diminuição gradativa de cursos presenciais.

Faço uma pausa para discorrer sobre esse assunto; afinal, a dinâmica por trás da oferta dessa modalidade de ensino não é de conhecimento de uma boa parte da população. As elucidações a seguir integram o viés crítico-reflexivo que pretendo imprimir ao longo desta

pesquisa quanto aos efeitos do capitalismo e do neoliberalismo sobre o ensino superior no Brasil.

Na EaD, a proveitosa relação custo *versus* benefício atrela-se, de um lado, ao fato de que é possível ter muitos alunos que usufruam de um mesmo material didático previamente confeccionado. Uma mesma disciplina pode ser ofertada para diferentes turmas e em cursos distintos, de modo que o número de alunos pode variar de cem a trezentos ou muito mais. Por outro lado, pode-se contratar um professor experiente e altamente qualificado para ministrar uma disciplina, responsabilizar-se por ela e propor avaliações com chaves de correção e, paralelamente, atribuir a um tutor as atividades de mediação ao longo de todo o processo formativo, como a correção de tarefas, a participação em *fóruns* (espaços virtuais destinados à interação) e o acompanhamento das avaliações.

Todo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, na IES que mencionei, era realizado por equipes de tutores, cujo número variava conforme a quantidade de alunos. Até os dias atuais, o MEC determina percentuais para as IES calcularem a relação de proporcionalidade que deve existir entre a quantidade de tutores e o número de alunos.

De volta aos aspectos que tornam a EaD menos onerosa financeiramente às IES, tem-se a atribuição de carga horária destinada aos professores. Em resumo: uma disciplina de 72h, ministrada em um curso presencial, precisa de três horas semanais (ou mais) de dedicação de um professor; em contrapartida, ela pode ser ministrada na EaD com apenas uma hora de atribuição ao docente responsável. Essa função exige menor dedicação de tempo do docente porque, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ficam disponíveis o material didático e as ferramentas e recursos utilizados pelos alunos, que também interagem uns com os outros nesse ambiente.

Além disso, tutores não precisam ser necessariamente titulados com mestrado ou doutorado, como é de praxe no caso dos docentes responsáveis, a fim de cumprir requisitos percentuais estipulados pelo MEC para avaliação de cursos e instituições. Outro aspecto interessante é que, por se deparar com tudo pronto, o tutor só realiza a mediação e correção de atividades, o que implica não ser necessário oferecer remuneração equiparada à dos professores.

A mediação (tanto do professor como por parte do tutor) ocorre em fóruns de discussões, *chats* e *webconferências* (bate-papo entre docentes e alunos em tempo real). Esta é uma atividade classificada como síncrona. Há recursos como as videoaulas, que são previamente gravadas pelos professores responsáveis por cada disciplina e podem ser

assistidas pelo aluno no momento em que necessitar. Estas constituem uma atividade assíncrona, visto que não acontecem em tempo real.

Por meio da EaD é possível oferecer um portfólio variado de cursos por todas as partes do país. Os chamados “polos EaD” são meios físicos espalhados por diversas regiões e que servem como locais para sanar dúvidas ou outras necessidades dos alunos que residem longe da sede EaD da IES. A EaD sai da sede, mas esta pode ser representada pelos lugares físicos, reduzindo, assim, a distância entre os alunos e a instituição. Os polos funcionam de modo semelhante às franquias de uma sede (matriz).

A dinâmica é semelhante nas IES de médio e grande porte. Entretanto, instituições menores ofertam EaD de um modo mais “caseiro”, disponibilizando material didático no AVA mesmo sem habilitar algumas ferramentas de mediação ou sem oferecer de recursos audiovisuais para a promoção da aprendizagem. Esse modelo não traduz peculiaridades esperadas para o ensino a distância, que deve ter, de modo integrado e em concomitância, a dinâmica adotada pelas IES maiores.

Por outro lado, oferecer material didático, habilitar ferramentas e disponibilizar diferentes recursos de ensino e aprendizagem também não são suficientes para promover uma formação de qualidade. Se o foco da IES estiver na economia que ela tem ao ofertar cursos EaD, certamente não será difícil identificar um ensino distante das necessidades dos alunos, com material didático mal confeccionado, conteúdos defasados e com poucos tutores atuantes de forma efetiva no processo de mediação.

Após o contato com esse universo, reavaliei a preferência por um ensino ofertado em modo presencial. Acredito que o problema não está em avaliar se é mais efetiva a aprendizagem no modo x ou y, até porque há diferentes estilos de aprender, bem como alunos com afinidades e necessidades também diversas. A questão é o modo como se concebe uma aula presencial ou o como se conduz um curso a distância: em ambos, é possível ter qualidade, desde que se tenha foco na qualidade da formação oferecida, o que inclui a possibilidade de retenção do aluno. A manutenção dos negócios ou o lucro não devem ser os principais balizadores das propostas institucionais; há de se procurarem formas de se manter e de buscar a qualidade sem que o preço maior fique para os alunos, sob pena de estes saírem mal formados e desqualificados para as necessidades práticas do mercado profissional.

Após sair dessa IES, passei quatro meses sem trabalhar nesse setor, até que, após processo seletivo, fui admitida em um grande centro universitário. Comecei a lecionar disciplinas ligadas à área de negócios, especificamente no âmbito de gestão de pessoas,

ministrando aulas de Gestão por Competências e Psicologia Organizacional, nos cursos de Tecnologia em Recursos Humanos e de Hotelaria.

Após um ano e meio na instituição, já ministrava disciplinas afins à área de Gestão de Pessoas em cursos de pós-graduação, até que fui promovida a professora mensalista (quarenta horas semanais). Assumi a elaboração dos conteúdos de disciplinas do curso de Pedagogia na modalidade EaD, que estava prestes a ser lançado. Outras atividades foram agregadas: fui nomeada coordenadora do curso; responsável pela validação de conteúdos que, em sua maioria, não foram elaborados por mim; planejamento operacional, inclusive com previsão de expansão pelo Brasil; identidade de cada disciplina; apresentação e divulgação do curso, inclusive com discussão sobre EaD em canal de TV e rádio. Paralelamente a isso, continuei a lecionar, mas somente em pós-graduação na área de negócios (Controladoria e Finanças, Gestão de *Marketing*, Gestão Estratégica de Pessoas).

Quando se está em diferentes posições dentro de uma IES, é possível identificar uma gama de situações em que se é desafiado a agir conforme outras vozes, em vez de seguir suas próprias convicções e valores. Eu realizava interface com diferentes frentes dentro da instituição: diretorias (administrativa e acadêmica); coordenações de cursos (graduação e pós-graduação); secretarias acadêmicas; central de atendimento ao aluno; biblioteca; gerências de desenvolvimento e educacional situadas em outros espaços pertencentes ao mesmo grupo; na área de Tecnologias Aplicadas à Educação, responsável pelos processos e concretização do ensino a distância de todos os cursos ofertados; lidava com os professores de um mesmo ou outro curso, que estavam envolvidos em projetos liderados por mim, como, por exemplo, no desenvolvimento do processo de reformulação e estruturação de conteúdos a serem ofertados nas disciplinas comuns a todos os cursos de tecnologia e graduação da IES. Era preciso estabelecer contatos e trocas com áreas, departamentos e profissionais de um modo geral. Isso me ajudou no desenvolvimento das habilidades de negociação, mediação de conflitos e liderança por meio da empatia. Assim, eu buscava entender os fluxos, processos, necessidades, barreiras e desafios para o cumprimento de cada exigência.

Participei de alguns NDEs de cursos para os quais não lecionava. Isso representava uma contradição diante do Art. 1º da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, que afirma que o “Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. Dentre suas atribuições, o Art. 2º aponta: “contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso”, “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de

ensino constantes no currículo” e “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação” (BRASIL-MEC, 2010).

Outros NDEs também não funcionavam em conformidade com as exigências. Observei que nem todos os professores de um determinado curso trabalhavam em regime parcial ou integral, e que nem todos possuíam titulação adequada, em desacordo com o Art. 3º da mesma Resolução nº 01/2010, que fixa critérios mínimos para o NDE, dentre os quais:

ser constituído por um mínimo de 5 professores do corpo docente do curso; [...] pelo menos 60% de seus membros ter titulação acadêmica *stricto sensu*; ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral (BRASIL-MEC, 2010).

Assim, no que se refere à titulação, cabe ressaltar que, em alguns cursos, não é de suma relevância que professores tenham titulação de mestre ou doutor, visto que seu enfoque está na prática profissional e não na pesquisa acadêmico-científica. Gastronomia, Hotelaria, Tecnologia de Informação, Contabilidade e outros cursos têm, em grande parte, esse perfil.

Quanto à jornada de trabalho, se de tempo parcial ou integral, observei a questão da inviabilidade financeira, pois ambos os regimes ficavam mais onerosos para as IES do que a contratação de professores horistas. Para elas, tornava-se mais viável e econômico o remanejamento e rodízio de professores entre os cursos que passariam pela avaliação do MEC.

Ao longo de minha trajetória, identifiquei diversas contradições entre o que se pedia e o que era possível fazer. Assim, dentro de uma IES, é possível se encontrarem inúmeras estratégias para contornar o chamado engessamento sistêmico advindo do âmbito federal. Como gestora de curso e de área, pude também entender o que significa a expressão “trazer para dentro” da instituição alunos com muitas dificuldades de escrita. Essa expressão era (é) muito utilizada ao se corrigirem redações de vestibular. O que se queria era a quantidade de discentes, mesmo que com grandes defasagens de escrita. Como docente, efetuei muitas correções ao longo de minha carreira e vi a maleabilidade com as necessidades de escrita tornar-se gradativamente maior. Entretanto, ao assumir a função de gestora, todo esse contexto sou-me bem diferente, já que era de minha responsabilidade orientar os docentes como proceder frente aos erros cometidos pelos candidatos no processo de correção.

Como gestora e profissional estratégica dentro da IES, colaborava para que o ingresso acontecesse, mas incluí em minhas preocupações o modo como os professores conduziram os

alunos com maiores dificuldades, para que houvesse um processo efetivo de ensino-aprendizagem.

Contudo, mesmo com todas as iniciativas para se garantir a permanência e a efetividade do ensino-aprendizagem, muitos alunos evadiam por diferentes motivos, dentre os quais o insucesso nas disciplinas curriculares do curso. Na dinâmica frenética e diária de fazer cumprir o conteúdo curricular dentro da carga horária disponível, nem sempre havia brechas para sanar as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação de texto, trazidas do ensino médio. O *deficit* em Língua Portuguesa, advindo do histórico escolar desses alunos, não conseguia ser sanado no ensino superior e se refletia no baixo desempenho nas disciplinas do curso.

A prática no âmbito gestor é cercada por inúmeras exigências legais que também são requisitos para as demais IES. O fato é que nem sempre há consonância entre valores arraigados e o conjunto cristalizado de demandas legisladoras e reguladoras advindas do âmbito federal. Por outro lado, a administração escolar ou institucional “é uma função que pode ser exercida somente por educadores, dada a necessidade de adequação dos meios aos fins típica da administração”, bem como a peculiaridade do trabalho desenvolvido nos espaços educativos de modo geral e o compromisso com a construção de personalidades humano-históricas (PARO, 2015, p. 115).

Vivia em constante conflito entre minhas intenções, valores e expectativas e aquilo que de fato precisava fazer. Estava numa posição que exigia flexibilidade, traquejo político e liderança. Ainda precisava pensar que tudo o que realizava deveria ser coerente com o nome institucional e tudo o que estava por trás dele. Fui a porta-voz institucional da área de educação, inclusive a única autorizada a participar de uma reportagem sobre Educação a Distância que foi transmitida por um canal de televisão. Participei de entrevistas sobre alfabetização em um grupo do setor de saúde e bem-estar e jornais locais de pequenos municípios ao redor. Entretanto, um engendramento político obrigou-me a sair dessa IES.

Nos meus últimos dois anos e meio nessa IES, apenas eventualmente ministrei aulas em outra instituição, visto que todo meu tempo estava destinado às questões estratégicas do âmbito gestor. Como gestora, eu precisava ouvir todas as vozes que permeavam a realização de minhas atividades: MEC, cúpula institucional, coordenadores, minha equipe de professores, área financeira, demandas nacionais e regionais pertencentes à alta cúpula, e a voz do nome institucional-nacional. Contudo, nem sempre era possível atender ao solicitado por cada uma delas; ainda assim “[...] em todas as coisas”, ouvia vozes “e sua relação dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 413).

Mesmo silenciadas sob minha voz, -as vozes de todos os outros estavam presentes em minhas decisões, orientações e posturas que eu adotava. Afinal, o contexto de especificidade dentro de um espaço institucionalizado requer, de certo modo, um fazer democrático por parte da gestão, cuja legitimidade advenha da vontade e do “consentimento daqueles que se submetem à sua direção” (PARO, 2015, p. 115). Pairava-me a certeza de que, enquanto gestora, também teria que continuar esse baile para me manter empregada; afinal, em todas as IES em que trabalhei, algum(ns) do(s) ponto(s) até aqui já elencados, ou outros que ainda mencionarei ao longo desta pesquisa, eram claramente perceptíveis nas diferentes realidades.

Abro um parêntese para lembrar que a “voz” pode ser reconhecida por ser aquela que sempre traz uma visão de mundo, uma atribuição de juízo de valor. Portanto, a voz é a consciência falante que se faz presente nos diferentes enunciados.

Para Bakhtin (2014) discorrer sobre consciência é falar a respeito da linguagem. Para ele, a consciência só emerge e se manifesta, como algo real, por meio da materialização em signos. A linguagem, assim como os signos, é susceptível a critérios de avaliação ideológica. Atrela-se, portanto, a uma visão de mundo, o que implica ser a consciência repleta de conteúdo ideológico dentro do processo de interação social e assimilação que se faz nessas interações que são os discursos alheios. A consciência é socioideológica, fruto da comunicação também ideológica e se constitui dentro do convívio semiótico de um grupo social. Assim, os enunciados referem-se aos diversos pontos de vista, consciências falantes e/ou vozes, dado que eles são parte de um diálogo que é reconhecido como um processo de comunicação contínuo e sem interrupções.

Foram cinco anos de muito aprendizado.

Um pouco antes de deixar essa IES, iniciei meu processo de ingresso no doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entrei em contato com a Profa. Dra. Fernanda Liberali e logo me identifiquei com sua linha de pesquisa e senti afinidade com seus ideais. Na época, a IES iria dispor de uma bolsa para subsidiar meus estudos, porém fui dispensada antes disso ocorrer. Meu projeto inicial previa uma pesquisa no contexto da EaD, pela facilidade que eu teria na produção de dados, mas abandonei a ideia dois meses após ingressar no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).

Mesmo com dificuldade para subsidiar meu doutorado, insisti em fazê-lo. Conteí muito com o apoio e incentivo de minha orientadora para prosseguir. Sabia que seria necessário repensar meu foco de pesquisa, já que, inicialmente, o contexto intencionado estava diretamente ligado à instituição em que trabalhava. Eram inúmeras as possibilidades que eu teria para iniciar uma pesquisa: investigar como foi previamente concebida uma IES,

seu processo de autorização e credenciamento, participar de seu processo de inauguração e ter acesso às informações de sua construção histórico-social. Tudo isto compôs um conjunto privilegiado de investigação, visto que minha trajetória profissional foi aos poucos trilhada em espaços de realidades institucionais já consolidadas dentro de uma sociedade.

A Profa. Fernanda conhecia a proposta institucional de uma IES a ser inaugurada e na qual, posteriormente, eu viria a realizar a pesquisa. Ela participara de diversos momentos da IES, desde sua idealização até a concretização das etapas percorridas pela diretora geral e também membro da mantenedora, Profa. Dra. Rosemary Hohlenwerger Schettini. Por conhecer minha trajetória profissional, levou-me a perscrutar a possibilidade de realizar a pesquisa sob a colaboração mútua entre pesquisadora, contexto de estudo e respectivos sujeitos. Diante disso, colocou-me em contato com a IES. Apresentou-me à Profa. Dra. Rosemary Hohlenwerger Schettini, que prontamente me acolheu para a realização desta pesquisa.

Instigou-me a pesquisar acerca das informações que preconcebiam uma IES, ou seja, antes de ela ser submergida diante de todo um conjunto consolidado de ordenamentos e normas reguladoras. Minhas reflexões abarcavam vários pontos: o que a IES traria para sua inauguração, funcionamento e razão de existência; quais os valores que a guiavam; qual filosofia a embasava; e, por fim, quais expectativas estariam em torno do objetivo institucional a ser percorrido por ela em uma realidade já estabelecida de sociedade.

Outro aspecto relevante para a temática desta pesquisa refere-se ao fato de eu poder vivenciar o lançamento, desenvolvimento e acompanhamento de um curso de nível superior estruturado por uma IES já conceituada na sociedade brasileira e cujos valores não destoariam em grande parte da filosofia e valores institucionais. Assim, o contexto investigativo de minha pesquisa tornava-se mais instigante por envolver o lançamento de um curso que também marcaria a inserção de uma IES dentro da sociedade brasileira.

Em suma, a pesquisa discorre sobre questões de uma nova IES na cidade de São Paulo, no cenário das IES brasileiras. Desse modo, explora expectativas a serem cumpridas, oriundas de regramentos federais e da própria IES, materializadas em uma proposta de ensino e formação que foi objetivada por uma diversidade de vozes que representavam os sujeitos envolvidos na concepção institucional e integrantes da respectiva realidade.

Como conhecedora de alguns processos que envolviam o MEC e as IES, sei que a abertura de uma delas envolve um conjunto de etapas, atreladas ao cumprimento de exigências legais. Quero aqui reforçar que o processo conceptivo de uma IES, bem como sua autorização, credenciamento, inauguração e funcionamento, é moroso. Ele envolve diferentes

etapas nas quais se prevê o desenvolvimento de uma proposta institucional, a perspectiva de ensino e formação e o desenvolvimento de um ou mais cursos. Para fins de esclarecimento, conforme o Parecer CNE/CES nº 66/2008, os atos de credenciamento institucional são:

atos regulatórios inaugurais da relação entre instituições educacionais e o poder público, em que o último faculta às primeiras a prerrogativa para oferecer cursos superiores regulares frente ao quadro institucional do país e expedir documentos comprobatórios da sua conclusão, a partir de sua proposta educacional que explicita as várias atividades inerentes ao seu projeto. A complexidade destes atos, o seu significado no campo educacional – além do que representam do ponto de vista formal – e os papéis desempenhados pelos diferentes órgãos responsáveis pelo credenciamento institucional para a Educação Superior no Sistema Federal requerem a explicitação de concepções, fundamentos e de sistemática operacional envolvida (BRASIL-MEC, 2008).

A IES lócus desta pesquisa passou por todo esse processo regulatório antes de ser inaugurada.

Lembro-me de que o MEC era uma preocupação constante durante minha atuação como gestora. Tratava-se de uma voz que ecoava, quase que constantemente, nos mais diferentes fazeres da gestão e permanecia subjacente à realização das mais distintas atividades gestoras que, alternadas e/ou em concomitância, integravam o âmbito administrativo e o pedagógico. Estabelecendo um paralelo, recordo que me deparei com inúmeras amarras que me impediam de cumprir certos objetivos dentro de instituições; então, entendi que outros obstáculos também deveriam permear o cumprimento de seu objetivo institucional geral. Pelo fato de as IES estarem submetidas ao MEC sob um modo de poder verticalizado, percebi o quanto sua voz ocupa o topo daquilo que se denomina “pirâmide institucional”, numa alusão à hierarquia. Por diversas vezes, ele estava presente em minhas atividades mesmo sob a ausência física de seus representantes-avaliadores.

Sob outra perspectiva, entendi que as IES estavam situadas dentro de uma sociedade capitalista marcada pela competitividade, sendo esta uma característica inerente às organizações que desejem permanecer e se desenvolver no mercado. Nesse sentido, compreendi que existia uma competição entre elas, levando-as a adotar diferentes estratégias conforme os valores defendidos. No caso desta pesquisa, tem-se uma realidade institucional que ainda não estava submetida a essa lógica político-econômica, embora a IES já estivesse, em todo seu processo conceptivo, estreitamente atrelada às exigências do MEC, órgão representante de um Estado que se intitula democrático e neoliberal.

Enquanto eu realizava a pesquisa, fui contratada como consultora em processos que envolviam gestão administrativa e acadêmica, em um grupo educacional paulista. Essa

experiência me fez conhecer outro lado das IES. Eram minhas diretrizes: considerar os gastos para cada ação a ser adotada; minimizar o rombo financeiro da instituição; propor estratégias de captação e retenção de alunos; balizar junto aos responsáveis a renegociação de valores dos contratos de terceirizados; orientar implementações para receber visita do MEC; e acompanhar a execução de projetos, inclusive de estrutura e infraestrutura predial. Essa experiência me permitiu enxergar outros aspectos preponderantes ao se oferecerem cursos de graduação e pós-graduação, pois praticamente todas as ações de âmbito acadêmico eram (re)avaliadas conforme a disponibilidade de recursos financeiros. As inserções e modificações na estrutura e infraestrutura só aconteciam se houvesse, previamente, uma exigência do MEC a ser cumprida.

Penso que o MEC tem um papel fundamental na organização das IES e na criação de instrumentos reguladores que favorecem a oferta de cursos em obediência a certos critérios de qualidade. Sem esse órgão, os padrões qualitativos poderiam sofrer variações desastrosas no tocante aos saberes mínimos esperados da formação de um profissional. Por outro lado, por ser órgão de um Estado democrático neoliberal, o MEC obviamente trará para o cenário educacional as peculiaridades da política econômica vigente no país, a qual, desde a década de 1990, tem muita representatividade em boa parte do mundo globalizado.

Reconheci que tudo parecia depender do modo como a IES reagiria às exigências e para que lado ela conduziria a sua relativa autonomia. Havia uma variável a ser considerada, referente ao fazer institucional, ou seja: como a IES atuaria e iria gradativamente cumprir seu objetivo, sem que para isso tivesse que perder os valores que foram previamente instituídos.

Cabe lembrar que as atividades profissionais contadas aqui sintetizam parte de minha trajetória profissional construída ao longo de anos, dentro de realidades institucionais que já estavam previamente concebidas e devidamente consolidadas na sociedade brasileira. Nesse sentido, como pressuposto inicial, tal como mencionado anteriormente, considero extremamente difícil a negociação com as múltiplas vozes que ecoam em meio às tendências macropolíticas, econômicas, sociais e culturais e aos mecanismos de regulação do MEC, embora algumas brechas existam e abram precedentes para o cumprimento de certas finalidades.

Esse pressuposto colaborou para meu campo investigativo, visto que a IES lócus desta pesquisa não havia ainda sido inaugurada. Assim, antes de iniciar a coleta de dados, já tinha como premissa que a abertura de uma IES no Brasil envolve um conjunto de etapas, de início atreladas ao cumprimento de exigências legais advindas do MEC e órgãos a ele vinculados. Quando pensava no chamado engessamento sistêmico, entendia que este poderia ser um

pretexto para certas IES não agirem em consonância com os valores por elas defendidos. Ou, ainda, que estas poderiam ser capazes de deixar seus objetivos de lado em busca daqueles previamente impostos a elas – ou simplesmente para sua própria sobrevivência ou crescimento no mercado competitivo das IES.

Portanto, o engessamento sistêmico promovido pelas normas reguladoras do MEC poderia colaborar para que as IES cedessem às armadilhas inerentes ao modelo neoliberal. Assim, minhas reflexões traziam à tona a ideia de que uma IES, ao ser inserida em um espaço social globalizado, poderia ter dificuldades de cumprir seu objetivo institucional e/ou poderia reconhecê-lo como inatingível.

Por outro lado, também entendia que uma IES, antes de ser enredada nesse conjunto fechado de ordens e leis reguladoras, traz em sua concepção uma filosofia a fundamentar valores e expectativas com vistas ao objetivo que ela irá percorrer. E que, embora uma IES possa ser fruto (ou refém) do engendramento político, econômico, social e cultural, mesmo assim, ela ainda poderá ter seu foco intacto e inabalável.

No contexto de crescimento do ensino superior no Brasil no final da década de 1990, as vozes defensoras da expansão das escolas de Educação Básica cederam lugar àquelas que lutavam pela democratização do acesso ao terceiro grau – uma mudança que já era esperada, mas que se deu de uma forma distinta daquela idealizada por mim. Na verdade, eu refletia acerca da qualidade do ensino oferecido, pois sentia os reflexos do novo paradigma educacional dentro das instituições nas quais trabalhava: o ingresso de alunos de baixa renda e a oferta de bolsas de estudo eram dois reflexos, para mim, de que a educação estava se democratizando e viabilizando o acesso a pessoas que antes eram privadas dessa etapa da escolaridade, assim materializando o pressuposto constitucional quanto à promoção do “acesso aos mais elevados níveis do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, conforme prevê o Art. 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988).

Por outro lado, em paralelo ao exercício de direito dessas pessoas, eu observava a baixa garantia de continuidade de estudos e de conclusão formativa, visto que esses novos alunos também traziam marcas de analfabetismo, que fora mascarado em momentos anteriores de sua escolarização. Assim, de alguma forma e por algum tipo de interesse, algo errado acontecia antes, porém não consistia impedimento ao ingresso numa IES.

Ao mesmo tempo, observava a expansão numérica das IES, com notícias de que grandes grupos empresariais realizavam constantes aquisições de instituições de menor porte e/ou fusões com outros grupos organizacionais do ramo educacional. Notava a maior gama de

cursos superiores no final dos anos 90 e que, tal como eu havia estudado na graduação, emergiam para atender a novas demandas de profissionais para o mercado. Nesse cenário, eu me deparava com as constantes manobras para admitir o aluno, tivesse ele ou não condições de aprender saberes específicos do curso escolhido. Acompanhei e fiz parte de estratégias de otimização do trabalho docente no atendimento de um maior número de alunos sob o mesmo salário e de outras ações pertinentes que não elevassem significativamente os custos.

Assim, o início de minha carreira profissional, nos primeiros anos do século XXI, acompanhou o crescimento do ensino superior e, ao aguçar minha percepção, temia estar agindo de forma tão enganosa quanto o discurso geral disfarçado de democracia. Para mim, tornava-se evidente que emergia naquele contexto, mais forte e descaradamente, o mercado da educação superior. Em muitos momentos, sentia-me mesmo intencionada a cumprir meu papel sob a ética defendida em minha formação, mas outras vozes já estavam em mim, internalizadas. O fato é que o meio acadêmico-institucional desconstruiu projeções prévias do fazer pedagógico-administrativo que até então era idealizado por mim.

Assim, reitero a importância desta pesquisa para o entendimento de motivações que transcendem o ideal de bem formar por parte daqueles que hoje atuam na educação e, principalmente, no ensino superior. Que este estudo possa materializar projeções, mesmo que estas não coincidam com as expectativas profissionais individuais.

Esta pesquisa também pretende impulsionar reflexões acerca dos engendramentos políticos, econômicos, sociais e culturais que podem balizar as práticas profissionais, além de limitar certas discussões teóricas, sobretudo na atualidade. Por fim e não menos importante, o trabalho almeja reafirmar a relevância dos fazeres subjetivos e dos questionamentos frente a realidades impostas que podem inibir a reflexão e as boas intenções profissionais, em distintos contextos educativos e formativos.

Dito isso, acredito que conhecimento (*cognoscere*, do latim, conhecer) seja realmente um modo de apropriar-se, internalizar-se daquilo que não se sabia. Conhecer as vertentes percorridas nesta pesquisa é um modo de esclarecer, de trabalhar com/na realidade, tal como ela é. Nesse sentido, trata-se de não vivê-la de modo fantasioso, imaginário ou projetado, mas de transformá-la por meio da vivência e de sua ressignificação, num processo que corrobora a importância dos aportes teóricos escolhidos para este trabalho de doutorado. Estas são algumas das reflexões possíveis de serem extraídas nesta pesquisa.

A seguir, são apresentados alguns estudos que contribuíram para a contextualização da problemática e do viés inovador que se encontra em meio às intenções previamente apresentadas.

1.1 Estudos correlatos

Quanto à originalidade da pesquisa, esta pode ser constatada pelo resultado obtido na consulta a dois importantes bancos de teses e dissertações, o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o da Universidade de São Paulo (USP), nos quais não se encontraram trabalhos semelhantes. Igualmente, também não foram identificados estudos sobre o processo conceutivo antecedente à abertura de uma IES nem dela decorrente. Da mesma forma, não foram encontradas publicações acerca de atividades iniciais no processo de operacionalização de uma IES. Também não foram localizados estudos cujo lócus da pesquisa de campo fosse uma IES a ser inaugurada. Por fim, a consulta tampouco identificou pesquisas que investigassem a problemática de vozes sociais, legais e subjetivas, na realização de atividades sob o tema do objetivo institucional de uma IES.

Na literatura disponível, as pesquisas exploravam um contexto de IES situado, em sua maioria, na grande área de Educação. Temas como políticas educacionais, investimentos no ensino superior, avaliação interna e externa atrelada às exigências reguladoras do MEC, entre outros, ilustravam a pluralidade de trabalhos existentes. No escopo contextual descrito, estavam situados também os estudos e análises de viés crítico-reflexivo acerca da verticalização da educação no Brasil no que tange às delimitações curriculares e aos instrumentos de averiguação utilizados para demonstração dos indicadores de qualidade e da diversidade de cursos oferecidos por instituições públicas e privadas, entre outros. Tais assuntos eram discutidos, em grande parte, pelas subáreas de educação, tais como currículo, formação docente e gestão educacional, e confrontados com as reais demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira.

Assim, as produções existentes dentro de um grande contexto de análise reforçam a credibilidade que se deve ter nesta pesquisa, principalmente pela contribuição pretendida para a área de Linguística Aplicada.

Desse modo, apresenta-se a seguir a seleção de alguns trabalhos relevantes acerca das IES, com o fim de elucidar o contexto em que elas surgiram no Brasil, bem como os incentivos públicos que fizeram ampliar o número de instituições privadas. Isso permite trazer à tona processos situados numa lógica de mercado que atrela o formato e o objetivo institucional ao perfil do alunado que se quer. Reconhece-se que, na atualidade, classes sociais distintas têm a possibilidade de ingressar no ensino superior e se graduar. No entanto,

o objetivo institucional de uma IES pode estar diretamente atrelado à lógica oscilante do consumo dentro de uma sociedade capitalista.

Sob as considerações supracitadas, Koppe (2014), em sua tese de doutorado, faz um estudo sobre as instituições com fins lucrativos no mercado educacional brasileiro. O autor traça uma abordagem histórica, apontando as mais variadas formas de ligação entre o sistema social e as organizações educacionais, especialmente quanto à questão econômica. Segundo o pesquisador, a heterogeneidade é a característica predominante do setor privado, que apresenta uma vasta gama de proprietários: individual, familiar, empresarial, fundacional, de capital aberto e redes internacionais de ensino. As informações do estudo indicam que o setor privado continuará sua expansão e irá prosperar no mercado contemporâneo da educação superior. Nesse sentido, o autor salienta que, paralelamente ao crescimento numérico e qualitativo, serão maiores os desafios para quem regula a atuação dessas instituições, para os agentes do Estado, gestores institucionais, funcionários, docentes e, por fim, também para os usuários-estudantes.

Sob a perspectiva de outros autores, esse cenário também pode ser confirmado, uma vez que,

no segmento federal, a política de expansão do ensino superior sofre mudanças e redirecionamentos a partir de 2003. Ela é fortalecida no período de 2008-2012 com o Programa de Apoio a Planos de REUNI do Ministério da Educação do Brasil e com incentivos ao setor privado, como o Programa Universidade para Todos e o Fundo de Financiamento Estudantil. A política de expansão do segmento federal foi concretizada com a criação de novas universidades ou com a abertura de novos campi no interior (PASSOS et al., 2017, p. 223).²

Para tanto, identificam-se vertentes que integram uma lógica de mercado presente na educação superior e não restrita ao contexto nacional. Isso acontece porque o olhar de interesse sobre o setor educacional, alicerçado na égide do capital, é uma das consequências advindas do processo de globalização que afetou os distintos modelos econômicos.

Calderón (2000), no artigo “Universidades Mercantis”, aponta o uso de termos e categorias até pouco tempo impensáveis na abordagem do ensino superior, como “mercado de ensino”, “cliente” e “consumidor”. É interessante verificar que, nesse contexto, o ensino universitário é compreendido como produto/serviço comercializado, inserido em um mercado que deve oferecer o que o consumidor exige e, principalmente, sob uma acirrada concorrência para conquistar clientes em potencial.

² REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Assim, o mercado de ensino é resultado da junção de vários elementos: um cenário de grande concorrência, com excesso de produtos em relação ao número de consumidores, com novas exigências do mercado e predominância da prestação de serviços. Calderón (2000) finaliza seu estudo enfatizando a predominância da lógica empresarial, que objetiva o lucro em nichos de competitividade escolhidos de forma criteriosa.

Nos Estados Unidos, Kinser e Levy (2005) realizaram um estudo dos modelos institucionais lucrativos que compreendiam o setor mercantil americano, por exemplo. Nesse sentido, não é apenas no âmbito nacional que publicações tentam delinear as distinções entre as IES bem como seus respectivos modelos de negócio. No caso das organizações educacionais americanas, também foi analisada, no escopo da finalidade de existência das IES, a promoção da educação que tem como centro o lucro e a busca de modelos ainda mais lucrativos.

Ao se apropriar de outras análises, Koppe (2014) estuda a relação entre instituições privadas e sua relação com a noção difundida de “bem público”. As suas ofertas, especificamente aquelas que são orientadas à obtenção de lucro, atendem a seus próprios interesses e não à necessidade e/ou a orientações que possam ser requeridas dentro de um sistema coordenado de educação superior. Tal pressuposto decorre da existência de poucos mecanismos de garantia da qualidade no setor privado.

O autor traz também a problemática das forças de mercado que inclinam as IES a contratar por um trabalho docente parcial, com pouco comprometimento institucional. Nesse contexto, identificam-se ações praticadas com maior autonomia por determinadas IES, o que pode estar associado à força política que elas exercem no macrocontexto social.

Cabe aqui uma consideração crítica a partir dos estudos do autor, visto que é notório que boa parte das IES no Brasil opta pela constante substituição de profissionais com maior qualificação e tempo de atuação institucional, trocando-os por outros menos qualificados, de custo menor e que estão disponíveis e sujeitos a remuneração mais baixa para o exercício docente. Dados oficiais revelam que a maioria das IES contrata professores pelo regime de trabalho por hora/aula, com o objetivo de reduzir custos. Muitos acreditam que esse sistema é o pior que existe, uma vez que o profissional recebe apenas pela aula ministrada. Por consequência, não há tempo de permanência na IES para destinar ao atendimento e/ou estreitamento pedagógico conforme as necessidades dos alunos e tampouco para se envolver com pesquisas e continuidade formativa.

Fica evidente, nesse contexto, que “a baixa remuneração, além de fazer com que a carreira docente seja pouco atrativa, deteriora as relações de trabalho, não permitindo que os professores se constituam como um coletivo” (PASSOS et al., 2017, p. 233).

Quanto à IES, Sguissardi (2000) afirma que esta, no que lhe concerne, não pode exigir maiores compromissos, nem apelar para a função social docente, já que o professor precisa trabalhar em duas ou até quatro IES para garantir um salário digno para a subsistência e/ou pagamento de suas contas de consumo. O sistema de horista não cria vínculos entre a instituição e o professor, nem institui a possibilidade de existência do espírito de comunidade universitária. O autor ainda defende que o conceito A, resultado de avaliações, está relacionado, de forma incontestável, às IES que possuem mais de 50% de seu corpo docente com titulação de mestre e doutor, em regime de trabalho superior a vinte horas semanais.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) reforçam a constatação de que um quadro docente com qualificação e compromisso com o aprendizado dos alunos é componente de instituição de boa qualidade. Os autores destacam que a titulação e qualificação oferecem ferramentas adequadas ao exercício profissional. Valorizam também o regime de trabalho docente, particularmente o de dedicação exclusiva, no qual os resultados positivos são alcançados por meio do desempenho acadêmico da educação superior. Embora os percentuais variem de uma IES para outra, os autores afirmam que, em geral, as instituições procuram ficar no limite exigido pelo Estado para manter o *status*, tendo um terço do corpo docente com a titulação de mestre ou doutor. Os elevados índices de professores bacharéis ou especialistas levam a concluir que os gastos com a mão de obra e encargos sociais e trabalhistas pesam no momento de optar pela ampliação do quadro de docentes titulados; afinal, o objetivo é reduzir os custos e maximizar os lucros.

Nesse contexto, é possível elencar outros engendramentos adotados por muitas IES de modo a driblar a verticalização dos órgãos regulamentadores nas mais distintas atividades que realizam. A concepção e operação dos NDEs de cada curso, nas diversas instituições pelo Brasil, são um exemplo clássico de constituição político-institucional. Em síntese, o NDE faz parte da estrutura reguladora e, portanto, sua efetividade institucional será constatada pelas Comissões de Avaliação do MEC.

Dentre outras incumbências do NDE, tem-se a (re)formulação, implementação e aperfeiçoamento do PPC dos cursos. Os NDEs são compostos por professores com titulação *stricto sensu* (mestres e doutores), contratados preferencialmente em regime de trabalho de dedicação integral e com experiência docente. Contudo, é difícil encontrar esses profissionais como membros que já tenham atuado no curso de referência.

Outro trabalho escolhido é a tese de Metzler (2011), que discorre acerca da relação entre o poder político e o religioso na construção de representações identitárias das IES. A autora utiliza a teoria bourdieusiana para tecer suas análises sobre o ensino superior, que, nessa perspectiva, é entendido como um núcleo do campo educacional e espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos. O estudo aborda a divisão das IES em públicas e privadas. As primeiras integram as instituições federais, estaduais e municipais que são mantidas e controladas pelo poder político. Já as últimas são compostas por instituições particulares (perfil mantenedor/investidor), comunitárias, confessionais e filantrópicas, bem como são administradas, mantidas e controladas por agentes oriundos de outros campos sociais, tais como o empresarial e o religioso. Sob o ponto de vista do poder político, as IES privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas se diferem das privadas particulares por não terem uma finalidade lucrativa.

O poder religioso também é apresentado e entendido como legítimo, nas ações de congregações católicas que atuam no campo educacional das IES e são administradoras e mantenedoras de estabelecimentos confessionais. A autora diz que, no geral, as interferências do poder político e religioso nesses grupos são materializadas por meio de instrumentos de regulação e pelo controle legitimado de leis, decretos presidenciais, códigos e resoluções, dentre outros. Os chamados documentos legais e reguladores podem expressar influências e coações, bem como fomentar disputas e consensos. Se os documentos têm o poder de determinar e impor uma concepção identitária de IES, ao serem lidos pelos agentes do campo, tendem a incorporar o seu *habitus* individual e coletivo às formas de perceber, valorar e estar no mundo.

Velloso (1989), por sua vez, enfatiza que os recursos públicos diretos – representados por subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – são destinados às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que, na dicção da lei, não têm fins lucrativos. Suas principais fontes de recursos são a imunidade fiscal e a imunidade previdenciária, previstas na Constituição Federal, artigo 150, VI, “c”, e artigo 195, § 7º, dentre outros dispositivos legais. A imunidade tributária das instituições educacionais sem fins lucrativos afasta, por exemplo, a cobrança do imposto de renda.

Todavia, conforme Velloso (1989), os lucros são encobertos por rubricas de contribuição à entidade mantenedora ou lançados como donativo à ordem provincial. De uns anos para cá, têm sido recorrentes denúncias de todos os tipos, direcionadas ao Ministério

Público. Possivelmente, as de irregularidades acabaram por exigir mudanças legislativas para a minimização do problema de instituições filantrópicas que não praticam o que é seu dever. Quanto aos recursos financeiros que foram desviados do seu fim, é fato que não serão revertidos para o bem comum. Assim, as mudanças legislativas ocorridas nos últimos anos tiveram efeito prático limitado na supressão do privilégio de imunidade tributária e previdenciária, de modo que as filantrópicas continuam a gozar desse financiamento público indireto para funcionar e expandir-se (DAVIES, 2002).

Sob tal entendimento, há de se questionarem os valores que balizam um objetivo institucional. Supostamente, são valores que sustentam filosofias de indivíduos que integram o conjunto humano das IES, valores almeçados na sociedade ou que conspiram a favor da lógica capitalista que impinge às organizações a necessidade de permanecerem no mercado a qualquer custo. As IES, por sua vez, acabam por perder os próprios valores que motivaram sua existência.

Altbach (2002) ratifica as observações acima, apresentando uma análise que avalia a transformação da educação em mercadoria. Para o autor, a educação se tornou uma *commodity*, expressão em inglês utilizada aqui para destacar o sentido de transformação em produto comprado e vendido no mercado. Para tanto, na sociedade americana, a educação é comercializada em âmbito internacional, e seu preço é definido em bolsa de valores.

Schwartzam (1999) comenta que a principal fonte de sustentação das IES privadas são as mensalidades, que deveriam cobrir os custos e manter a alta taxa de lucratividade do setor – tudo isso sem a contrapartida dos programas de financiamento governamental para a educação superior. Sobre mensalidades, os empresários, por vezes, não querem lembrar que a inadimplência possa dever-se a aumentos muito superiores à inflação. Contudo, ainda assim, eles não afetam o crescimento de vagas nas IES privadas, conforme dados do MEC, que estima uma expansão de 86% em comparação com as públicas (33%).

De forma aparente, um dos objetivos declarados do governo foi o empresariamento do ensino superior, para tratar as instituições privadas como empresas com fins lucrativos que não merecem privilégios fiscais. Todavia, as isenções e imunidades continuam até hoje, sob forma direta ou indireta, mediante renúncias fiscais e previdenciárias custeadas com recursos públicos. Pelo menos para uma proporção significativa de instituições, há uma redução de despesas e uma conseqüente ajuda para sua manutenção e expansão.

Colaborando com a discussão, Onusic (2009) analisa a educação superior como um setor de prestação de serviços. Afinal, a demanda por cursos superiores nas instituições públicas e privadas tem acirrado a competitividade do mercado, em decorrência dos graus de

exigência do público-alvo. Para tanto, é crescente o nível de cobrança sobre os serviços educacionais, e os diferentes públicos-alvo pleiteiam qualidade.

A exigência refere-se a diversos itens que perfazem o conceito de “qualidade” do serviço educacional prestado/. A autora enfatiza que uma boa qualificação em serviços, no mercado atual, é de extrema importância, dada a amplitude de ofertas e a falta de bons padrões encontrada em diversas IES. Um serviço mal prestado no ensino superior culmina com a desistência, evasão ou estado de apatia e desmotivação do alunado. Com a intenção de avaliar esse serviço, o governo federal lançou os chamados Indicadores de Qualidade (IQ) que desenham parâmetros a serem seguidos e norteiam a abertura de novas IES.

Esses indicadores trazem à tona informações sobre o serviço prestado pelas diversas IES existentes, além de abarcarem o que é oferecido às distintas classes sociais. Assim, o estudo de Onusic (2009) mostra que o consumidor está mais exigente quanto à qualidade, atenção, disponibilidade, tempo e preço. Por essa razão, as IES tentam conciliar seus interesses com as necessidades do mercado.

A esse respeito, Sguissardi (2000) traz contribuições que ratificam e complementam o entendimento acerca do processo de mercantilização da educação superior, a qual, sob a ótica marxista, é transformada em mercadoria, num processo inerente às sociedades capitalistas. Assim, de modo análogo, a qualidade da educação refere-se à qualidade dos produtos e serviços disponibilizados pelo mercado.

Uma reflexão pertinente, nesse contexto, funda-se no reconhecimento de que o conceito de “qualidade” depende do perfil da clientela e varia de uma classe social para outra. A escolha da IES e a opção por determinado curso atrelam-se também ao que se poderá pagar, e ainda, à previsibilidade e/ou crença no prosseguimento dos estudos. Logo, seria coerente dizer que a preferência está diretamente ligada ao poder de compra. Se isso for uma verdade, as IES preocupadas em permanecer e crescer como empresas educacionais não necessariamente priorizarão a qualidade do serviço prestado.

Nesse sentido, Ryan (2001) alerta que as instituições que obedecem à lógica lucrativo-financeira têm princípios mercantis, e é óbvio que seus valores educacionais estarão pautados pela dinâmica de negócios e direcionados por políticas econômicas e pela lógica competitiva do mercado consumidor.

Confirmando a tendência explicitada por Ryan, Paro (2015) aponta que a premissa mercantil está embasada na expectativa de privilegiar os resultados econômicos e na adoção de mecanismos típicos do sistema capitalista no âmbito da educação. Para o autor, nas políticas educacionais brasileiras, a razão mercantil se manifesta sob diversas formas: na

defesa de interesses particulares; na privatização do ensino e favorecimento das escolas privadas; nas parcerias firmadas com a iniciativa privada; no negligenciamento das condições dos trabalhadores da educação em prol de outros insumos que contribuem para o acúmulo privado.

Dessa forma, em meio à acirrada competição, IES intensificam seus compostos de *marketing* e adotam diferentes estratégias de captação de alunos; afinal, estes são os consumidores, e seu ingresso eleva a carteira de clientes da instituição. É preciso então dar condições de permanência e continuidade no curso.

Pela perspectiva da democratização do ensino, a iniciativa guarda consonância com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que, ao tratar dos Princípios e Fins da Educação Nacional, dispõe, em seu Art. 3º, que o ensino será ministrado com base em certos princípios, dentre os quais “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Complementando, o Art. 21 esclarece que a educação escolar compõe-se de educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (BRASIL, 1996).

No que se refere às estratégias institucionais, dentro desse contexto, dispor de um portfólio de cursos de pós-graduação capaz de fidelizar o aluno-cliente-consumidor, consiste em um meio de garantir a sua permanência na instituição, sem que para isso se tenha que questionar a efetividade do ensino-aprendizagem no processo.

Outra prática utilizada para a captação de alunos, adotada por muitas IES, emergiu em 2004, após a publicação da Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Este último

verifica o desempenho de alunos concluintes de cursos de graduação, portanto concebe a formação do estudante sob a vertente processual ao identificar o nível de aprendizagens no período inicial e, posteriormente, na fase de conclusão da graduação – com 80% ou mais do curso já transcorrido, nos casos de Bacharelados e Licenciaturas; e 75% ou mais, nos casos de Cursos Superiores de Tecnologia (BARTHOLO, 2014, p. 4).

O ENADE faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo substituído o chamado “Provão”, vigente de 1996 a 2003. A responsabilidade do SINAES é avaliar tanto os cursos de graduação quanto as IES. O exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação

Superior (CONAES), órgão responsável pela coordenação e supervisão do SINAES. Portanto, sobre a ENADE é correto afirmar que:

consiste na verificação do desempenho dos estudantes quanto: às competências, aos conteúdos curriculares do curso e à formação geral adquirida. Os resultados da avaliação de IES, de cursos e de desempenho dos estudantes, concebem-se como referencial básico para regularização e supervisão da educação superior (BARTHOLO, 2014, p. 3).

Desse modo, um rendimento satisfatório e/ou elevado dos estudantes servirá de insumo para a captação de novos alunos e acontecerá de forma simultânea às estratégias de *marketing* que as IES adotarão para divulgar seus cursos.

Além de motivar o ingresso de novos alunos, um bom percurso formativo na graduação pode também estimular sua permanência na instituição. Logo, estruturar um composto estratégico de *marketing*, por meio da divulgação de boas avaliações, provavelmente seja uma prática inteligente de mercado.

Outra contribuição de viés crítico-reflexivo é o estudo de Reis e Bandos (2012), ao apresentar um cenário de cobranças e pressões externas para práticas sociais nas IES. Esse perfil institucional tem enfoque na educação e na formação do ser humano, podendo sobrepor os aspectos sociais aos econômicos. Os autores afirmam que a construção do conhecimento é a propulsão da transformação social e que compete às instituições trazer aos seus alunos os problemas da sociedade em geral, numa visão sistêmica e de responsabilidade social. Esta, entretanto, não está ligada meramente ao cumprimento formal das leis, mas, sim, a mudança de atitudes do âmbito organizacional, em relação ao seu papel na sociedade e ao que se propõe ser como IES.

Logo, por serem propulsoras de conhecimento e formação de profissionais, as instituições preocupadas com a responsabilidade social não devem ficar focadas na mera transmissão de conteúdos teóricos. É preciso contribuir com as práticas sociais e oferecer ao mercado, à sociedade e ao mundo, um profissional melhor preparado para solucionar os diferentes problemas da sociedade.

O Quadro a seguir apresenta três obras que, sob outra perspectiva de análise, tratam de temas atinentes ao viés mercadológico presente em algumas IES privadas: a necessidade do mercado, a precarização do trabalho docente e a figura do aluno-cliente.

Quadro 1 – Aspectos mercadológicos nas IES privadas

<p>TEMA</p> <p>O Ensino Superior e a necessidade do mercado (SCHWARTZMAN & SCHWARTZMAN, 2002)</p>	<p>O autor destaca, em sua obra, a ênfase dada ao diploma, tido como uma espécie de carteira de habilitação para transitar no mercado de trabalho. Acrescenta ao cenário a falta de qualidade do ensino nessas instituições e a má formação de profissionais, o que, na prática, torna as IES permissivas em relação à educação.</p>
<p>TEMA</p> <p>Cerceamento do trabalho docente nas IES (SILVA, A., 2016)</p>	<p>O estudo destaca o controle do trabalho docente nas IES privadas, com vistas à adequação às normas da instituição e à lógica do lucro. O poder disciplinar vai se caracterizar pela vigilância, proibição e sanção no âmbito pedagógico. A precarização do trabalho está presente nesse contexto, na medida em que o professor passa a ser um mero executor de programas de ensino, com reduzida autonomia e controle das suas atividades. Adicionalmente, as IES ainda passam a incorporar meios de se promoverem e se manterem, buscando agradar clientes e mercado.</p>
<p>TEMA</p> <p>O aluno-cliente nas IES (LIMA et al., 2006)</p>	<p>O artigo aborda a educação superior sob o impacto do capitalismo neoliberal e a lógica da mercantilização. No espaço educacional, prevalecem o modelo reducionista-tecnicista e os interesses imediatistas. Os autores enfatizam que as esferas privadas elevaram o aluno ao status de cliente. Este frequenta as instituições para receber um produto ou comprar um serviço, com a expectativa de adquirir diploma e certificação, sem que isso implique a passagem por um processo de formação.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Ao discorrer acerca do mercado de diplomas, Schwartzman & Schwartzman (2002) analisam a formação de má qualidade oferecida por diversas IES, para as quais o importante é que o aluno percorra seu ciclo formativo e, ao final, alcance o diploma. Nesses perfis, a formação qualitativa é negligenciada por diversos fatores, como baixo nível de exigência em provas e atividades, critérios não claramente definidos em correções dos trabalhos, atribuições de notas sem mérito etc. Não é difícil encontrar tal tipo de IES, cujos sinais são reconhecidos logo na admissão do aluno. Observa-se que, por meio de uma prova em formato de redação, instituições admitem o candidato, mesmo que constatem faltarem-lhe habilidades básicas de escrita, por exemplo. Por outro lado, nesse perfil, os professores que compõem o corpo docente não têm, necessariamente, formação adequada para ministrar as disciplinas que lhes são atribuídas. Somado a isso, percebe-se que eles também são pressionados por seus gestores diretos para facilitar o ingresso e a permanência dos discentes, visto que perdê-los é perder dinheiro e arriscar-se ao desemprego.

Silva, A. (2016) elucida as contradições vivenciadas em IES que pressionam o profissional a cumprir programas e práticas com a intenção de manter e promover a instituição. Nesses perfis, o aspecto pedagógico não tem importância formativa, mas apenas representa *status*. Alunos são levados, com a permissividade necessária, a prosseguir nos

estudos, sem obstáculos e/ou dificuldades. Há um traço bem definido de âmbito administrativo, e este se sobrepõe às questões acadêmico-pedagógicas.

Já no artigo de Lima et al. (2006), a educação superior é discutida a partir do impacto do capitalismo neoliberal. Assim, IES são analisadas pela vertente da mercantilização. Nesse sentido, pelo viés da concepção reducionista-tecnicista da lógica de mercado, interesses são imediatos e, sob a mesma velocidade, anseios exigem realização imediata.

Diante disto, fica notório que o Estado brasileiro neoliberalista institui políticas educacionais, essencialmente por meio de seu principal órgão de representação, o MEC, dentro do paradigma mercantil, pois “há nessas políticas um teor de desconhecimento técnico-científico acerca do fato educativo” (PARO, 2015, p. 54). Conforme compreende o autor, existe uma “cegueira pedagógica” que favorece a adoção de “princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo” (PARO, 2015, p. 54).

Buscando elucidar outros aspectos, o autor estabelece um contraponto entre a esfera privada e a pública, afirmando que esta última abarca a universalidade de direitos e deveres de cidadãos no âmbito do Estado democrático neoliberal. O Estado descortinado por Paro situa o domínio da política, sendo esta instaurada pela “convivência entre indivíduos ou grupos que detêm ou reivindicam sua condição de sujeitos, ou seja, detentores de interesses e atuantes em sua realização” (PARO, 2015, p. 56). A categoria de sujeito se refere ao homem humano-histórico que traz, de modo inerente, a convivência com a subjetividade de outro(s) humano(s)-histórico(s), qualidade “que caracteriza a ação política em seu sentido amplo” (PARO, 2015, p. 57).

Nessa perspectiva, as teorias embasam um campo empírico, ao mesmo tempo que também podem advir desse mesmo contexto. Elas devem ser exploradas através de um espelhamento com o meio social; um conceito em si, desvinculado do contexto, não desenvolve valores, pois estes nascem em meio à compreensão da realidade. São frutos de uma construção histórico-social: o outro e sua vida, aquela que se teve e aquela que se leva:

as experiências humanas, valores, modos de agir e atitudes, bem como a forma de explicá-las têm um significado histórico, pois representam determinadas formas de estar no mundo, lugares sociais que engendram determinadas experiências, modos de ver e possibilidades que se desenvolveram ao longo do tempo, tanto da história geral da humanidade como da história particular de cada indivíduo (ARANHA, 2015, p. 43).

Logo, há um princípio ético embutido na identificação dos problemas sociais, bem como no papel das IES em reconhecê-los e atuar em prol de sua minimização. Essas questões integram as reflexões acerca da prática pedagógica, que pode ser compreendida em quatro dimensões distintas: técnica, heurística, ética e democrática.

A dimensão técnica diz respeito às ações pedagógicas efetivadas por meio de conhecimentos científicos adequados.

Já na dimensão heurística, emerge o campo de percepções acerca do aluno (centro do ensino) e do conhecimento que se pretende ensinar. Nesse caso, recaem, sobre o professor, expectativas como ter condições de trazer à luz saberes prévios e saber atrelar o conhecimento científico e artístico à bagagem previamente adquirida por cada aluno (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Entretanto, deve-se lembrar de que “conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, e, sim, da mobilização de um outro tipo de conhecimento, produzido em diálogo com a situação real” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 111).

Por sua vez, a dimensão ética, também denominada ético-política, versa sobre a não dissociação entre forma e conteúdo, método e conhecimento, meios e fins (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Nessa dimensão, os autores acreditam que o conteúdo será sempre uma forma de ser e estar no mundo, ser e estar em sociedade.

Por fim, conforme os mesmos autores, a dimensão democrática da aprendizagem implica que ela seja “aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 97). Com efeito, a convivência entre diferentes sujeitos histórico-sociais pode ocorrer pela dominação (autoritarismo ou exercício de poder de uns sobre os outros) ou pelo diálogo, o que peculiarmente se pode chamar de uma convivência democrática, sob o agir de modo livre e pacífico entre indivíduos e grupos que, nesse convívio, se afirmam como sujeitos. Para tanto, o aprendizado escolar precisa ser democrático, uma vez que a natureza do processo pedagógico ratifica que a aprendizagem só se efetiva com o anseio do aluno (PARO, 2015). É nesse sentido que Sacristán e Pérez Gómez tratam o conceito de “comunidade democrática de aprendizagem”:

uma cultura socialmente selecionada e a interação com a mesma será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o aluno/a se engajar em um processo de diálogo criador com a mesma, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 97).

Assim, as vozes dos vários autores acima retratam diferentes perfis institucionais e a maneira como as IES se constituem e se organizam dentro da acirrada competitividade no mercado educacional brasileiro. São vozes – chamadas de “vozes sociais”, na perspectiva bakhtiniana – que exprimem diferentes posicionamentos e distintas posturas ideológicas.

Outro aspecto a ser considerado é que nem sempre a lógica de mercado corresponde à real necessidade de se oferecer determinado curso. A esse respeito, reitera-se que o que se espera de uma IES, independentemente da filosofia que a constitui, é prover uma formação profissional de qualidade, apta a lidar com os desafios da prática cotidiana e o cumprimento de seu papel social. Este, por sua vez, precisa favorecer o desenvolvimento e transformar processos e produtos em prol de todos para um melhor exercício da cidadania. Tais premissas estão em consonância com a LDBEN, cujo artigo 43 destaca as finalidades da educação superior no Brasil:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

Em suma, embora os estudos correlatos se aproximem desta pesquisa quanto à identificação dos diferentes perfis de IES existentes e quanto às problemáticas sociais, políticas e econômicas que influenciam as tomadas de decisão, o presente estudo guarda o diferencial de situar-se no campo da Linguística Aplicada, o que lhe permite investigar o cruzamento de vozes oficiais e subjetivas no processo de constituição de uma IES – e isso desde a sua concepção. Tal é o caráter inovador desta pesquisa, que a distingue das demais do gênero, que tratam de IES já existentes.

Esta pesquisa investigou uma realidade institucional em processo constitutivo e imersa em lógicas difusas do fazer e do como fazer diários, para o cumprimento de seu objetivo institucional. Trata-se de uma IES projetada a partir das intenções transformadoras da diretora geral, que, como já dito, é também membro da mantenedora e fundadora da instituição. Esse é o lado subjetivo da IES, que pode dar a ela peculiaridades distintas das demais IES existentes e prover uma formação de viés transformador.

Assim, o caráter inovador desta pesquisa – e que a distancia dos demais estudos encontrados – é que ela percebe um contexto de problemáticas, principalmente do ensino superior, dentro de uma instituição em seu processo de inauguração. As ações da IES foram pensadas no fazer diário, principalmente por parte de sua diretora-fundadora, que precisou cotidianamente ressignificar suas práticas e intenções e adequá-las ao cumprimento de exigências legais.

Antes da inauguração da IES, duas dúvidas já existiam e foram apresentadas à pesquisadora. A primeira dizia respeito à materialização da IES, ou seja, à existência física e funcional; e a outra consistia em saber se essa IES, caso fosse inaugurada, continuaria a existir. Assim, o foco desta pesquisa está voltado ao cumprimento do objetivo institucional, como espaço de disputa em meio aos ideais subjetivos da fundadora, às exigências regulatórias e à lógica competitiva do mercado da educação superior no Brasil.

1.2 Objetivo

A presente pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, teve o objetivo de investigar como as vozes oficiais e institucionais se materializam na constituição do objetivo institucional de uma IES. Para tanto, tomou-se como objeto de estudo uma IES paulistana, a Faculdade do Educador (FEDUC), cujo processo de inauguração, em 2016, foi acompanhado de perto por esta pesquisadora.

Consoante aquele objetivo, este trabalho elegeu quatro recortes como objeto de análise: o art. 53 da LDBEN, na condição de documento oficial que expressa a vontade do legislador; trechos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada, representando a voz institucional; fragmentos da fala da diretora geral; e excertos da fala da coordenadora do curso, ambas enunciadas na atividade aula inaugural.

Assim, a pesquisa trouxe a lume uma variedade de vozes – ideologicamente carregadas, conforme os pressupostos teóricos adotados – que poderiam obstaculizar o cumprimento dos objetivos institucionais. Muito embora tais objetivos carregassem um discurso de preocupação social (portanto, dissonante frente ao mercado educacional), eles também ecoavam as vozes regulatórias da legislação, do MEC e de seus órgãos, dentre outros elementos que poderiam colocar em xeque as boas intenções da IES.

Dito isso, a problemática da pesquisa integra um núcleo investigativo baseado nos questionamentos a seguir:

1. Como a voz oficial se materializa para o cumprimento do objetivo institucional?
2. Como as vozes oficiais se entrelaçam às vozes institucionais no processo conceutivo da IES?
3. Quais contradições estão presentes no diálogo entre as vozes oficiais e as institucionais?

Realizada no cerne do processo constitutivo da IES, esta pesquisa contou, especialmente, com a participação da diretora geral e da coordenadora do curso à época. Demais sujeitos (mantenedores, colaboradores, professores e alunos) também contribuíram de modo indireto. O estudo realizou-se em consonância com as demais ações investigativas do Grupo de Pesquisas e Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE).

A seguir, a tese está organizada em outros cinco capítulos: histórico das IES no Brasil; fundamentação teórica; metodologia; análise e discussão dos resultados; e considerações finais.

Assim, o Capítulo 2 apresenta um panorama do ensino superior no Brasil, especialmente ao longo dos séculos XX e XXI. Trata das origens das IES no país, a fim de contextualizar o papel do MEC na atual configuração do ensino superior brasileiro, com o fim de elucidar os aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais que impactaram a evolução do cenário educacional no Brasil.

O Capítulo 3 discute os principais construtos teóricos envolvidos na pesquisa, especialmente a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e os conceitos de *sistemas de atividade*, *dialogismo*, *argumentação* e *relações de poder*, bem como o papel das *contradições*. A escolha desse campo teórico decorre do fato de eu reconhecer que, ao longo

desses anos de aprendizagem e desenvolvimento, constituí-me histórica, social e culturalmente como uma profissional da área de educação sob o exercício de inúmeras e distintas atividades. A TASHC é o alicerce teórico de minha trajetória vivencial, a base teórica que fundamenta os modos que tenho de ser e estar no momento presente, o suporte teórico que elucidará o que levarei de sentidos e significados para as experiências ressignificadas do amanhã.

O quarto capítulo, Metodologia, descreve os caminhos utilizados nesta pesquisa, cujo enfoque está na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Em seguida, apresentam-se informações acerca da IES pesquisada e o perfil dos alunos e, após, os procedimentos utilizados para seleção e análise dos dados, bem como as garantias de credibilidade da pesquisa.

A seguir, o quinto capítulo trata da interpretação e análise dos dados coletados, discutindo os resultados obtidos e, por fim, o Capítulo 6 traça as considerações finais, retomando os principais tópicos do trabalho e apresentando a atual configuração da IES.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo apresenta um panorama do ensino superior no Brasil, desde a fundação do primeiro curso, em 1808, com foco especial sobre os séculos XX e XXI. Além desse apanhado histórico, a explanação contextualiza o papel do MEC na atual configuração do ensino superior brasileiro, com o fim de discutir os fatores de ordem política, econômica, histórica, social e cultural que impactaram a evolução do cenário educacional brasileiro, até que ele atingisse os moldes atuais.

2.1 Contexto de origem: aspectos históricos

Em sua trajetória histórica, as instituições universitárias sofreram influência do contexto político, econômico, social e cultural, expandindo-se na dinâmica dos séculos.

A esse respeito, Trindade (2000) aponta quatro períodos na constituição dos cursos superiores pelo mundo, com reflexos sobre os rumos do cenário educacional brasileiro. O primeiro, que se estende do século XII ao Renascimento, é tido como o “período da invenção da universidade em plena Idade Média, em que se constituiu o modelo da universidade tradicional e da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja” (TRINDADE, 2000, p. 122). A seguir, o século XV vê nascer a universidade renascentista, concebida sob o impacto das transformações do capitalismo comercial e do humanismo literário e artístico. Já nos séculos XVII e XVIII, marcados pelo Iluminismo e por descobertas científicas em vários campos do saber, a universidade começa a institucionalizar a ciência e a cultivar os saberes de cunho científico. Por fim, a quarta fase tem início no século XIX, quando é implantada a universidade estatal moderna. Essa etapa, que se desdobra até hoje, influenciou o Estado brasileiro.

Por quase trezentos anos, no cenário educacional brasileiro, somente existiam atividades escolares de catequese, conduzidas pelos padres jesuítas. Nesse período, foram criados no país vários colégios e seminários, mas não instituições de ensino superior. Apenas os filhos de famílias abastadas ou estrangeiros é que possuíam grau superior, cuja formação era oferecida em outros países, como Portugal, por exemplo. A transferência da família real e da corte portuguesa para a colônia, em 1808, colaborou para o surgimento das primeiras iniciativas culturais no país. Por consequência, ainda que tardiamente, alguns cursos superiores foram criados, como o de Medicina no Rio de Janeiro e Salvador (1808) e o de Direito em São Paulo e Olinda (1827). Teixeira (1989) relata que alguns professores careciam

de formação adequada, enquanto outros eram oriundos de outros países para atender às vinte e quatro instituições implantadas no século XIX, que contavam com aproximadamente dez mil estudantes.

Segundo Sampaio (1991), o ano de 1808 marca o início da estruturação do ensino superior no Brasil que, sob as reges no tocante à criação, objetivos, currículo e programas institucionais do Estado, orientava-se à obtenção de uma formação profissional. O modelo de ensino superior criado em 1808 permaneceu até o ano de 1934, destinando-se à formação em profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou às engenharias.

À parte, vale lembrar que, após a Independência, o governo iniciou a criação de instituições de ensino secundário privado e público, tendo como referência a Reforma de Couto Ferraz, de 1854 (SILVA, G., 1969). Esta regulamentou o ensino primário e secundário conforme o modelo francês, que privilegiava conteúdos fundados em valores e ideais burgueses. Conforme o autor, o ensino secundário exigia que o candidato possuísse condições mínimas de inteligência geral e aptidão para estudos acadêmicos, visto que o objetivo era formar alunos para profissões intelectuais. Nesse processo, o ensino deixou de se dedicar exclusivamente à formação eclesiástica e abriu espaço para a civil e militar. Portanto, inicia-se nesse período “a destinação dos indivíduos para cada uma das grandes funções sociais: dirigentes e dirigidos, elite e povo” (SILVA, G. B., 1969, p. 111).

No início do século XX, a industrialização do país trouxe, além de transformações econômicas, culturais e urbanas, a disseminação de ideias para reformar todo o ensino brasileiro. Abarcou também o nível superior, com a integração de algumas faculdades isoladas e a criação das primeiras universidades. Em 1909, foi fundada a Universidade da Amazônia, em Manaus; em 1912, a Universidade Federal do Paraná, em Curitiba; e, em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Igualmente, nas primeiras três décadas do século XX, aumentou significativamente o número de estabelecimentos de ensino superior, que passou de 24 para 157. Só na década de 1920, foram criados 86 deles, conforme explicitado na Tabela a seguir:

Tabela 1 – Crescimento do ensino superior: a criação de novos estabelecimentos (1900-1968)

1900-1910	13
1910-1920	34
1920-1930	86
1930-1945	95
1945-1960	223
1960-1968	375

Fonte: Teixeira (1989), adaptado pela pesquisadora.

A criação de universidades e estabelecimentos de ensino superior, nessa nova conjuntura social, mostrou a necessidade de maior regulamentação e fiscalização da área.

Em 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, cuja denominação já indica que a “educação não era a única área tratada por este ministério, que também desenvolvia atividades pertinentes à Saúde, ao Esporte e ao Meio Ambiente” (BRASIL-MEC, 2015). A sigla MEC só surgirá em 1953, quando será criado o Ministério da Educação e Cultura, autônomo em relação ao da Saúde (BRASIL-MEC, 2015).

Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita – isso numa época em que a Igreja dividia com o Estado a área da educação (BRASIL-MEC, 2015).

Anísio Teixeira foi importante para a educação brasileira nos seus diferentes níveis de ensino. Inspirava-se na tendência pedagógica liberal denominada Escola Nova, pensada por John Dewey nos Estados Unidos, que vislumbrava uma democracia ampliada, com mecanismos de participação da sociedade civil. A esse respeito, Peixoto (1998) lembra que os ideais de educação pretendidos se referiam à plena democracia, direcionada para a liberdade na ação e na inteligência, e em busca da ampla harmonia nas relações sociais.

Assim, os ideais de Anísio Teixeira apontam para a dimensão crítica da educação, na medida em que ele defende propósitos institucionais voltados a uma atuação social mais efetiva. Isso porque, além dos aspectos democráticos, ele via, na existência das IES, o compromisso com os programas de ensino e com a participação da população nas questões educacionais. No Brasil, esse processo se tornou mais real e perceptível a partir da década de 1960, com a retomada do discurso liberalista, perceptível na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), e se manteve até os dias atuais – ao menos, no discurso público – com o neoliberalismo e a promulgação da nova LDBEN (Lei 9.394/96), em vigor (TENÓRIO e SCHELBAUER, 2009).

Mendonça (1999, p. 17) enfatiza que “Anísio foi, sem dúvida, ao longo destes anos, fiel ao seu pressuposto pragmatista de que é através das instituições que as idéias se materializam e se perpetuam”. O pensamento anisiano reflete o fato de que as organizações devem prestar contas às questões da sociedade e contribuir para sua transformação.

Refletindo sobre *A universidade e liberdade humana*, Anísio Teixeira discorre que:

Escolas, universidades, profissões são governados por leis e regulamentos elaborados pelo Estado e por autoridades menores, nomeadas pelo Estado, simples prepostos burocráticos, de qualificação e nível muito inferiores a qualquer professor de faculdade superior, quanto mais diretores e reitores, sob a complacência universal, havendo muitos que até se horrorizam com a idéia de autonomia e de governo pelos seus pares, preferindo antes a proteção do *príncipe*, que a liberdade organizada de suas próprias instituições (TEIXEIRA, 1953, s/p).

Para o teórico, as universidades “não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber” (TEIXEIRA, 1953, s/p). Assim, de forma convergente com as colocações de Dewey, sob a perspectiva histórica, a educação seria a mola propulsora para o desenvolvimento cultural.

Em parte, os anseios de Anísio Teixeira para a educação brasileira começaram a ser alcançados já na Constituição de 1934, quando a educação passou a ser vista como um direito de todos e a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma do ensino secundário e do universitário. Portanto, naquela época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional (BRASIL-MEC, 2015).

Nesse cenário, em 1934, é fundada a Universidade de São Paulo (USP), sob o cunho de ser a primeira a trazer o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão em seu projeto político-ideológico. Por outro lado, boa parte de seu corpo docente eram professores vindos de outros países. O processo conceutivo da USP aconteceu em meio a confrontos, negociações e compromissos que envolviam intelectuais e setores da própria burocracia estatal que buscavam preservar a autonomia institucional.

É pertinente lembrar que o Brasil foi o último país das Américas a efetivamente criar uma universidade, visto que a criação da USP, embora anterior, foi um processo de sobreposição de modelos, e não de substituição do que existia até então (DURHAM, 2005). As mudanças ocorreram por meio de uma série de decretos federais, dentre os quais o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) teve um importante papel, ao desenhar a organização do ensino superior no país. Nesse período, o setor educacional privado já estava mais estabelecido, respondendo por 44% das matrículas e 60% dos estabelecimentos de ensino superior, conforme as primeiras estatísticas.

A criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na USP, ratificou esse cenário, com a preocupação de oferecer formação específica aos professores (FÁVERO, 2000). Nessa perspectiva, Aranha (2015, p. 14) afirma que as transformações havidas no país indicavam a necessidade de “elevação da qualidade educacional” e de inclusão de pessoas “no sistema educativo, apontando a urgência de investir na formação de educadores, especialmente professores, e (re)discutindo o papel da escola, considerado o lócus privilegiado dessa formação”.

É notório que a reforma empreendida no governo Vargas instituiu as universidades e definiu um padrão a ser estendido às novas instituições de ensino. Entretanto, ela não propôs a eliminação das escolas autônomas nem cerceou a iniciativa privada. A esse respeito, Durham (2005) comenta que a universidade já nasceu conservadora, pois seu modelo consistiu, em grande parte, numa confederação de escolas que preservou a autonomia anterior.

Paralelamente, nesse período, John Dewey ampliava seus estudos e discorria a respeito dos modelos de Estado fascista, socialista e liberal, em conflito. Ainda sob os efeitos da recessão após a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque no ano de 1929, países dirigidos pela “mão invisível do mercado” (SMITH, 1983, p. 379; MARX, 1973, p. 156) vivenciavam uma crise econômica.

Pouco depois, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe mudanças significativas para diversas partes do mundo, inclusive para o Brasil. E, assim como J. Dewey pensava em uma nova política educacional para atender às necessidades da classe dominante americana e firmar sua hegemonia no mercado durante as crises do capital, no Brasil também foi possível identificar vertentes globais de mercado que estavam atentas ao novo pensamento educacional. As demandas das camadas sociais em ascensão configuraram uma nova clientela para o ensino superior. O novo mercado de trabalho, disputado pela classe média, impôs a necessidade de se obter uma formação específica, por meio da qual o diploma poderia favorecer a inserção no mercado, naquele momento de transformações. É nessa época que se consolida o ensino superior privado no país, com as instituições isoladas mais antigas sendo criadas no período de 1945-1961 (SAMPAIO, 2000).

À parte desse movimento, a necessidade de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do país ficou evidente em várias áreas, em especial na de segurança. Nessa mesma época, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que também favoreceu o crescimento do país. Em 1951, foram instituídos o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), com o papel de coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incumbida

da formação de docentes e pesquisadores. No ano de 1965, a CAPES iniciou a regulamentação da Pós-Graduação e aprovou os cursos de mestrado e doutorado no país, processo esse que promoveu a qualificação acadêmica. Logo, as IES brasileiras, ao dispor de docentes qualificados, criaram os cursos de graduação em várias áreas de conhecimento e formação. Desse modo, compreende-se que a expansão do ensino ocorreu mais pela multiplicação de instituições do que pela ampliação de unidades já existentes. Esse fato ocorreu por pressão da sociedade que, em processo de mudança, aspirava a uma formação de nível superior.

Por outro lado, o regime militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior, o que culminou com a extinção da cátedra e o fim da autonomia total das faculdades. Dentre as mudanças implementadas, destacam-se a criação de institutos, faculdades e/ou escolas; a introdução do sistema de créditos; o ciclo básico antes da formação profissional; a garantia da representação discente e docente (com controle); o ingresso contínuo por carreiras; e o currículo mínimo fixado pelo MEC, buscando maior padronização e controle, ou seja, menor flexibilidade nos assuntos relacionados à educação e às intenções formativas, com vistas a atender a um contexto de mercado (SAMPAIO, 2000).

Acordos como MEC-USAID³ foram instituídos no país, em todos os níveis de ensino, para justificar uma mudança ideológica sob o direcionamento dos Estados Unidos. Assim, adotou-se o modelo americano, principalmente no ensino superior. A intenção era promover uma formação técnica em consonância com o plano de desenvolvimento econômico, de modo a corresponder à política norte-americana, que “somente encontrou terreno político propício com o considerado Golpe de 1964. Momento no qual militares, de forma francamente explícita, se alinharam à política econômica capitalista norte-americana” (ARAPIRACA, 1982, p. 178). O compromisso caracterizou-se pela renúncia do governo brasileiro em relação ao planejamento e reforma do ensino, delegando-se tal função aos assessores americanos. Um objetivo oculto era preparar a mão de obra necessária para grandes corporações estrangeiras, carentes dessa qualificação, que se instalaram no território brasileiro.

Nos anos 70, o grande desenvolvimento econômico beneficiou a classe média brasileira e aumentou a demanda pelo ensino superior. Durante esse período, tanto o setor público quanto o privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar e com o aumento dos recursos federais destinados à educação. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior

³ Convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency Development (USAID)*.

com um aumento do número de matrículas: de 95.961, em 1960, para 134.500, em 1980. Esse fenômeno relacionado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho, em função da economia favorável (SAMPAIO, 2000).

Soares (1996) diz que, nos anos 80, em decorrência de um cenário de crise e endividamento dos países da América Latina, o Banco Mundial começou a ganhar força estratégica para que países endividados, inclusive o Brasil, pudessem se reestruturar. Desse modo, ele deixaria de cumprir o papel, exercido nas décadas anteriores (60 e 70), de um banco que desenvolvia e induzia investimentos, para assumir uma posição de representante dos interesses de grandes grupos internacionais. Logo, tornou-se o principal responsável para assegurar pagamentos de dívida externa, de modo concomitante com o empreendimento da reestruturação e abertura dessas economias, a fim de adequá-las à globalização e ao capitalismo neoliberal.

Embora essa discussão sobre capitalismo neoliberal perpassasse diferentes momentos deste trabalho, cabe lembrar que ele funciona sob a lógica da acumulação e reconhece que o mercado é quem sinaliza as regras de funcionamento da sociedade (HARVEY, 2013).

Aos países endividados restou a realização de empréstimos junto a bancos como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes, por sua vez, além de assegurar o pagamento da dívida externa aos credores privados, tinham a incumbência nuclear de estruturar o neoliberalismo, em substituição ao fordismo fundado ideologicamente no “estado do bem-estar social”. Assim, aos países tomadores de empréstimo foram impostas algumas condições para que fosse bem sucedida a implementação do ideário neoliberal. Os ajustes deveriam acontecer em âmbitos distintos e abarcar vertentes estruturais, econômicas e sociais (SOARES, 1996).

O fato é que a implementação de uma política educacional requer o uso de recursos financeiros. Estratégias e ações governamentais precisam de subsídios para maior efetividade. Na educação, a premissa é a mesma. A educação pública, por exemplo, pode ser financiada por recursos externos advindos de bancos como Banco Mundial ou FMI, ou por recursos obtidos internamente por meio da arrecadação tributária de estados, municípios e União. Embora estes últimos sejam mais volumosos, aqueles provenientes de instâncias internacionais tiveram maior poder de influência ideológica sobre as políticas públicas para a educação brasileira desde a década de 1980 (SOARES, 1996).

Paralelamente a esse contexto, iniciou-se a democratização do país, nos anos 80. A publicação da Constituição Federal de 1988 e outras normas gerais do ensino também foram consolidadas. Assim, em 1996, a LDBEN confirmou a mudança do formato da educação

brasileira e trouxe elementos normatizadores e reguladores para sua estrutura. Ela foi imprescindível para a promoção de rápidas mudanças no ensino superior e para o aumento considerável de instituições privadas no país.

Já no âmbito da educação básica, esta traz elementos que se assemelham ao movimento percebido no ensino superior. A esse respeito, Paro (2015) recorda que a escola de antes era essencialmente seletiva e elitista; uma escola não universalizada e com aspectos evidentes de estratificação. Já a escola contemporânea é aquela que, segundo o autor, precisa receber todos os que a procuram. Nesta escola há um movimento claro de adoção acrítica dos princípios e métodos da empresa capitalista, os quais podem ser percebidos por meio de propostas de modernização; discurso e indicadores da qualidade total; expressões do mundo dos negócios; instigação ao empreendedorismo; bonificações a professores e unidades escolares em função do maior desempenho; remuneração por mérito; ranqueamento entre escolas; e diversos outros aspectos que denotam a consonância entre as políticas educacionais formuladas para os diferentes níveis de ensino (PARO, 2015).

Portanto, as políticas educacionais que, em princípio, convergem com as políticas econômicas do país, têm reflexos que podem ser percebidos tanto no ensino superior quanto na educação básica. Na década de 90, novas demandas emergiram com vistas a modificar o contorno discriminatório vigente na educação. Movimentos internacionais culminaram com a redação de documentos de orientação às nações em prol do respeito à diversidade – étnico-racial, religiosa, social, cultural, de gênero etc. –, provocando reflexos nos principais documentos legais voltados à educação.

Assim, a educação nacional passa a incorporar diretrizes mais inclusivas e abertas à aceitação da diversidade. Fatores de ordem tecnológica, ao lado de outros inerentes à democracia, contribuíram para essa mudança: a globalização, a internet, a facilidade de comunicação entre as nações, a maior abertura para debates e a força dos movimentos sociais, dentre outros.

Por outro lado, como já mencionado, o engendramento político em nível federal favoreceu o processo de expansão das IES. Todavia, observa-se que se, por um lado, os incentivos e a flexibilização nos processos de abertura das IES e cursos permitiram que diferentes classes sociais tivessem acesso ao ensino superior, por outro, pode-se ter negligenciado a obtenção de uma formação que realmente oportunizasse a transformação individual e social.

Para tanto,

Marx e Engels, aplicando a lei da contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe (GADOTTI, 2003, p. 29).

Desse modo, a grande expansão do ensino superior, em meados dos anos 80, não foi planejada pelo setor público, que, conseqüentemente, não se preparou para o crescimento elevado e rápido que ocorreu. Em contrapartida, o setor privado foi capaz de absorvê-lo porque concentrou a oferta de cursos de baixo custo e estabeleceu exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até o nível de ensino superior.

A educação superior no Brasil abrange um vasto leque de cursos, cujo funcionamento depende de autorização do MEC. A graduação é representada por cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância. Observa-se que, nos últimos anos, a procura por licenciatura sofreu um decréscimo significativo, ao mesmo tempo que cresceu a demanda por cursos a distância.

Nesse sentido, o Resumo Técnico referente ao Censo 2016, publicado em 2018, aponta que, no período entre 2014 e 2016, os cursos de bacharelado e tecnológico⁴ tiveram um “crescimento correspondente a 8,5% e 6,5%” respectivamente, ao passo que se observou um “decréscimo de 6,4% para a licenciatura” (BRASIL-MEC-INEP, 2018a, p.16).⁵

O documento também aponta que, no mesmo período, a oferta de cursos na modalidade a distância “obteve um crescimento nos três graus acadêmicos: bacharelado, 33,4%, tecnológico, 27,5%, e licenciatura, 11,4%”. Já na modalidade presencial ocorreu uma “queda de 7,8% no número de cursos de licenciatura no período, excetuado apenas o curso de Pedagogia que detém o maior número de alunos dentre as licenciaturas” (BRASIL-MEC-INEP, 2018a).

Os dados do Censo 2016 – divulgados pelo INEP em 2017 e apresentados na Tabela 2 – mostram ainda que o ensino superior brasileiro é majoritariamente oriundo da iniciativa

⁴ Os cursos tecnológicos são outro importante elemento no cenário da educação superior no país. No Censo 2016 esse tipo de curso agregava 11,8% do número total de matrículas, tendo quase triplicado em dez anos – de cerca de 326 mil alunos em 2006, para quase 1 milhão em 2016, conforme as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p. 8).

⁵ Também o Censo 2017, cujos resultados foram divulgados em 2018, indicou um movimento de queda nas licenciaturas. Foi apontada a seguinte distribuição: 69% dos alunos em cursos de bacharelado, 19% nas licenciaturas e 12% nos tecnológicos. O panorama ao longo de dez anos mostra que o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura foi o que menos cresceu: apenas 49,5% (contra 65,6% em bacharelado e 141% nos tecnológicos). Ressalta-se ainda que, dentre as licenciaturas, Pedagogia foi o curso mais procurado, com 710.885 alunos (44,7% - dentro de um universo de 1.589.440 alunos), contrastando com os demais cursos, que, à exceção de Educação Física, não atingiram os 100.000 alunos (BRASIL-MEC-INEP, 2018b, pp. 28 e 32).

privada, que responde por “93% do total de vagas em cursos de graduação em 2016” (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p. 10).⁶

Tabela 2 – Vagas no ensino superior: setor privado X setor público (Censo 2016)

Categoria administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total de vagas	Vagas novas oferecidas	Vagas de programas especiais	Vagas remanescentes
Privada	9.911.651	7.301.580	7.237	2.602.834
Pública	750.850	572.122	12.065	166.663
Total	10.662.501	7.873.702	19.302	2.769.497

Fonte: BRASIL-MEC-INEP (2017), adaptado pela pesquisadora.

Já em relação ao número de matrículas efetivadas, as Notas Estatísticas sobre o Censo 2016 apontam que “as IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (1.990.078)” (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p. 5).

Quando se analisa a rede de educação superior brasileira, observa-se que ela é eminentemente privada: “das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas”. Quanto às IES públicas, “41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66)”. Observa-se ainda que a maioria das universidades é pública (54,8%), ao passo que as faculdades se concentram no setor privado (88,4%). Embora o percentual aproximado de IES que são universidades seja de 8%, essas “instituições detêm 53,7% das matrículas nos cursos de graduação”. De outro lado, as faculdades, que totalizam 83,3% das IES brasileiras, atendem a apenas 26,7% dos estudantes (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p. 3).

No que se refere ao perfil docente, nas IES públicas prevalece a contratação de professores com doutorado, enquanto, na rede privada, o mestrado é o nível de formação mais frequentemente encontrado. Outro aspecto relevante quanto ao delineamento do perfil docente nas IES brasileiras refere-se ao regime de trabalho. Enquanto nas IES públicas o regime de contratação é por tempo integral, na rede privada a maior parte dos docentes “possui tempo parcial”, o que compromete a fidelização e o tempo de dedicação a pesquisas institucionais e atividades acadêmicas em geral, tais como participação em atividades de formação docente, reuniões periódicas, discussões que permeiam o colegiado do curso e atuação no NDE dos cursos em que leciona (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p. 4).

⁶ Dados recentes, publicados pelo INEP em 2019, referentes ao Censo 2018, demonstram a intensa participação da iniciativa privada no ensino superior no país: “88,2% das instituições de educação superior são privadas”, o que corresponde a 2.238 IES, a grande maioria composta por faculdades (86,2%). Em contrapartida, a maioria das 299 IES públicas são universidades (53,8%) (BRASIL-MEC-INEP, 2019, pp. 8-10).

A grande taxa de privatização das IES se deve à multiplicação das instituições privadas nos últimos cinquenta anos, graças aos incentivos de programas governamentais que estimulam as matrículas no ensino superior por meio de financiamentos, tais como o FIES e o Programa Universidade para Todos (Prouni), dentre outros que visam à ocupação de vagas no ensino privado.

Ainda no que diz respeito à participação da iniciativa privada no ensino superior, o Decreto nº 5.773, do ano de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e de cursos superiores de graduação, traz em seu artigo 9º que: “A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL-MEC, 2006b).

Essa premissa impõe que qualquer instituição de ensino só funcionará se for credenciada junto ao órgão regulador do MEC, cuja atuação se discute a seguir.

2.2 O papel do MEC

O MEC é um órgão do governo federal que trata da política nacional de educação em geral. Assim, os níveis de ensino fundamental, médio e superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Especial e a Distância (EaD) são contemplados pelo referido órgão. Estão no escopo de atuação do MEC as ações de informação e pesquisa educacional; investigação e extensão universitária; e ações de formação para o magistério.

Os diferentes órgãos do MEC atuam em frentes específicas. O INEP, por exemplo, tem como missão a promoção de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Subsidiaria a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional; institui parâmetros de qualidade e equidade; e produz informações que serão utilizadas pelos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Já a Câmara de Educação Superior, instância do Conselho Nacional de Educação, que, dentre outros aspectos, colabora para a normatização da educação nacional, tem a incumbência de deliberar e fornecer assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. Assim, como cerne de suas ações, tem-se a formulação e avaliação da política nacional de educação, qualidade do ensino, cumprimento da legislação educacional e participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação brasileira. Portanto, compete ao Conselho e às

Câmaras (Básica e Superior) exercerem as atribuições conferidas em lei, emitir pareceres e decidir autonomamente sobre os assuntos que lhes são pertinentes.

Por sua vez, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do MEC é o órgão que autoriza o funcionamento de novos cursos de graduação nas unidades da federação, competindo-lhe regular e supervisionar as instituições públicas e privadas do país.

O MEC estabelece itens específicos para o credenciamento das instituições de educação superior, conforme segue:

- Para iniciar suas atividades, as IES devem solicitar o credenciamento junto ao MEC. De acordo com sua organização acadêmica, elas são credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades.
- Em princípio, a IES é classificada como faculdade. O credenciamento como universidade ou centro universitário depende do registro específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.
- O primeiro certificado da instituição tem prazo máximo de três anos para as faculdades e centros universitários, e de cinco anos para as universidades.
- O credenciamento deve ser solicitado ao final de cada ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), junto à secretaria competente (BRASIL-MEC [Qual a diferença...], s/d).

O processo de reconhecimento de cada curso deve ser solicitado quando parte dele já transcorreu, desde que observada a legislação pertinente. A renovação é obrigatória e ocorrerá de acordo com os conceitos obtidos na avaliação. Esses mecanismos também podem ser vistos como uma oportunidade de revisão e ajustes. Eles viabilizam à IES repensar sua condição de provedora de serviços educacionais, de modo a reavaliar os diversos aspectos relativos à qualidade do curso.

Dentro do processo de avaliação, o MEC/INEP instituiu um novo indicador a fim de estabelecer critérios e objetivos de “qualidade e excelência” dos cursos: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), com notas de 1 a 5, como um “indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país” (BRASIL-MEC [CPC], s/d). Além dos resultados do Enade, que ajudam a compor a nota obtida, outros quesitos são considerados na mensuração, tais como o percentual de docentes enquadrados no regime parcial ou integral de horas/aula, a titulação do corpo docente, os recursos didático-pedagógicos que a IES disponibiliza, as instalações e a infraestrutura física institucional. Além disso, “para que os valores se consolidem, e

representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores farão visitas *in loco* para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente” (BRASIL-MEC [CPC], s/d).

O CPC é anualmente divulgado junto com os resultados do ENADE, e ambos trazem implicações às IES. Os cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão, de forma automática, incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP. Já os que receberem conceito igual ou maior que 3 terão a opção de não receber a visita acima e, assim, transformar o CPC em conceito permanente. Os cursos de conceito 3 são aqueles considerados regulares, estando em consonância com os critérios para continuar a funcionar. Já aqueles com conceito 4 e 5 são considerados cursos de excelência, com a diferença de que os primeiros não cumprem a totalidade dos requisitos esperados, enquanto aqueles com conceito máximo servirão de modelo para subsidiar o processo de regulação das instituições de graduação no Brasil.

Desde 2007, o MEC atua com o sistema eletrônico *e-mec*, que aperfeiçoou o processo de regulação dos cursos e instituições de ensino. A ferramenta possibilita a tramitação eletrônica dos mecanismos de regulamentação. Por internet, as IES fazem o credenciamento e reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos. Conforme informações do MEC, o sistema permite que instituições realizem a abertura e acompanhem os processos com maior lisura.

Para iniciar a oferta de um curso de graduação, a IES depende de autorização do MEC. A exceção são as universidades e centros universitários que, por terem maior autonomia, independem de autorização para o funcionamento de um curso. No entanto, essas instituições devem informar à secretaria competente quais são os cursos abertos, para que eles sejam supervisionados, avaliados e, assim, obtenham o reconhecimento. Este deve ser solicitado pela IES quando o curso de graduação tiver completado cinquenta por cento de sua carga horária, sendo essa a condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas.

2.3 Global-mundo: contextos institucionais superdiversos

A minimização de barreiras para o ingresso no ensino superior, principalmente a partir dos anos 90, no Brasil, coincidiu com a emergência de um novo modelo de sociedade: neoliberal e globalizada. Atualmente, os diferentes perfis institucionais trazem um traço comum: um alunado superdiverso, como reflexo da globalização.

Antes de discorrer acerca do conceito de superdiversidade e do alunado superdiverso que ingressa atualmente nas IES, faz-se necessária uma breve explanação acerca da acepção

de *diversidade*, termo mais amplamente utilizado para falar de pessoas ou grupos sociais que se diferem sob determinado ponto de vista, por alguma razão.

A diversidade pode ser compreendida sob perspectivas distintas, sendo a diversidade cultural “entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2007, p. 17). No que se refere às diferenças, estas “são também construídas pelos sujeitos sociais ao logo do processo histórico cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto da relação de poder” (GOMES, 2007, p.17). Sob a perspectiva da autora, as diferenças se constroem culturalmente, e a experiência no coletivo possibilita sua identificação. Nesse sentido, as diferenças são estabelecidas historicamente, estando presentes nas relações sociais e, também, nas relações de poder. Gomes (2003) alerta para o fato de que os próprios grupos humanos identificam o outro como diferente, motivados pela necessidade de dominação ou simplesmente para torná-lo o inimigo.

Ao se falar em *diversidade na educação*, alude-se à ideia de oportunizar a todos, indiscriminadamente, o acesso e a permanência na escola, em cumprimento ao princípio constitucional contido no artigo 206 da CF/88:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Tais princípios foram retomados pela LDBEN, cujo artigo 3º dispõe que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e no respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Nota-se, portanto, que o ordenamento que organiza a educação brasileira traz à tona a igualdade de condições e o respeito às diferenças ou diversidades existentes. A diversidade recebe uma denominação abrangente na qual se integram as questões étnicas, culturais e socioeconômicas atinentes aos diferentes grupos sociais. Assim, os efeitos da globalização também refletiram na conceituação e amplitude da diversidade.

Contudo, não se pode esquecer que a educação é estigmatizada pelo fato de, ao longo de sua construção histórico-social, privilegiar a cultural dominante. A esse respeito, Bourdieu e Passeron (2014) alertam para o fato de que a escola, ao longo dos anos, colaborou para a perpetuação de desigualdades, não se portando de forma neutra diante da escolha de quem deveria (ou não) ser “herdeiro” da cultura dominante. Para os autores, herdeiros são aqueles que possuem o capital cultural, ou seja, uma bagagem cultural proveniente do ambiente familiar, que lhes permite estabelecer relação entre o saber e a cultura, aspecto este que é muito valorizado pela escola. Nessa perspectiva, os alunos advindos da chamada classe dominante têm mais chances de se desenvolver e se destacar profissionalmente.

Nessa seara, o sistema escolar dispense a “energia necessária para realizar a operação de triagem” e manter “a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 37). Nesse sentido, como estratégia de seleção, o sistema distingue os que detêm “capital cultural herdado daqueles que não o possuem”, fazendo com que “as diferenças de aptidão sejam inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado” e, assim, consegue perpetuar “as diferenças sociais preexistentes” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.37).

Embora os estudos e reflexões acima tivessem como foco a realidade educacional francesa, suas considerações possibilitam refletir sobre a realidade educacional brasileira: os alunos advindos de classes sociais mais privilegiadas tiveram, ao longo do processo escolar, formação em escolas privadas a fim de obter o saber necessário para aprovação em vestibulares nas melhores IES públicas do país, ou em IES privadas que detêm notabilidade sociocultural. Quanto aos alunos provenientes de outro tipo de realidade socioeconômica e cultural, percorrem a trilha da educação básica pública, cuja formação não garante o acesso às grandes e renomadas universidades. Ficam à mercê dos programas governamentais de incentivo ao ingresso, pleiteiam bolsas de estudos ou custeiam o curso escolhido em qualquer IES, conciliando os estudos com a jornada de trabalho, sem contar o tempo despendido nos deslocamentos entre casa, trabalho e IES que, geralmente, são distantes entre si. Trata-se de um público que já tem um histórico de imersão no mercado de trabalho desde o ensino médio.

Há, nesse contexto, uma fronteira entre os dois perfis indicados acima, evidenciando elementos que podem justificar o (in)sucesso profissional e a manutenção das desigualdades que se disfarçam sob a política de facilitação de acesso ao ensino superior. Ou seja: o capital cultural é um instrumento que legitima e reconhece os herdeiros.

A sociedade contemporânea é reconhecida como uma época marcada pelos efeitos da globalização, que traz a peculiaridade da dinâmica mutável de espaços, pessoas, informações etc. A globalização integra “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (SANTOS, B. S., 2002, p. 85). Ela é decorrente das escolhas e ações de chefes de Estado, economistas, empresários etc. Sob a lógica global, o mundo se movimenta rapidamente em suas mais diversas dimensões, e as instâncias são marcadas por recomeços que legitimam o fluxo da mutabilidade e do dinamismo. A constância desse movimento, na sociedade atual, concebe a inércia como algo inexecutável, visto que, segundo Bauman (1999), as forças globais atuam de forma contrária à lógica da fixação, da imutabilidade e da estabilização.

A característica mutável do mundo atual afeta espaços físicos (locais, regionais e/ou mundiais); fragiliza as crenças, valores e conceitos arraigados historicamente; interfere no modo conceitual das relações sociais; influencia a dinâmica e as tendências do mercado; impinge às práticas sociais outras incumbências etc. Por fim, prescreve globalmente as diretrizes para as vertentes: social, política, econômica e cultural (BAUMAN, 1999; MOITA LOPES e BASTOS, 2010; SILVERSTEIN e URBAN, 1996).

Bauman (1999) esclarece que há uma concordância acerca da existência de uma democracia liberal. Esta é entendida como base consonante ao tempo atual, no que se refere à gestão pública, que minimiza as barreiras que poderiam impedir e/ou dificultar a fluidez financeira das organizações internacionais e/ou multinacionais.

Desse modo, a globalização adentra um cenário de tradicionalismos para favorecer a emergência do contexto transformador repleto de inovações que corroboram, inclusive, o questionamento de axiomas, até então concebidos como universais.

A macrosociedade, conhecida por global, traz implicações e similaridades entre as partes que a constituem. Assim, um contexto múltiplo de países, estados, cidades e espaços sociais, antes vistos como lugares uníssimos e/ou partes isoladas da totalidade e afetados somente por suas especificidades sociais, políticas, econômicas e culturais, se reconfigura.

Boaventura Santos (2002) identifica a consolidação de contextos locais globalizados e uma realidade global que se faz de maneira localizada. Para tanto, como há a relação de

reciprocidade, são mutuamente afetadas. É o caso da globalização econômica, por exemplo. Esta é caracterizada pela organização da economia mundial, dominada pelo sistema financeiro e investimento em escala global. Possui processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais e emergência de três grandes capitalismos transnacionais identificados: americano; japonês e europeu (SANTOS, B. S., 2002, p. 29).

Como consequência, na globalização, a vertente econômica interfere no âmbito da política, a qual, por sua vez, altera os rumos sociais que afetam as questões culturais e, inclusive, dita tendências no meio educacional quanto às formações esperadas para atender à vertente econômica.

São exemplos do efeito dominó gerado pelos processos globalizantes: a crise econômica de um país afeta a outro e que ganha amplitude internacional em razão da interdependência econômica existente; e a linha capitalista de países de economia hegemônica, com maior representatividade no mundo, que direcionam as vertentes políticas quanto, por exemplo, à abertura de “portas” para importação, exportação e também impõem necessidades de produção. Esta, por sua vez, dita novos padrões de moda, comportamento, valores etc. Características como essas permitem, por exemplo, que produtos de uma dada cultura sejam deslocados para outra, em distintas sociedades. Isso culmina em um processo de hibridização, no qual produtos culturais não seriam meramente assimilados e/ou multiplicados em outros contextos de realidade, mas, sim, hibridizados e/ou miscigenados (SANTOS, B. S., 2002).

Cabe ressaltar que a transnacionalização também acontece em fluxos migratórios e movimentos sociais, não se restringindo às questões de âmbito econômico. Simultaneamente, a globalização transcende a vertente político-econômica e adentra no âmbito das questões culturais e sociais. Sob o avanço tecnológico e surgimento da internet, ela traz a possibilidade de produtos culturais estarem em diversos lugares do planeta. É possível afirmar que os efeitos da globalização ficaram mais perceptíveis a partir do avanço tecnológico e da emergência das novas ferramentas de informação advindas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

A concomitância entre processo globalizante e avanço tecnológico configurou uma sociedade denominada informacional. Ela é constituída por redes nas quais a internet é uma espécie de vértebra que, sob o uso de computadores, interliga umas às outras. No entanto, toda rede terá um campo de particularidades culturais e estilos comunicativos decorrentes dos

valores expressos e/ou subtendidos em sua organização. A sociedade organizada assim elucida os mais diversos espaços virtuais e identifica a existência de grupos e comunidades interligadas com seu conjunto específico de particularidades (CASTELLS, 2011).

A internet favoreceu de modo significativo a consolidação do movimento de globalização, em princípio, por tornar quase instantâneos os processos comunicativos entre as redes locais e globais.

Ferramentas tecnológicas viabilizaram a emergência de diferentes meios de comunicação, e fronteiras foram rompidas entre sociedades globais. O mundo globalizado permite conhecer realidades distintas, e as similaridades e dessemelhanças entre as nações puderam ser identificadas mais facilmente, fossem de ordem econômica, social ou cultural. No que se refere à diversidade cultural, a internet possibilitou percebê-la tanto em escala local e regional quanto em escala mundial.

A aceitação das diferenças e a transposição de barreiras culturais, sociais e físicas tornaram-se inerentes ao processo de globalização, porém não conseguiram garantir a mobilidade das pessoas. A mobilidade, tal qual a compreende este trabalho, situa-se no deslocamento que as pessoas realizam entre diferentes locais e, também, no uso de recursos semióticos em determinado contexto e momento. Nesse sentido, a movimentação no espaço e no tempo decorre do desenvolvimento do sujeito, sendo possível a sua transformação contínua, por meio dos diversos recursos semióticos. Afinal, no atual desenho social e nos processos de globalização, foram possibilitados fluxos migratórios e maior fluidez nas fronteiras nacionais, o que culminou também com uma nova configuração da diversidade social, cultural e linguística das sociedades mundiais (BLOMMAERT e RAMPTON, 2011).

Ao se pensar em comunicação em escala global, ressalta-se a necessidade de alfabetização na língua materna e o domínio do inglês, idioma hegemônico, reconhecido em qualquer parte do mundo. Moita Lopes (2008) complementa que essa língua constitui ferramenta imprescindível às interações no nível local, especialmente se os participantes intencionam se relacionar com outras realidades em âmbito global. Nesse contexto, configura-se a primeira barreira para a mobilidade equitativa entre todos os seres humanos do planeta; isso porque adentrar em uma dada sociedade, de forma física e/ou virtual, requer domínio da língua que, com o advento da globalização, tornou-se reconhecida e requerida universalmente.

Sob outro olhar, a mobilidade, física e/ou espacial de fluxos migratórios, analisada por Vertovec (2007), faz ver que a globalização trouxe à tona a fragilidade das fronteiras, de modo a instaurar movimentos de mobilidade social nas extremas vertentes: global e local. As mudanças foram tão significativas, com o advento da globalização, que a diversidade não

pôde mais ser exclusivamente compreendida pelo viés cultural. Daí o autor criar o termo “superdiversidade”; afinal, compreende-o como algo originário e de identificação com a multiplicidade em contextos de várias línguas e diferentes culturas.

Em tempos de globalização, o mundo deixou de ser uma vila e passou a ser uma rede complexa de vilas, aldeias, cidades, bairros e outros que estão ligados por vínculos tangíveis (materiais) e simbólicos que, quase sempre, são imprevisíveis em função do constante processo de transformação (BLOMMAERT, 2010).

Segundo Blommaert e Backus (2011) e Vertovec (2007), a superdiversidade emerge em meio ao contexto de globalização que trouxe os avanços da tecnologia. Esta, por sua vez, favoreceu a criação de novas mídias e ferramentas e alterou de modo significativo as mais diferentes sociedades, na dimensão social, cultural e linguística. A emergência de novos parâmetros culminou com o reconhecimento da importância dos discursos sobre a superdiversidade. Moita Lopes (2006) complementa os autores ao propor que sejam direcionados olhares sobre os sujeitos colocados à margem, para que possam ser ouvidos, ao invés de serem apagadas e/ou silenciadas suas vozes.

Blommaert e Backus (2011) e Vertovec (2007) esclarecem que, se há uma prevalência de uma vertente em detrimento de outras, tem-se a manifestação de um só posicionamento que está representado por uma única cultura. Assim, pode-se chegar à conclusão de que o silenciamento de outras vozes apaga a luz da superdiversidade em contextos heterogêneos como os institucionais, por exemplo.

Embora o conceito de superdiversidade de Vertovec (2007) tenha sido criado para discorrer acerca de migrantes na Inglaterra, seu bojo conceitual não se restringe à explicitação de questões locais desse país e também não se limita às análises de diferentes contextos de migração; visto que suas

variáveis [...] não são novas em si [...], tampouco o são muitas de suas correlações, são a emergência de sua escala, configuração múltipla histórica e produzida por políticas públicas, e condicionamento mútuo que agora requerem distinção conceitual (VERTOVEC, 2007, pp. 1.026-1.027).

Logo, a superdiversidade, em síntese, é compreendida, sob o olhar crítico-reflexivo, como a manifestação de vozes que estão sobrepostas a todas as outras. Para o autor, a sociedade contemporânea é marcada por ela. Nesse sentido, para o autor, o contexto das últimas décadas permitiu a emergência de um tipo de diversificação, dentro da diversidade, no

tocante a aspectos étnicos e outros, o que acarretou diferentes implicações quanto aos espaços onde circulam as pessoas e quanto ao modo de aí viverem e se relacionarem.

Um cenário superdiverso traz à tona diversidades de ordem social, cultural e econômica e tem como consequência a maneira como cada pessoa e a sociedade organizam suas vidas. Em meio ao que é diverso dentro de uma diversidade, a superdiversidade emerge norteadas por três conceitos: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade (BLOMMAERT e BACKUS, 2011)

Moita Lopes (2006) reforça que a problemática em torno da identidade social contemporânea é compreendida sob a aceitação e reconhecimento de serem todos os sujeitos do planeta heterogêneos, fragmentados e construídos em práticas discursivas situadas histórica, cultural e institucionalmente.

O alunado superdiverso nas salas de aula do ensino superior traz consigo uma bagagem de diferenças dentro do amplo conjunto de diferenças. Esse aluno reúne, em sua bagagem, peculiaridades esperadas entre os chamados grupos minoritários e excluídos da sociedade capitalista e neoliberal. Esse aluno (ou aluna) pode ser, ao mesmo tempo, mulher, negra, de baixa classe econômica, privada da cultura dominante, proveniente de uma educação básica pública com sérios problemas estruturais que refletem na sua vida universitária, dentre outras peculiaridades do contexto.

2.3.1 O Brasil na globalização e a superdiversidade nas IES

Como anteriormente mencionado, no Brasil, as implicações da globalização começaram a se intensificar a partir da década de 1990, período marcado por acontecimentos em todas as instâncias da sociedade, como a criação de normas legais pautadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a adoção de medidas político-econômicas típicas de países capitalistas desenvolvidos. Percebeu-se também maior flexibilização nos processos de importação e exportação; incentivo à entrada de capital estrangeiro no país (indústrias e organizações em geral); maior responsabilidade da sociedade civil; atribuição de competências para as três esferas de poder (federal, estadual e municipal); incentivo financeiro do FMI vinculado à contemplação de certas determinações, como o aumento do nível de escolaridade no país; informatização dos processos de produção; surgimento e expansão das organizações não governamentais e associações civis; ampliação do sistema de ensino público, com a construção de escolas para atender às determinações da Constituição Federal de 1988 quanto à universalização do ensino e viabilização do acesso a todos os alunos

em idade escolar; maior incentivo fiscal para fomentar a criação de novos empregos; surgimento de novas profissões, inclusive atreladas às TICs; disseminação do discurso de igualdade de direitos e deveres respaldados nos ideários de uma democracia liberal, inspirada nos moldes norte-americanos etc.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira iniciou um processo de retomada de princípios liberais e democracia disseminados na década de 60. Nesse contexto, foram reavivados o discurso e as práticas de abertura de capital, liberdade de expressão e maior participação da sociedade civil nas decisões das políticas públicas, inclusive na área de educação.

Em 1990, os princípios de direitos e deveres, inerentes a sociedades autointituladas democráticas, foram contemplados em documentos federais voltados à educação em amplo sentido. No mesmo ano, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, e, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394. Ambas as leis foram respaldadas em diretrizes internacionais e resguardam os direitos e deveres comuns em sociedades liberal-democráticas.

Não se busca aqui, neste momento, fazer uma análise crítico-reflexiva das bases de uma democracia e das expectativas que se têm acerca de realidades assim denominadas; o que se quer é associar os princípios legais que regem a organização da educação brasileira ao contexto de implicações da globalização. Uma discussão, dentro do campo de uma sociedade democrática, requer um profundo diálogo sobre as contradições e disparidades sociais, econômicas, globais, regionais e locais, dentre outros aspectos.

Assim, em potencial, a democracia que se dissemina existir na sociedade brasileira, encontra-se mergulhada em paradoxos que, muito provavelmente, não a confirmam. A esse respeito, Bauman (1999) chama atenção para o fato de que essa dinâmica fluida propiciada pela globalização e a conseqüente hibridização de culturas configuram uma realidade típica das elites globais, fazendo mascarar as suas conseqüências negativas.

Milton Santos (2001) analisa de forma crítica o movimento imposto pela globalização, que obriga a todos assumir ritmos frenéticos que não deixam brecha para a fixação. Isso porque as forças globais excluem e/ou retiram do lugar sujeitos e objetos; deixam à deriva um número cada vez maior de pessoas; intencionam eliminar as diferenças entre as pessoas e subjugam outras em prol de um pensamento uníssono e globalizante. Para o autor:

Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os

novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido (SANTOS, M., 2001, p. 2).

Em uma sociedade capitalista e globalizada, as contradições são percebidas na produção e reprodução do capital. Seu desenvolvimento se faz de modo dicotômico em meio ao acúmulo e à exclusão, tal como enxergado por Marx (1978). Na visão marxista, o sistema capitalista se desenvolve por meio da acumulação de capital. Sua reprodução objetiva a busca permanente da mais-valia e do lucro. Tem nas relações de exploração o principal elemento que explica a origem do valor e, também, o fator que impulsiona as desigualdades e a exclusão dentro de uma sociedade. Logo, o capitalismo marginaliza e exclui:

[...] a abrangência da exclusão social, no âmbito internacional, tem tomado enormes proporções, o que a torna algo “disfuncional” ao sistema. No discurso das classes dominantes, os próprios indivíduos são culpabilizados pela sua exclusão do sistema, e as sociedades periféricas são consideradas as principais responsáveis pela sua situação de “atraso” [...] uma consequência transforma-se em causa, encobrendo as reais determinações estruturais da crescente situação de exclusão social: as contradições da acumulação capitalista (SANTOS, T. S., 2001, p. 171).

Para a autora, “através da conquista do mercado mundial e da exploração da força de trabalho, os grupos hegemônicos vão impondo seu domínio”. Para ela, a essência do sistema capitalista é o processo de “acumulação, concentração, centralização e internacionalização do capital e tal essência conduz a uma crescente polarização” (SANTOS, T. S., 2001, p. 3).

Em contrapartida, Harvey (2013) esclarece que, no cenário atual, a globalização, em suas distintas perspectivas – social, econômica, política e cultural – impulsiona mudanças no contexto mundial e amplia abundantemente conexões e fluxos em ritmos diversos. Para o autor, o cenário que se visualiza hoje é fruto do aprofundamento do neoliberalismo. Este se institui em um contexto de desregulamentação e flexibilização das regras de mercado (e também financeiras) que têm o apoio de um sistema jurídico conivente com sua lógica pernicioso. Essas premissas explicam o processo de desregulamentação implementado por novas regras, em conformidade com o modo de produção capitalista de acumulação flexível.

Nesse sentido, a globalização representa o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista sob três visões: globalização como *fábula*, como *perversidade* e como *possibilidade* (SANTOS, M., 2001).

Para o autor, a globalização como *fábula* corresponde ao mundo que se faz “tal como nos fazem crer” (SANTOS, M., 2001, p. 18). A globalização como fábula relaciona-se com os mitos que a integram, tais como aldeia global, contração do espaço e tempo, velocidade do cotidiano e desterritorialização. O autor explica que a interação global acontece por meio da mediação das tecnologias de informação; entretanto, o acesso às ferramentas interacionais não é equitativo. O autor ressalta que “A ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como um patrimônio coletivo da humanidade. Mas ainda estamos longe desse ideal, todavia alcançável” (SANTOS, M., 2001, p. 28). Por outro lado, tempo e distância são concebidos como elementos variáveis, de modo que a velocidade do cotidiano será maior ou menor a depender do uso das tecnologias. A desterritorialização não é fidedigna, pois o exercício de cidadania vincula-se de forma direta a um estado nacional, o que desmente a ideia de cidadão global.

Conforme a segunda vertente de entendimento, a globalização é marcada pela *perversidade*:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes (SANTOS, M., 2001, p. 19).

Para o autor, o caráter perverso da globalização na sociedade contemporânea está baseado em duas violências: a tirania da informação representada pelo modo como ela é distribuída para todas as pessoas, e a tirania do dinheiro, identificado como o motor da vida econômica e social. Essas duas violências embasam um pensamento único e configuram um novo totalitarismo composto por competitividade, consumismo e confusão dos espíritos, ao que Santos denomina como *globalitarismo* (SANTOS, M., 2001).

Tratando sobre a *competição*, o autor a distingue da *concorrência* por não envolver regras de convivência. A competição objetiva o alcance de melhores posições, porém também estimula maior individualismo, modos perversos de exercício da sociabilidade e lutas sob a expansão ou afrouxamento dos valores morais. Assim, tem-se a tirania do consumo, que acaba por estreitar a visão de mundo das pessoas (SANTOS, M., 2001). Ademais, a competitividade, atrelada ao consumo tirânico, favorece a desordem dos espíritos e contribui para o sentimento de insegurança que sustenta o círculo vicioso da busca incessante pelo dinheiro. Essa premissa elucida um contexto de perversidade sistêmica, que se faz perceber no crescimento das desigualdades sociais.

O autor alerta para a necessidade de reconhecer que os fatos não conseguem dar sustentação ao globalitarismo, uma vez que existem estratégias paralelas que indicam a passagem para um novo período histórico. Isso pode ser percebido no surgimento de contrarrazões que procuram saídas pautadas no homem, confirmando que existem meios objetivos e mentais para se superar a tirania do dinheiro e da informação na sociedade contemporânea. Em decorrência disso, abre-se uma porta de possibilidades para se pensar em um projeto nacional que seja alternativo e fundamentado nos mesmos artifícios usados pelo capital. Essa abertura viabilizaria o surgimento de uma globalização mais humana e civilizatória, em que os seres humanos possam ter o controle sobre o mundo, pois, para o autor, a globalização perversa não é irremediável nem inconversível (SANTOS, M., 2001).

No contexto de sociedade globalizada, é possível identificar claramente os contrastes sociais que se intensificam. Fome, violência, pessoas sem moradia e condições de sobrevivência são realidades antagônicas a mansões luxuosas e acúmulo de bens supérfluos, que traz à tona a riqueza e a demasiada pobreza que podem ser vistas nas sociedades capitalistas.

A realidade educacional brasileira não está imune às influências e consequências do capitalismo. Escolas e Institutos de Ensino Superior, principalmente da rede privada, também usam de artifícios para se manter no mercado dentro da lógica capitalista competitiva, que ficou ainda mais acirrada após o advento da globalização em 1990.

A LDBEN organiza a educação escolar básica e superior no Brasil e, inspirada nos princípios constitucionais de universalização do ensino público, reforça a igualdade para o acesso e permanência de alunos de diferentes faixas etárias nas escolas e instituições de ensino superior. Para atender aos princípios elencados, as três esferas de poder público (federal, estadual e municipal) ampliaram sua rede de escolas e, sob incumbências distintas, mesmo que corresponsáveis, traçaram reformas com vistas à efetivação do direito de todos à educação.

À esfera federal, dentre outras competências, coube a responsabilidade de legislar e regulamentar o ensino superior brasileiro, nas dimensões pública e privada. Com a intenção de integrar os países incentivados pelo FMI, o Brasil precisou “correr atrás” da formação em massa nos mais diferentes níveis de ensino; isso porque entre as exigências do Fundo estava a elevação do nível de escolaridade da população (LACERDA, 1998).

Logo, iniciou-se na década de 90 a proliferação de instituições de ensino superior dispostas a formar, em grande escala, profissionais para atuar nas diferentes frentes de trabalho. Para tanto, políticas de investimento favoreceram a expansão física das escolas;

parcerias com entidades civis foram firmadas; IES privadas foram beneficiadas com incentivos fiscais etc., a fim de aumentar a demanda pelo ensino superior. Embora essas questões já tenham sido tratadas anteriormente, a retomada do assunto se faz essencial para entender o perfil de alunado existente em grande parte das IES brasileiras.

Em 1997, foi publicado o Decreto nº 2.207, na sequência alterado pelo Decreto nº 2.306, do mesmo ano, para regulamentar o Sistema Federal de Educação. Esse documento permitiu ao governo normatizar o conjunto de atribuições das instituições de ensino superior do âmbito privado e favoreceu sua expansão. Reconheceu aquelas com fins lucrativos e ao mesmo tempo, constituiu cinco tipos: as universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores.

Entretanto, em 2001, a Lei nº 3.860 alterou significativamente essa organização e modificou regras, inclusive, da avaliação de cursos e instituições. As instituições de ensino superior tiveram sua conjectura mantida, mas foram reagrupadas de outra maneira. Outras reflexões podem ser extraídas dessa conjuntura, visto que este pode ser o momento de origem do sucateamento da educação e da má formação profissional decorrente da expansão de escolas e IES, bem como da mercantilização do ensino superior no Brasil. O crescimento de IES no Brasil foi significativo na década de 90. A expansão e a variedade de cursos acompanharam a mesma lógica de elevação e diversificação do público de alunos.

Toda realidade é complexa por ser composta por partes interdependentes que, quando reunidas, tornam única uma dada realidade única. Essa premissa norteia a construção da identidade institucional. Bakhtin (2014) elucida que qualquer que seja o aspecto considerado de uma expressão-enunciação, ele será determinado pelas condições reais de enunciação, isto é, pela situação social mais imediata. Nas interações, as enunciações podem se constituir num processo ininterrupto de argumentação entre os sujeitos, os quais são pares e partes interdependentes na consecução das atividades. Ressalta-se aqui o princípio do dialogismo bakhtiniano quanto ao uso da palavra, na medida em que esta “procede de alguém e se dirige para alguém [...]”, pois “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro [...] em relação à coletividade” (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Se a interação for colaborativa propiciará ações que favoreçam a manifestação igualitária dos sujeitos e suas vozes. Assim, os agentes participantes poderão expandir seus saberes. De acordo com Liberali e Magalhães (2009), na colaboração são empreendidos questionamentos que se, por um lado, expressam estranhamento frente às diferentes situações, por outro, possibilitam a sua compreensão crítica. Para a autora, essa interação favorece a construção do conhecimento e a (re)organização do pensamento dos sujeitos participantes.

2.3.2 O objetivo institucional e o curso de Pedagogia em face da realidade superdiversa

As discussões anteriores ressaltam a forma como se deu a expansão das IES no Brasil: seu crescimento expressivo logrou atender à maior demanda de alunos (dimensão quantitativa), porém sem necessariamente corresponder aos critérios de qualidade pretendidos (dimensão qualitativa), que poderão, ou não, garantir a efetivação do princípio de permanência nas IES.

Para o cumprimento do objetivo institucional, dentro de uma realidade superdiversa, faz-se necessário que todos os envolvidos estejam engajados em alcançar esse propósito. Nesse sentido, há conceitos relevantes para serem abordados nesta seção.

No caso da IES deste estudo, o sonho institucional vê-se materializado no objetivo declarado de “transformar a educação do país”. Este pode ser compreendido sob a luz do conceito de “inédito-viável” (FREIRE, 2011), o qual se refere à superação de “situações-limite” e associa-se à materialização de sonhos em meio à superação de barreiras e obstáculos emergentes (FREIRE, 2011, p. 125). A superação das situações-limite irá requerer um trabalho coletivo, com o engajamento de todos em direção a um mesmo objetivo, que é a realização de um sonho não utópico. Este é o que passa a ser viável e alcançável. Nesse caso, o inédito-viável é alcançar a formação transformadora que faz da sociedade um espaço mais democrático. Assim, compreende-se que o inédito-viável poderá ser alcançado se todos juntos puderem trocar experiências, ser ouvidos e ter mobilidade de voz (BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT e BACKUS, 2011).

A mobilidade de todas as vozes, tal como concebida por Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 97), acontecerá dentro de uma comunidade democrática de aprendizagem, visto que a IES deverá estar “aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, normas que regem as trocas e a própria proposta curricular”, conforme já elucidado em outro momento nesta pesquisa.

A IES foco desta pesquisa tem como preocupação: “mudar trajetórias de vidas; formar uma rede de alunos, professores e comunidades e, finalmente, desenvolver o Brasil, ao se ter como ponto de partida a educação”, conforme publicado no *site* institucional à época.

Desse modo, ao professor:

são postas à consideração individual ou colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios [...] os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas

de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105).

Os diferentes espaços sociais são percebidos como educativos, de aprendizagem e de humanização, indicando que a Educação transcende o proposto dentro dos muros escolares, pois as práticas educativas estão presentes nos diversos âmbitos e contextos da existência individual e social e podem ou não ser institucionalizadas (LIBÂNEO, 2010).

As intenções institucionais quanto à expectativa de “formar para transformar” convergem com a escolha de lançar um curso de Pedagogia, visto que existe a crença de que a formação do profissional pedagogo permite a imersão “na realidade social”. Esse profissional pode perceber “a realidade com a sensibilidade educativa e, premido por ela, responde às demandas emergentes [...]” (CALIMAN, 2009, p. 53).

O curso de Pedagogia abarca um campo de estudo sistemático das práticas educativas realizadas em toda a sociedade, conforme aponta Libâneo:

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. (LIBÂNEO, 2001, p.14).

O profissional formado em Pedagogia pode atuar nas variadas instâncias das práticas educativas e está qualificado para atender às demandas socioeducativas de docência, gestão, instrução, formação, organização, orientação, difusão cultural (papel de agentes), dentre outros são papéis que poderão ser exercidos por ele. Com efeito, vários são os campos de atuação que se abrem para o profissional formado em Pedagogia, que:

[...] desenvolverá funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividade educacional, inclusive os não-escolares (LIBÂNEO, 2001, p.15).

O autor ressalta que há quem pense que formados em Pedagogia trabalhem com ensino-aprendizagem estritamente no âmbito escolar. Há, ainda, aqueles que os associam, de modo equivocado, ao ensino de crianças, que concebe o pedagógico como a mera vertente

metodológica do processo de instruir, ou seja, atrelada ao modo de fazer ou ensinar um conhecimento ou disciplina.

Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Esse entendimento ainda persiste na sociedade atual, embora muitos pesquisadores já o tenham desmistificado. Para o autor, embora a Pedagogia se atrele à formação escolar de crianças, o seu significado é muito mais amplo: “[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

A sociedade é um grande cenário em que diferentes espaços sociais se constituem propícios à socialização e às trocas e compartilhamentos de saberes e experiências. A educação também é um fenômeno social; é compreendida como prática pertencente à sociedade de sua referência:

Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais. Sendo assim, ao investigar questões atinentes à formação humana e práticas educativas correspondentes, a Pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo, às práticas educativas conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

Se a Educação é o campo investigativo e de atuação do profissional pedagogo, este pode ser classificado como:

o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

A compreensão do autor acerca da Pedagogia e de seu papel na sociedade brasileira está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) quanto às incumbências esperadas para o egresso, cujo artigo 5º prevê, dentre outras competências:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...] (BRASIL-MEC, 2006a).

Dos incisos apresentados, o IV é o que melhor aponta o amplo contexto de atuação do pedagogo na sociedade brasileira. Por ser a sociedade o macroespaço onde se insere a prática educativa, há, nos seus diferentes contextos, âmbitos propícios à atuação do formado em Pedagogia, uma vez que a Educação, tanto no sentido estrito quanto amplo, constitui-se o objeto investigativo desse profissional. O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, de modo a ajudá-las a se constituírem como sujeitos que saibam viver e atuar na sociedade e na comunidade (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 89).

Consoante tal visão, a LDBEN, em seu artigo 1º, dispõe que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Ratifica assim, o quão amplo é o campo de trabalho dos pedagogos e o quanto essa formação está atrelada a diferentes questões sociais.

Por fim, considerando que a evolução do ensino superior no país pode ser pensada a partir de conceitos desenvolvidos pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), o capítulo seguinte discute seus fundamentos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo discorre acerca da base teórica dos principais conceitos adotados nas discussões deste trabalho, tratados à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Os conceitos de *sistemas de atividade*, *dialogismo*, *argumentação* e *relações de poder*, bem como o papel das *contradições*, dentre outros, são os fios teóricos que tecerão o processo de análise e interpretação dos dados investigados nesta pesquisa.

3.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Os principais conceitos desta pesquisa serão tratados sob a luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2014), que investiga o contexto das ações individuais e coletivas para a realização de atividades – neste caso, as atividades da IES.

De acordo com as teorias marxistas, a atividade humana envolve três dimensões cruciais à sua concretização: a orientação, concebida a partir de um motivo; a utilização de instrumentos de mediação; e a produção de algo que seja dissidente da cultura em questão. Nesse sentido, a partir de algo conhecido, o sujeito pode modificá-lo, bem como utilizá-lo para a transformação de si mesmo.

A TASHC fundamenta a estruturação de pesquisas que objetivam instituir um contexto crítico-colaborativo, no qual pesquisadores e colaboradores (internos e externos) do ambiente de trabalho estabelecem trocas e compartilhamento de informações, percepções e experiências. Nesse sentido, as ações colaborativas e recíprocas precisam ser pensadas para que sua materialização ocorra sob uma organização dialética, que favorecerá a transformação dos envolvidos e da sociedade em geral.

Assim, a atividade realizada na IES é aqui compreendida a partir da base teórico-marxista e reconhecida pela tríade da atividade humana que integra os artefatos e/ou instrumentos, os sujeitos, e os objetos e/ou motivos. A atividade, segundo Liberali e Fuga (2012) é um

princípio explicativo no processo de elaboração histórica da consciência, mediada por instrumentos na interface entre sujeito individual e estrutura social [...] os participantes de uma atividade podem proporcionar mudanças nas suas ações, nas operações, nas ferramentas de mediação para alcançar o resultado esperado (LIBERALI e FUGA, 2012, p. 133).

Liberali e Fuga (2012) esclarecem a tríade mencionada ao identificar os sujeitos como aqueles que atuam sobre um motivo para realizar uma atividade. A esse respeito, Leontiev (2014) explica que, ao desenvolverem material de trabalho e ferramentas, os sujeitos modificam suas atividades, sua maneira de pensar e, também, os produtos oriundos de pensamentos próprios.

3.2 Os sistemas de atividade e o papel das contradições

As atividades, conforme a Teoria da Atividade proposta por Engeström (1999; 2001), são norteadas por cinco princípios, a seguir tratados.

O primeiro sistema de atividade é mediado por artefatos e guiado para um objeto que será coletivamente construído, de modo contínuo, e que constitui uma referência básica de análise.

O segundo é constituído pelas múltiplas vozes que integram os sistemas de atividades, que são compostos por diversos indivíduos. Estes têm cada qual sua própria história e, na divisão do trabalho, terão posições distintas uns dos outros. Assim, a construção do objeto faz-se em meio aos distintos modos que existirão para construí-lo. O fato de serem diferentes é intrínseco ao processo, ao emergirem situações conflitantes com a perspectiva de outros membros do grupo (ENGESTROM, 2001).

Como terceiro princípio, o autor elege a historicidade, pois considera que uma atividade é desenvolvida e transformada durante um longo período. É imprescindível um estudo histórico a fim de compreender como uma atividade se constituiu e quais as ideias teóricas e ferramentas a integraram ao longo do tempo, para que se chegasse a determinada forma.

Como quarto princípio, o autor aponta o papel nuclear das contradições, que desencadearão desenvolvimento e mudanças. Logo, é possível acreditar que uma atividade é alterada durante todo o tempo de seu desenvolvimento, o que decorre de contradições embrenhadas em seu sistema. Tais contradições motivam e impulsionam mudanças e seu próprio desenvolvimento. Elas podem ser identificadas pelas tensões advindas de problemas no interior do sistema de atividade, sendo necessário superá-las para que o desenvolvimento continue (ENGESTROM, 2001).

Por fim, o quinto princípio diz respeito ao potencial de transformação expansiva da atividade. Com o agravamento das contradições dentro do sistema, as atividades precisam ser reorganizadas, renegociadas e reconstruídas, bem como faz-se necessária a reinterpretação das

regras, a redistribuição das tarefas e, também, a transformação dos objetos, o que implica modificações nos elementos que as constituem.

Assim, o autor entende que as contradições são salutares para o sistema de atividades e que será essencial enfrentar situações conflitantes para a continuidade de seu desenvolvimento.

A escolha teórica, para esta pesquisa, pode ser compreendida a partir do reconhecimento de que a IES é uma comunidade na qual os sujeitos agem e compartilham de um mesmo objeto – neste caso, a análise do objetivo institucional. O objeto, entendido como um desejo comum, leva à satisfação coletiva institucional, tendo simultaneamente um caráter dinâmico e um potencial transformador. A atividade elencada aqui foi fruto de uma divisão de trabalho que se efetivou por meio de um processo intermediário e interdependente dentro de um conjunto de regras explícitas e/ou implícitas que foram instauradas.

Sob tais premissas, o alcance da necessidade coletiva parte de uma relação de codependência entre os sujeitos. Isso porque só se chega a uma satisfação coletiva quando se reconhece a importância do outro na utilização dos meios e/ou artefatos para alcance do objeto desejado. Desse modo, dependerá dos envolvidos a utilização assertiva dos artefatos em prol do que se quer. Por outro lado, os meios podem mostrar um campo subjacente que interfere na decisão que se toma e viabiliza o empoderamento de vozes na realização de cada atividade.

Assim, a interação exprime *sentido* a partir do sistema de sinais, códigos e regras presentes na linguagem. É por intermédio da linguagem que os seres humanos representam a realidade no pensamento. Para tanto, este não será revelado na palavra, mas se realizará por meio dela, sob a compreensão de que tal concretização dependerá da palavra constituída de significações (VIGOTSKI, 2001).

A palavra traz *significado* e *sentidos* e, “ao considerarmos uma perspectiva sócio-histórico-cultural, o significado se desenvolve na relação entre os homens de diferentes culturas ao longo da história”. Portanto, o grupo reflete um conjunto de indivíduos dotados de historicidade e experiências prévias, ou seja, “[...] o indivíduo traz ao grupo os seus sentidos, que foram formados em sua experiência única e individual ao longo de sua vida” (ARANHA, 2009, p. 30). Na visão da autora, os *sentidos* individuais se relacionam com os sentidos de outros indivíduos. Por meio da troca de saberes entre os membros do grupo, novas significações são decorrentes: os “sentidos, ao se relacionarem com os sentidos individuais de outras pessoas, são compartilhados e novos significados são negociados e vão sendo

modificados por aquele grupo, a partir dos quais novos significados são produzidos e compartilhados” (ARANHA, 2009, p. 30).

Cabe reforçar que uma atividade só se realiza por intermédio da linguagem, que, dessa forma, situa o sujeito – “ser individual” – dentro de uma perspectiva social, histórica e também cultural. A partir da lógica vigotskiana, as *significações* e *sentidos* cuidam da relação entre contextos objetivos (real) e subjetivos (sujeitos) sob uma dinâmica mutável, transformadora do meio circundante e de si mesmo. Daí a importância das interações sociais para a constituição dos seres humanos e a transformação da realidade tangível.

Sob essa perspectiva, os *significados* se referem às distintas relações contidas na palavra (VIGOTSKI, 2001). Portanto, os significados são produzidos historicamente e socialmente, compartilhados entre os seres humanos, e é por meio deles que a comunicação acontece. Essa premissa identifica a significação como uma atividade tipicamente humana, que retrata o processo de constituição do pensamento.

Quanto aos *sentidos*, referem-se, sucintamente falando, ao julgamento de valor feito de um sujeito a respeito do outro ou de um objeto etc. O sentido é subjetivo e individual, embora também decorra de processos sociais (VIGOTSKI, 2014). Sob outra perspectiva, acompanhando André et al. (2016), é possível dizer sobre os *sentidos* que eles “mais pessoais, trazidos pelos indivíduos a partir de sua história e experiências, e nos deixam entrever seu modo de pensar, sentir e agir”, ao passo que os *significados* têm a peculiaridade de serem “mais estáveis e dicionarizados”, o que possibilita a comunicação e socialização de “experiências vividas” (ANDRÉ et al., 2016, p. 43).

3.3 As vozes sob a perspectiva dialógica

No processo decisório da IES, há um campo afetivo que resguarda anseios individuais e coletivos nos movimentos de interação. Trata-se de uma dimensão humana desenvolvida ao longo da vida individual e que predispõe motivos distintos (intencionalidades) atrelados a desejos e/ou necessidades próprias de origem emocional:

uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, ou seja, um motivo (material ou ideal, real ou imaginário) que é significado como sendo capaz de suprir aquela necessidade específica do sujeito. Esse objeto (fato/pessoa/situação) vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades. E esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos (ARANHA, 2015, p. 49).

Um motivo pode ser tanto material quanto ideal, presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento. O importante é que por trás da atividade deve sempre haver uma necessidade, deve sempre responder a uma ou outra necessidade (VIGOTSKI, 2014). Assim, no contexto de uma atividade, os indivíduos expressarão suas necessidades por meio de diferentes vozes:

No contato com o outro e em contextos de atividade intencional [...], os indivíduos trazem para o grupo seus sentidos, ou seja, partilham experiências, afetos e emoções. Na relação mútua, os sentidos podem ser expandidos e ressignificados (ANDRÉ et al., 2016, p. 43).

Desse modo, o conjunto de subjetividades que integra a IES irá elucidar os motivos que levam aos diferentes modos conceptivos do fazer dos sujeitos da pesquisa – isso a partir das normas reguladoras impostas pela lei e pelo MEC e, também, da multiplicidade de vozes que ecoam no contexto superdiverso da instituição.

Logo, o eixo central da discussão teórica visa compreender como as vozes se constituíram e se entrelaçaram na construção de quatro recortes que abordam o tema do *objetivo institucional*. Para tanto, o estudo dessas vozes terá por fundamento o conceito bakhtiniano de dialogismo, pelo qual se compreende a dialógica (e não, necessariamente, dialética) como o estudo das diversas vozes que podem, ou não, estar presentes em um discurso. A esse respeito, Bakhtin (2014) esclarece que:

O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo (BAKHTIN, 2014, p. 152).

Assim, um princípio básico do dialogismo bakhtiniano consiste no estudo da língua como grande diálogo, uma vez que o ponto central da teoria do autor reside no caráter dialógico das interações verbais. Nesse sentido, é possível compreender a língua como um uma espécie de aglomerado, peculiarmente repleto de vertentes ideológicas que concorrem entre si em meio a uma gama de posições sociais apreciativas. As enunciações são estudadas sob o viés sociológico, com a premissa de que a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico.

Tal perspectiva sobre a língua reitera a compreensão heteroglósica quanto às diferentes vozes sociais que se embatem no processo de enunciação e na trilha das relações

dialógicas, visto que “todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas” (BAKHTIN, 2010, p. 106). A comunicação verbal, sob a ótica bakhtiniana, deve ser analisada dentro de uma situação concreta, em que a fala e o seu produto, a enunciação, são elementos importantes na interação. Sinteticamente, o dialogismo é percebido a partir das “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19).

Bakhtin (2014) estuda a vida social da linguagem humana, postulando que o princípio dialógico é um elemento básico para a concepção de linguagem e, portanto, essencial e presente em todo discurso. O dialogismo é uma condição de sentido do discurso; é o elo que liga a linguagem e a vida social. Assim, a linguagem tem uma natureza ideológica e dialógica; a língua não é neutra, tampouco pertence somente às intenções do falante, visto que está sempre impregnada de intenções de outros. No discurso, estão presentes muitas vozes sociais que interagem entre si, completando-se e respondendo-se umas às outras, pois todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua. O processo de constituição do discurso é uma construção social, histórica e dialógica entre os sujeitos. A enunciação, por sua vez, é estabelecida na interação, sendo, pois, dotada de uma “natureza social” (BAKHTIN, 2014, p. 113).

Bakhtin (2014) concebe a língua como um amplo diálogo:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Toda enunciação será dialógica por ser construída por intermédio da interação verbal entre dois interlocutores. Para o autor, todo ato de linguagem é dialógico, visto que está sempre imbricado com outros discursos, mantendo diálogo com outros enunciados.

Na mesma direção, Amorim complementa:

[...] do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente (AMORIM, 2002, p.9).

Em meio às trocas no processo de interação, têm-se as argumentações que justificam as escolhas adotadas dentro de um processo decisório. É no âmbito do discurso interior que ocorre a apreensão da enunciação de outrem, bem como sua compreensão e apreciação. Nesse contexto, em todo enunciado será suscitada uma resposta que é apreciativa, por se tratar de uma atitude de valoração frente a outro enunciado. Isso evidencia a existência de uma relação subjetiva, emocionalmente valorativa, por parte do falante em relação ao conteúdo do objeto e do sentido expresso por seu enunciado (BAKHTIN, 2010; 2014). Em outras palavras: “Quanto ao lugar do objeto, ali também há vozes a ouvir; todo objeto é um objeto já falado, e assim que nele se toca é preciso confrontar-se com todos que já passaram por ele para que se possa dizer algo de original” (AMORIM, 2002, p.10).

Nesse sentido, conforme o autor, o enunciado é o fio da comunicação verbal, sendo marcado por um viés social e ideológico. O enunciado é estruturado em meio às diferentes vozes sociais, ou seja, ele se estrutura no contexto social, considerado o centro organizador da enunciação. A voz social (falante) individual se estrutura em meio às outras vozes sociais; portanto, entre seus interlocutores.

3.4 A tridimensionalidade discursiva: forças, tipos de palavras, relações de poder

Esta seção apresenta três conceitos a partir dos quais Bakhtin analisa a enunciação: forças centrípetas e centrífugas; palavra de autoridade e palavra internamente persuasiva; e relações de poder que emergem do embate de tais forças.

Os enunciados se manifestam com julgamentos de valor social, com entonação e, também, com algum tom apreciativo. Tal combinação, instituída por dada sociedade e/ou grupo social, constitui o contexto no qual a enunciação se materializa e delineia o modo da entonação.

O sujeito vai aos poucos se constituindo discursivamente por meio da interação com outras vozes sociais, que, tal como ele, integram a comunidade semiótica. A interação e inter-relação dialógica possibilitam um encontro entre consciências. Tal interação se dá por meio da movimentação de sentidos que, em dado momento, é instituída pela incorporação do discurso alheio, permitindo novas edificações discursivas. Tanto o sistema de língua quanto a enunciação monológica têm uma vertente unificadora e centralizadora; portanto, buscam homogeneizar as ideologias verbais como uma força centrípeta da língua. Contudo, essa

unicidade da língua é estabelecida em cada momento da vida, dando-lhe um caráter que se opõe ao discurso diversificado (BAKHTIN, 2002, p. 81).

Nas interações verbais, há um jogo linguístico que se estrutura a partir de um movimento de oposição pelo qual as *forças centrípetas*, tendentes à unificação e centralização, são cruzadas por enunciados que tentam inibir ou afastar as vozes dominantes. Esse movimento, por sua vez, traz descentralidade, motivo pelo qual se fala em *forças centrífugas*. Bakhtin (2002, p. 82) esclarece que “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”.

A materialidade da enunciação é compreendida como uma junção contraditória das duas vertentes opostas na comunicação verbal, representadas por forças centrípetas e centrífugas. Portanto, não há neutralidade no jogo de vozes, pois, em meio ao circular de vozes, revela-se a condicionante do poder (FIORIN, 2008).

Assim, na enunciação existirá, inerentemente, o confronto entre as diferentes vozes, e a heteroglossia se materializará nas relações dialógicas, pois esta conceitualmente está atrelada à pluralidade e à variedade de vozes sociais, dialogicamente relacionadas entre si (BAKHTIN, 2010).

Nessa seara emergem duas modalidades de palavras alheias, que exprimem um sentido peculiar no processo de formação ideológica dos sujeitos no mundo social: a *palavra de autoridade* e a *palavra internamente persuasiva*. Isso gera dois tipos de discurso: os que são adotados como vozes de autoridade e os percebidos como vozes internamente persuasivas (BAKHTIN, 2002).

A palavra autoritária é apenas transmitida e não é representativa por si mesma. O autor esclarece que “sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária” (BAKHTIN, 2002, p. 144).

Já a palavra internamente persuasiva tem uma estrutura semântica não finalizada, ou seja, ela

permanece aberta [...] é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados. [...] Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras para nós (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (BAKHTIN, 2002, p. 144).

Assim, a palavra internamente persuasiva potencializa inúmeras inferências no discurso interior. O autor a concebe como dialogicamente estruturada e composta por duas partes: uma, que é a própria palavra; e outra, que é parte da palavra do outro, o que implica negociações de significados e a produção de novos sentidos.

Por sua vez, o discurso autoritário é marcado pela presença de verdades absolutas, que solidificam e, não raramente, reforçam significados estáticos e imutáveis, mesmo quando em contato com outras vozes. Esse tipo de discurso é atrelado a diferentes vozes de autoridade, tais como a religiosa, a política e a moral, que exigem um incondicional reconhecimento por parte dos sujeitos (BAKHTIN, 2002).

Os discursos que circulam pela sociedade carregam um viés político diferenciado e, “no jogo dos poderes sociais”, existe um esforço contínuo – portanto “centrípeto” ou “monologizante” – dos discursos que anseiam se instaurar como um centro, impondo-se sobre a heteroglossia (FARACO, 2009, p. 78). Portanto, no processo de comunicação verbal instaura-se um embate de forças contraditórias, centralizadoras ou não, que, em meio ao jogo de vozes, farão emergir tensas *relações de poder*.

Logo, compreende-se que a palavra de autoridade se vê materializada nesse tipo de discurso em que não há brechas para argumentar, refutar ou contestar. A tensão entre as forças centrípetas e centrífugas implica a emergência de conflitos e tensões entre vozes.

O aspecto de homogeneização do discurso, nas produções verbais (que sempre se darão por meio de uma relação dialógica), trará à tona o elemento de resistência que fará com que haja a heterogeneidade possível e inerente dentro de uma prática social que é constantemente transformada e constituída ao longo de um processo histórico (BAKHTIN, 2002).

3.5 Dialogismo e argumentação

Além dessas questões, a presente pesquisa discorre acerca do conceito de *argumentação*, a partir das considerações de Bakhtin (2010). Estas se inserem em uma teoria da interação verbal denominada “enunciativo-dialógica”, que expressa uma espécie de consciência coletiva que é construída e modificada conforme cada contexto, sendo determinada pelas condições constituídas no contexto de ocorrência da enunciação.

Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção socioideológica viva e enquanto opinião plurilíngue coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra

semialheia. Ela só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva (BAKHTIN, 2010, p. 100).

Portanto, as condições exteriores modelam a consciência do sujeito, e a palavra é, ao mesmo tempo, o contexto comum de interlocução que produz sentidos e significados (BAKHTIN, 2014).

Vigotski (2001) explica a ligação entre pensamento e linguagem para o estudo da consciência humana. Afirma que a palavra é o microcosmo da consciência e que seu significado está na relação entre pensamento e linguagem. Sob outra perspectiva:

[...] os estudos de Vigotski estão ancorados em seu programa geral para compreender a consciência humana. É nesta perspectiva que ao longo de sua obra, o autor investiga a relação entre pensamento e palavra, postulando que o entendimento da linguagem é a chave fundamental para a compreensão humana. O estudioso afirma “que a estrutura da consciência é uma estrutura semântica” (ANDRÉ et al., 2016, p. 43).

Sobre o *significado* de uma palavra, recorre-se aqui às considerações de Vigotski (2001). Para o autor, o significado é um fenômeno tanto do pensamento quanto do discurso: fenômeno do pensamento, na medida em que este se materializa na palavra; e fenômeno da linguagem, pois é na palavra que o pensamento se forma. De forma sintética, o autor esclarece que o significado de uma palavra “é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Conforme o autor, os significados são desenvolvidos e modificados durante todo o desenvolvimento infantil e, por isso, a relação entre pensamento e palavra não é estática, devendo ser compreendida como um processo dinâmico que percorre do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento e, nesse vai-e-vem, o pensamento forma-se na palavra (VIGOTSKI, 2001).

Ainda segundo Vigotski, desse caráter dinâmico do significado é que emerge o conceito de *sentido*, correspondente à “soma de todos os fatos psicológicos que ela [a linguagem] desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). O sentido é construído por meio das relações sociais e de uma diversidade de signos, em uma rede de interações situadas histórica e culturalmente, que favorecem novas possibilidades de compreensão dos processos de significação, à luz do contexto histórico-cultural.

Ambas as perspectivas, a respeito do *significado* e do *sentido* da palavra, apontam a importância do estudo da argumentação, na medida em que esta colabora para a elucidação das vozes ouvidas em uma dada atividade.

Entende-se que atividades são norteadas pela intencionalidade, subjetividade e desejo daquilo que se quer alcançar. Os valores publicados e instituintes são, ou não, percebidos na realização das atividades e justificam, ou não, a escolha de caminhos no processo de tomada de decisões. Contudo, o ato de argumentar pode estar atrelado à origem e intencionalidade da palavra, pois

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor e variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.) (BAKHTIN, 2014, p. 116).

Tratando da argumentação, Koch a entende como um ato linguístico fundamental, pois ela orienta o discurso no sentido a determinada conclusão, pois “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a argumentação é peculiarmente dialética ao ser analisada dentro de um confronto de pontos de vista nos quais se encontram a persuasão e o convencimento. A *persuasão* tenta afetar o interlocutor no campo de suas emoções, trazendo argumentos plausíveis e teor ideológico subjetivo, temporal e direcionado a um auditório particular. Já o ato de *convencer* atrela-se diretamente à razão e afeta, por meio de provas objetivas e claras, um auditório universal. É essencialmente atemporal e lógica (KOCH e ELIAS, 2016, p.18). Portanto, para as autoras, há distintos modos de se argumentar, e a escolha estará atrelada às intenções do locutor, bem como a seu público-alvo e ao gênero utilizado na exposição de seus argumentos.

Complementando a discussão, Liberali (2013) considera que a argumentação dá suporte à produção de novos significados, que emergem de um conflito entre todas as vozes presentes na enunciação. Sobre a palavra dita ou escutada, Bakhtin (2014) considera que:

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, pp. 98-99).

Quanto ao ato de argumentar, Koch e Elias (2016, p. 23) o concebem como algo inerente ao ser humano, uma vez que em todos os momentos “apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos”.

Ampliando tal visão, Liberali (2013) entende a argumentação como uma forma de promover o compartilhamento de saberes e gerar uma produção conjunta de significados, na medida em que indivíduos inseridos em diferentes comunidades constroem realidades e representações a partir de suas visões de mundo, crenças e valores.

Na sequência, o Capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção descreve os caminhos metodológicos utilizados para a realização do trabalho. Primeiro, apresenta-se o enfoque metodológico da pesquisa, realizada sob o prisma da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Em seguida, apresenta-se o contexto da pesquisa, com os dados da instituição e dos estudantes. Os tópicos seguintes descrevem, cada qual, os procedimentos de seleção de dados e organização da pesquisa; de análise; de interpretação; e, por fim, as garantias de credibilidade da pesquisa.

4.1 Enfoque teórico-metodológico: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Com vistas a investigar como as vozes oficiais e institucionais se materializam na constituição do objetivo institucional – mais precisamente, na atividade aula inaugural –, o presente trabalho teve como escolha metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), desenvolvida por Magalhães (2010; 2012) e por Liberali e Magalhães (2009). Tal metodologia tem como fundamentos teóricos o materialismo histórico dialético de Marx (1978; 1983), o monismo espinosano (ESPINOSA, 2008), o dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2013; 2014) e, principalmente, as teorias de VIGOTSKI (2001, 2014), na medida em que este autor aponta a importância da linguagem como mediador das relações humanas nos contextos sócio-histórico-culturais.

Na PCCol, os conceitos de *significado* e *sentido* são relevantes, por se compreender que os sujeitos participantes e a pesquisadora partilham sentidos de forma dialógica. Nas trocas e compartilhamento, ambos vivenciam, em concomitância, momentos que favorecem as novas aprendizagens (ARANHA, 2009). A autora contextualiza a PCCol na seara vigotkiana numa vertente de reorganização das estruturas mentais do indivíduo, que, diante de novas informações, articula-as aos saberes e experiências previamente adquiridos. Assim, sujeitos e pesquisadora estão, de modo intencional, situados e são responsáveis por ultrapassar limitações, individualismos e alienações, uma vez que, nesse universo, as contradições são inerentes aos processos de interação, conforme a dialética marxista. Nesse sentido, a PCCol

agrega pesquisa e formação. Cria a possibilidade de os participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, pressupondo seu comprometimento com a produção de conhecimentos significativos e com a transformação, não só das práticas dos participantes, mas também da comunidade e do contexto mais amplo em que ela se insere (ARANHA, 2015, p. 62).

Ao se adotar a referida perspectiva metodológica, entende-se a ação colaborativa e/ou o ato de colaborar dentro de um movimento dialético, aqui tomado como um dos pilares sustentar a teoria da PCCol, por envolver participantes que são social, histórica e politicamente constituídos nos contextos de suas experiências, tal como exposto nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx:

[a] questão central é encontrar uma forma de reprodução conceitual do movimento do objeto por meio do exercício do pensamento; forma essa que seja ancorada na certeza de que o aparato epistemológico é, nesse caso, apenas secundário, mas jamais definidor das contradições materiais, a não ser, é claro, que apareça integralmente como resultado dessas contradições, como ideologia já composta em elementos de confronto político (MARX, 2008, p. 11).

Para Marx, a economia humana consiste numa teoria de objetivações, de produtos do trabalho de si mesmo e dos sujeitos na história, em uma tríade sempre definida, cujos componentes se condicionam um ao outro. O trabalho é, para Marx, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade. No entanto, sob os auspícios da produção capitalista, tem trazido a impossibilidade da superação do estranhamento humano, dado que está submetido aos sistemas de troca capitalista, da sociedade privada (MARX, 2008).

A fim de esclarecer o contexto de contradições, na esteira de Engeström (2010), esta pesquisa entende qualquer atividade como um sistema composto de vozes múltiplas (*multivoicedness*), constituído por uma comunidade na qual os sujeitos têm múltiplas visões ou pontos de vista, tradições e interesses. Assim, se a realização de uma atividade implica uma divisão do trabalho, esta cria posições diferentes para os participantes, e tanto eles quanto os artefatos utilizados trazem consigo uma bagagem histórica, regras e convenções. Portanto, essas vozes múltiplas podem se materializar como fontes de problemas ou de inovação, o que requer ações de entendimento e negociação.

Sob o primeiro prisma, o enfoque adotado, que apontou para a base teórica vigotskiana em pesquisas de intervenção de cunho formativo, anteviu que as escolhas metodológicas deveriam ser prévia e intencionalmente pensadas e, ainda, adequadas à constituição de ambientes coletivos e crítico-colaborativos. Tudo isso para que o objeto da atividade fosse preponderantemente construído a partir do empoderamento das vozes presentes na atividade em questão (ENGESTROM, 2011).

Sabe-se que a “colaboração limitada raramente atinge em profundidade as situações, os princípios ou a ética da prática” e pode, muitas vezes, “estacionar na situação mais

confortável de oferecimento de consensos”, não atingindo, assim, o propósito mais amplo, posto que o foco esteja no “imediató” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 75). Entende-se, desse modo, que, pela organização colaborativa da linguagem – em que as vozes presentes são investigadas e criticadas para que haja mobilidade (BLOMMAERT e BACKUS, 2011), entre elas para o cumprimento do objetivo institucional –, seja desencadeada a constituição de contextos crítico-colaborativos para a transformação de totalidades, e não das particularidades imediatas envolvidas (MAGALHÃES, 2009). Opera-se “no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 76).

Se a ação for colaborativa, elucidará interações que favorecerão a manifestação dos sujeitos e proporcionarão oportunidades para que suas vozes possam expandir seus saberes, tornando-os agentes. De acordo com Magalhães (2009), por meio desse tipo de organização, são empreendidos questionamentos que desencadeiam o estranhar de vozes frente às diferentes situações e corroboram a compreensão crítica destas. Assim, ao mesmo tempo que a interação colaborativa favorece a construção do conhecimento e (re)organização do pensamento dos sujeitos participantes, em sua essência, leva-os a “assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação. De confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo” (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009, p. 45).

Na interação das vozes presentes na realização da atividade da IES objeto da presente pesquisa, as enunciações trouxeram à luz peculiaridades dos sujeitos envolvidos, como saberes prévios, intenções, emoções etc. Como decorrência, foram expostas ideias divergentes, isto é, contrárias entre si, mas que nem por isso deixaram de ser colaborativas.

Complementando tal concepção, a filosofia de Espinosa (2008) – segunda base da PCCol citada no início desta seção – pressupõe os sujeitos envolvidos dentro de uma totalidade concreta. Esse pensamento reforça a discussão anterior sobre a questão de, nas interações, a colaboração e a contradição se fazerem presentes. Também presume que todos os envolvidos nesta pesquisa, com suas reflexões, ora afetaram, ora foram afetados nos momentos de colaboração, pois

entende-se que considerar a contradição como categoria essencial significa orientar o pensamento para apreender o movimento produzido a partir da contradição. Assim, o esforço do pesquisador é orientar o pensamento para apreender o processo de transformação do *ser*, ou seja, como uma coisa passa a ser outra (ARANHA, 2015, p. 42).

Concernente a isso, Engestrom (1999), com base no monismo espinosano, pondera que em cada atividade há um constante processo de expansão que concebe a unicidade dos seres dentro de uma só natureza. Logo, homem e mundo se fundem em uma só coisa e substância, apesar de possuírem atributos distintos. É nesse cerne reflexivo que se reconhece que as pessoas se afetam mutuamente.

Por ser a linguagem o cerne investigativo da pesquisa, foi proposta a análise da materialização dos sentidos, significados, ações e desejos dos sujeitos na produção da atividade. Nessa esteira, o dialogismo bakhtiniano – terceiro pilar a embasar a PCCol – sinteticamente expõe que:

[...] os sentidos e significados são inseparáveis, pois num mesmo processo o indivíduo é afetado pelo mundo, pelas significações socialmente instituídas, e se apropria das mesmas, num movimento de negação e superação constituidor de novos sentidos, produzindo neste processo a “conversão” dos significados em sentidos (ARANHA, 2015, p. 57).

Os conflitos emergentes, nas interações e processos de negociação, foram estudados e aprofundados por meio de elementos discursivos, ou seja, pelas vozes impregnadas de conteúdo ideológico que ecoavam nas interações ocorridas em dada atividade. Por isso mesmo, a temática permeante foi analisada no momento vivenciado no lócus da pesquisa de produção de atividade e, também, no momento de realização da atividade aula inaugural, selecionada para efeito de análise, enfocando a questão do objetivo institucional. Por fim, identificaram-se as vozes materializadas nas ações e decisões institucionais que deram início às operações da IES.

É nesse contexto que se tornaram imprescindíveis os estudos bakhtinianos, visto que eles definem as relações languageiras e as práticas discursivas que, atreladas ao conceito de polifonia, poderão identificar as múltiplas vozes presentes nos discursos. A polifonia implica multiplicidade de mundos ou, ainda, diversos sistemas de referência, vozes plenivalentes e pontos de vista ideológicos acerca do mundo (BAKHTIN, 2013, pp. 38-39). Sob a perspectiva do autor, a polifonia é conceitualmente atrelada ao espaço de consenso numa interação; portanto, não há a imposição de uma voz sobre outra. Nesse sentido, a polifonia pode ser interpretada, metaforicamente, como um espaço democrático e plural onde vozes sociais não se sobrepõem umas sobre as outras (FARACO, 2009).

Embora o conceito de polifonia possa ser confundido como categoria equivalente à heteroglossia, ambos são acepções distintas. A polifonia é um “universo em que todas as vozes são equipolentes” (FARACO, 2009, p. 78), ou seja, as vozes não anulam umas às

outras, e sentido e direção são comungados. Já a heteroglossia faz vislumbrar uma realidade heterogênea da linguagem, impregnada por embates entre vozes integrantes de uma multiplicidade de vozes sociais (FARACO, 2009), pois “[...] a vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas” (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Na perspectiva bakhtiniana, a dialogização das vozes sociais e o encontro sociocultural que elas viabilizam são essenciais, tal como a dinâmica que se institui. Isso pelo fato de oferecerem apoio mútuo e, também, por se transformarem em outras. Sendo assim, o “verdadeiro ambiente de um enunciado é o plurilingüismo dialogizado”, que nada mais é do que as fronteiras “em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 58).

Portanto, nos enunciados constituídos nas relações dialógicas, os discursos monológico e heteroglóssico se materializam: enquanto no discurso polifônico se nota uma pluralidade de vozes, no discurso monofônico somente uma única voz se manifesta, podendo assim esconder as relações dialógicas.

Assim, no embate entre as vozes se instauram argumentos, visto que confrontos dialógicos os requerem. Esta pesquisa concebe o ato de argumentar como algo inerente ao ser humano; algo tipicamente presente em todos os momentos nos quais “apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 23). Nessa linha e com base em Liberali (2013), entende-se a argumentação como promotora do compartilhamento de saberes, a gerar a produção conjunta de significados. Por conseguinte, os indivíduos, inseridos em diferentes comunidades, são compreendidos como (co)construtores da realidade local e circundante, e como representações a partir de suas visões de mundo, crenças e valores.

Assim, a interação exprime sentido a partir do sistema de sinais, códigos e regras presentes na linguagem. É por intermédio desta que os seres humanos representam a realidade no pensamento, uma vez que ele não será revelado na palavra, mas se realizará por meio dela, sob pena de que tal concretização implicará sentidos e significados (VIGOTSKI, 2001) imbuídos de uma dada inclinação ideológica (BAKHTIN, 2014).

Por fim, Vigotski (2001) – o mais importante pilar a embasar a teoria da PCCol – reforça a atividade como um processo que só se realiza por intermédio da linguagem e situa o sujeito – “ser individual” – dentro de uma perspectiva social, histórica e cultural. A partir dessa lógica, as *significações* (significados) e *sentidos* elucidam a relação entre o contexto

objetivo (o real) e o subjetivo (os sujeitos), dentro de uma dinâmica mutável e transformadora do meio circundante e de si mesmo. Daí a importância das interações sociais para a constituição dos seres humanos e para a transformação da realidade tangível.

A comunicação acontece mediante os significados produzidos historicamente e socialmente e compartilhados entre os seres humanos. Essa premissa coloca a *significação* como uma atividade tipicamente humana que reflete e refrata (BAKHTIN, 2014) o processo de constituição do pensamento. Já o *sentido* é subjetivo e individual, embora também decorrente de processos sociais (BAKHTIN, 2014).

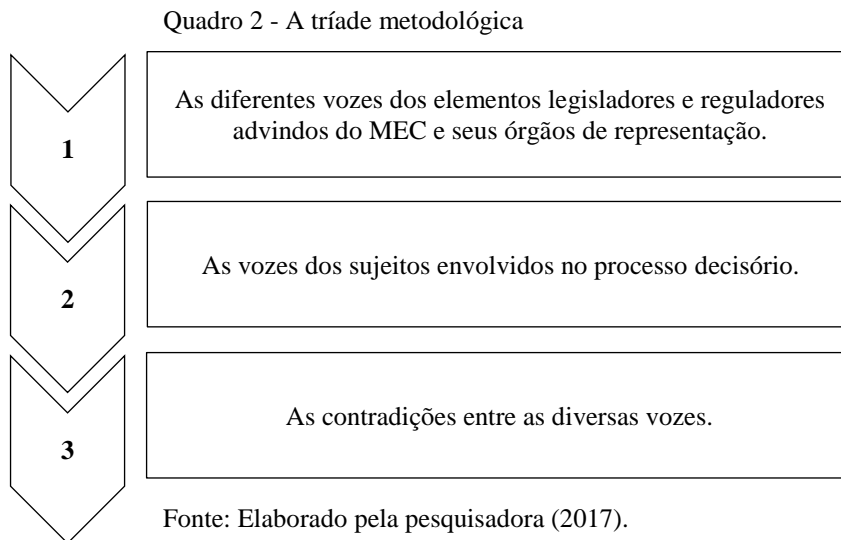
Isto posto, *sentidos* se referem, especificamente, ao julgamento de valor dado por um sujeito a outro, aos objetos etc. São eles as representações sociais que possibilitam ao homem “transformar o mundo a sua volta para além do meio determinado pela natureza e pelo biológico” (ZANOLA, 2012, p. 7).

Destarte, não por acaso, outro pilar que compôs a escolha metodológica desta pesquisa está situado em Marx (1978; 1983), conforme já discutido no início deste tópico. Sua perspectiva dialética sugere a superação de qualquer limitação de cunho naturalista, postulando o aspecto sócio-histórico, cuja ação se dá com base no real “já adquirido e nas possibilidades ou potencialidades advindas das condições históricas e culturais do indivíduo” (ZANOLA, 2012, pp. 7-8). Tal visão se opõe “à perspectiva positiva e abstracionista ao agregar a categoria da história”, que, por sua vez, opõe-se à base comportamentalista conforme a qual o “comportamento sofre, determinantemente, as influências do meio, do biológico e, ainda, se resolve na relação estímulo-resposta” (ZANOLA, 2012, p. 7). Fincada em base marxista, esta pesquisa teve em vista a dinâmica social em relação ao potencial formativo humano. Este “resvala no trabalho enquanto categoria primordial para aquisição da consciência que se transmuta na ação como atividade que emerge das funções superiores [...], através da mediação social pelo trabalho” (ZANOLA, 2012, p. 7).

Sem determinismos, a metodologia adotada, fundamentada essencialmente na teoria vigotskiana, transpôs, sobretudo, o princípio de adaptação que está na contracorrente das transformações dos sujeitos envolvidos e das culturas em que vivem, como também das suas potencialidades sociopolíticas e éticas (MATEUS, 2006, p. 95).

Outro ponto importante refere-se aos diversos procedimentos existentes no processo de decodificação dos dados coletados. A esse respeito, Chizzotti (2006) elucida a importância de se identificar o que é mais apropriado: a análise léxica, de categorias, da enunciação e de conotações. Contudo, entre as diversas formas como uma pesquisa qualitativa

pode ser direcionada, esta optou pelo enfoque crítico e colaborativo no processo de investigação, a partir da tríade expressa no Quadro a seguir:



4.2 Contexto da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados na Instituição de Ensino Superior (IES) denominada Faculdade do Educador (FEDUC), à época de sua inauguração, mais precisamente no dia 28 de março de 2016, quando se iniciaram as aulas do curso de Licenciatura em Pedagogia – formato presencial, período noturno, na antiga sede da IES. Este era o único curso ofertado pela Instituição naquele momento. O processo investigativo estava concentrado no lançamento de um curso de graduação (Licenciatura em Pedagogia) dando início às atividades de uma nova proposta de IES.

As informações a seguir constam em documentos institucionais como o PDI e o Regimento Institucional que, gentilmente foram cedidos pela diretora geral, membro da mantenedora.

Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida pela Associação Projeto Nacional de Ensino (PRONACE), inscrita no CNPJ sob nº 16.383.423/0001-78. À época, ambas tinham sede na Av. Ibirapuera, nº 2657, bairro Indianópolis, São Paulo-SP, CEP 04029-200. A IES é credenciada pela Portaria MEC nº 1.097, de 27 de novembro de 2015, publicada no Diário Oficial da União, e possui autorização para o funcionamento dos cursos de graduação em Pedagogia (Licenciatura) e em Processos Escolares (Tecnológico) (Portaria MEC nº 1.009, de 11 de novembro de 2015). A PRONACE, por sua vez, é responsável pela

IES perante as autoridades públicas e o público em geral, de acordo com o artigo 87 do Regimento Institucional. Cabe a ela tomar as necessárias providências ao bom funcionamento da IES, respeitados os limites da lei e do Regimento, a liberdade acadêmica dos corpos docente e discente, e a autoridade própria de seus órgãos deliberativos e executivos.

No momento de sua inauguração, os cursos de graduação oferecidos pela IES já atendiam a toda a legislação educacional pertinente, estando em conformidade com as exigências legais do art. 47, parágrafo 1º, da Lei 9.394/1996, LDBEN (BRASIL, 1996), em sua nova redação dada pela Lei 13.168/2015, e também em conformidade com a Portaria Normativa MEC nº 40/2007 (BRASIL-MEC, 2007). Em seu credenciamento, a instituição ofereceu o curso superior de Pedagogia, com número de vagas e turno fixados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, como disposto no PDI-2016 da instituição.

Conforme constava em seu *site* e nos documentos institucionais consultados no contexto de sua inauguração, são seus pilares “defender a oferta de um ensino inovador e de qualidade”, bem como “possibilitar a igualdade de oportunidade para todos”. Tem como valores: “valorização do ser, transparência, ética, inovação, colaboração e cultura de paz”, almejando “criar uma instituição de excelência”. Tem como missão institucional formar professores para transformar a educação e suportada pela vocação de educação transformadora. E tem como visão ser referência na melhoria da educação pública no Brasil. Tal conjunto de propostas espelha sua filosofia e deve reger as diretrizes, objetivos e metas institucionais, tal como expresso no PDI-2016.

Portanto, a inauguração da IES, em 2016, foi atrelada ao lançamento do curso de Licenciatura em Pedagogia. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) descrevia parte do histórico de sua concepção; o perfil do egresso e as intenções formativas; a matriz de disciplinas e a distribuição de carga horária dentro dos respectivos semestres, entre outros elementos. Todos estavam alinhados às exigências legais publicadas pela Câmara de Ensino Superior do Ministério da Educação e teoricamente ajustados com os anseios gerais. O PPC é um documento que deve guardar consonância não só com a regulação prevista na esfera federal, mas também com os ideários institucionais expressos no PDI e, por consequência, na Proposta Pedagógica Institucional (PPI) que é parte integrante dele.

Assim, o conjunto sistêmico de exigências legais para o ensino superior brasileiro é um dos desafios a ser transposto para a obtenção da formação crítico-reflexiva no processo de transformação subjetiva, coletiva e social. Tal contexto marcava os processos conceptivos da

IES quanto à organização de atividades diárias – decorrentes, muitas vezes, de momentos de contradição e colaboração vivenciados em sua realização.

Logo, a composição histórica da IES era concreta, em movimento dialético, e rompia com leituras formais e abstratas das organizações:

Tal visão dialética aponta que as contradições presentes na realidade social geram transformação e possíveis superações dessa realidade, e permitem reconhecer que as ações e relações humanas são resultado de um processo ativo que pode ser reconhecido e identificado em suas leis materiais (ARANHA, 2015, p. 42).

Consoante tais parâmetros, a IES oferecia bolsas integrais aos ingressantes e atendia uma clientela heterogênea no aspecto econômico, social e cultural. Os alunos, em sua maior parte, traziam o estigma situacional de classe excluída das tendências elitizadas do mundo globalizado, embora esse mesmo “mundo” tivesse favorecido seu acesso a espaços institucionalizados do ensino público e/ou privado. Há de se reconhecer que o processo de globalização favoreceu a expansão de vagas no ensino superior e a criação de políticas de incentivo a subsidiar a trajetória de estudos do aluno. Ademais, na atualidade, é possível encontrar estudantes de baixo poder aquisitivo, fora do padrão etário esperado e em exercício de funções que exigem menor qualificação, o que era raro antes da globalização.

Na IES, havia, em uma única sala de aula, alunos com tal perfil de “diversificação da diversidade”, os quais, integrados em um mesmo espaço, representavam vozes que exprimiam um contexto superdiverso. Eram alunos de diferentes etnias e religiões, de origens regionais também distintas e com níveis diferenciados de acesso aos bens culturais e espaços sociais. Havia, também, os que integravam vários elementos da diversidade étnica, cultural, social e econômica.

4.2.1 Infraestrutura geral da IES

As informações aqui apresentadas referem-se aos dados coletados no momento da pesquisa, ao passo que os dados concernentes à infraestrutura atual da IES serão inseridos nas considerações finais deste trabalho.

A Faculdade do Educador localizava-se, no momento da coleta de dados, na Avenida Ibirapuera, nº. 2657. Estava instalada em um terreno com área de 400m² e 1.336,00m² de área construída. O prédio era composto de salas de aula, instalações administrativas e pedagógicas e espaços de convivência. Contava com oito andares, seis destes destinados a salas de aulas,

gabinetes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Atendimento Psicopedagógico, Atendimento aos Alunos, gabinete de coordenação e de professores em período integral. Todas as salas possuíam iluminação natural e artificial, janelas amplas e luminárias fluorescentes. Além da ventilação natural, através de janelas, possuíam ventiladores e aparelho de ar condicionado. Todas tinham mobiliário adequado para aulas.

O prédio também possuía um laboratório com vinte e cinco computadores, espaço para a secretaria geral e atendimento ao aluno, uma biblioteca, sala para direção, coordenador e reunião de professores. Havia também local para convivência com cantina. A IES contava com sanitários e espaços adaptados a pessoas com deficiência física, e adequados a normas de acessibilidade, higiene, iluminação, ventilação e limpeza. As instalações observavam as regras de acessibilidade, possibilitando a segurança e autonomia necessárias, por meio da eliminação de barreiras. Isso garantia o direito de circulação às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Na ocasião da pesquisa, a instituição tinha uma proposta de gestão compartilhada e, por isso, possuía sala de professores para uso coletivo, nos horários de intervalos de aula e reuniões, bem como sala de coordenação e direção. Esses espaços situavam-se no mesmo andar, o que facilitava maior interação entre os membros. Os professores tinham à sua disposição acesso a *internet* e impressora. Os gabinetes de trabalho para professores, contratados em regime de trabalho parcial ou integral, estavam instalados nos andares das salas de aula. As salas contemplavam toda a infraestrutura para garantir que as atividades fossem desenvolvidas com segurança e privacidade.

O laboratório institucional era utilizado em aulas e disponível para uso dos discentes. Considerava-se a projeção de alunos a se matricularem inicialmente nos cursos e as necessidades de uso desse ambiente pelas disciplinas específicas. A relação aluno/posto de trabalho desses laboratórios, bem como seus espaços, equipamentos e serviços atendiam plenamente às necessidades previstas para início de atividades. Durante os horários de aula, os laboratórios eram divididos mediante uso preferencial, de acordo com a disciplina, seu teor e a necessidade de uso dos equipamentos de informática. Todas as disciplinas que exigiam sua utilização constante já tinham esse horário programado no início do semestre letivo, a fim de que se organizasse uma grade horária dos laboratórios. Seu uso fora da aula era livre aos alunos, para que pudessem realizar pesquisas ou elaborar trabalhos acadêmicos, inclusive aos sábados.

A IES também colocava à disposição dos alunos os serviços de *software* utilizados na instituição para a gestão acadêmica. Os alunos tinham acesso ao *site* da IES pela internet. Podiam consultar horário de aula, boletim de notas e faltas, atividades complementares, extrato financeiro, bem como emitir segunda via de boleto de cobrança e requerer ou consultar documentos à secretaria.

A Instituição possuía internet de banda larga nos laboratórios de informática e nos equipamentos disponíveis nas salas de professores, coordenadores, direção e biblioteca. Diversos serviços acadêmicos podiam ser realizados pela internet, nos diferentes módulos do sistema acadêmico utilizado pela IES. As áreas de convivência possuíam acesso *wi-fi* disponível a professores e alunos.

A instituição dispunha de outros recursos audiovisuais e multimídia instalados nas salas de aula, como tevê, caixa de som e microfones, prontos para uso de professores e alunos para exibição de vídeos e apresentação de trabalhos, além de equipamento de *data show*, utilizado sob prévio agendamento.

A secretaria era o departamento responsável pelo controle, registro, verificação e guarda das atividades acadêmicas realizadas pelos alunos. Atendia-os nas questões acadêmicas, expedição de atestados e históricos escolares, (re)matrícula, transferência, aproveitamento de estudos, trancamento de matrículas, entre outras atividades. Os pedidos para a expedição de documentos eram feitos via Central de Atendimento do Aluno. A secretaria estava informatizada, interligada com a Biblioteca, Tesouraria e Departamento de Recursos Humanos.

O registro acadêmico da IES se dava por meio do preenchimento dos diários de classe feito pelos professores, nos quais constavam notas e faltas e a descrição dos conteúdos programáticos abordados.

Havia um sistema de informação baseado numa infraestrutura Cliente/Servidor, de acesso via intranet e internet, que servia de apoio às áreas administrativa e pedagógica da instituição. O *software* utilizado para a organização, controle e gestão acadêmica tinha por objetivo automatizar o programa de informação dos serviços acadêmico, financeiro e administrativo. Permitia o seu acesso *on-line* a uma única base de dados do *campus*. Além disso, havia o sistema de apoio ao corpo discente e docente, com disponibilidade de informações por meio de *site* próprio e acesso via internet.

O sistema acadêmico controlava todo o processo seletivo de alunos, desde o momento da inscrição, que podia ser efetuado tanto no *campus* como via internet. O candidato podia se inscrever em qualquer uma das opções ofertadas e realizar a prova de seleção em datas pré-

determinadas, ou agendar uma que fosse mais conveniente. O resultado de seu teste era disponibilizado na internet para consulta.

Quando aprovado, o candidato podia efetuar sua matrícula nas instalações da IES, onde os seus dados já estavam disponíveis para a secretaria, visto que o sistema integrado disponibilizava essa facilidade. Já matriculado, o sistema permitia sua alocação nas turmas de modo automático ou manual, a depender da necessidade.

Todos os professores registravam o controle de faltas pela internet e gerava assim informação em tempo real para os alunos sobre sua frequência. Nesse mesmo processo, lançavam o conteúdo programático de cada aula. Os dados de entrada fornecidos pelos professores eram Nota I (NI), Nota II (NII) e faltas. Os dados eram processados pelo sistema, que calculava média de notas, total acumulado de faltas e situação do aluno. Ao final do semestre, fazia-se o fechamento das faltas, notas e o cálculo da média final. Assim, era possível gerar informações para o histórico escolar.

A biblioteca, instalada no primeiro andar, ocupava um espaço de 70 m². Criada no ano de 2015 pelos idealizadores da IES, ela recebeu o nome de “Paulo Freire”, inicialmente sugerido pela diretora geral e membro da mantenedora, Profa. Dra. Rosemary Hohlenwerger Schettini, “por acreditar na metodologia libertadora proposta pelo professor Paulo Freire”. Os direitos de uso do nome foram concedidos à instituição pelo Instituto Paulo Freire, “por se tratar de uma homenagem à obra e vida deste importante educador brasileiro”, conforme consta em seu PDI-2016.

A biblioteca estava completamente informatizada e disponibilizava aos usuários a consulta ao acervo em terminais e o controle de sua movimentação (empréstimo/consultas). Possibilitava ainda a efetiva fiscalização na cobrança de livros não devolvidos. O espaço possuía computadores com acesso à internet e consulta a diversas bases de dados, tais como: Catálogo Coletivo Nacional de Periódicos, Teses e Eventos (CCN); Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA); *Scientific Electronic Library Online* – Periódicos Científicos Brasileiros (SCIELO); *Columbia International Affair Online* (CIAO); *Search Eric Database* – Pesquisas e Periódicos na área Educacional (ERIC); Bibliografia na área de Comunicação (PORTDA); Bases brasileiras em diversas áreas do conhecimento (PROSSIGA); Bases referenciais em história contemporânea (ACESSUS-CPDOC); Bibliografia Brasileira de Direito (BBD); Portal Brasileiro de informação científica (PORTAL CAPES); Teses brasileiras, Catálogo Coletivo Nacional e Biblioteca Digital (IBICT).

O espaço estava organizado em ambiente arejado, amplo e limpo. Possuía móveis adequados para a armazenagem e consulta dos livros e permitia o livre acesso às estantes.

Adjacentes aos espaços destinados à administração, existiam instalações para estudos em grupo, com duas mesas de oito lugares, uma sala de estudos individuais com quatro lugares e um laboratório com vinte e cinco computadores para a realização de atividades monitoradas pelos professores.

Conforme já sinalizado por meio dos pilares e valores institucionais, o objetivo formativo da IES em sua inauguração consistia em “formar professores e transformar a educação no Brasil”. Essa enunciação elucidava a preocupação institucional em cumprir a responsabilidade social esperada por parte de diferentes organizações na sociedade contemporânea.

4.2.2 Histórico da IES

A IES objeto desta pesquisa foi idealizada a partir das experiências pessoais e, principalmente, profissionais vivenciadas por sua diretora geral, membro da mantenedora, conforme ela própria externalizou em diversos momentos de trocas e conversas informais. Tal premissa compõe o escopo subjetivo que motivou a inauguração da Instituição.

A diretora geral externou suas inquietações, anseios e angústias acerca da formação docente. Em conversas informais e também nas entrevistas realizadas, ela compartilhou desde o surgimento da ideia até todas as etapas do processo conceutivo da IES. Enfaticamente, sua intenção era oferecer uma formação diferenciada no sentido de “transformar a educação no país”. Assim, antes do credenciamento, autorização e inauguração da IES, a construção diária das atividades da instituição foi desenhada por uma vertente subjetiva, a partir dos sentidos da diretora e de seus colaboradores.

De modo a elucidar essa vertente subjetiva em meio às questões da linguagem, compreende-se que

[o] plano da subjetividade se revela, pois, na capacidade humana de registrar suas experiências, de significá-las por meio da linguagem e transformá-las em psicológico. É por meio da linguagem que o homem desenvolve seu mundo de registros internos. A subjetividade seria, então, a instância em que essas experiências são organizadas de forma singular e convertidas em sentidos, que estão contidos na linguagem e alimentam a dialética externa-interna (ARANHA, 2015, p. 59).

Criar mecanismos em prol da melhoria da educação do país foi uma das necessidades que motivaram a criação da IES. Seu desenvolvimento estava focado em atender às demandas por uma formação que pudesse envolver discussões e práticas sobre problemas e

possibilidades de transformação no pensar e agir do aluno, com a máxima articulação entre teoria e prática.

Nos anos que antecederam ao seu credenciamento, a diretora geral, já graduada e mestre em Psicologia, iniciou suas atividades na área educacional. Inaugurou um instituto de línguas estrangeiras, *University Language System* (ULS Idiomas), focado no ensino para jovens e adultos. No mesmo espaço, promovia a formação para professores de línguas estrangeiras. Em entrevista, ela revelou ainda que, no período de 1997 a 2007, como parte das atividades do Instituto, criou o Centro de Formação de Profissionais (CEFOP), que, imbuído de uma visão crítica, permitia o repensar da prática em sala de aula e visava a uma compreensão e construção de novos conhecimentos. Coordenou também o Programa Cidadão Ensino de Línguas (PROCEL) com vistas a facilitar, aos estudantes com menores possibilidades de acesso aos cursos de idiomas, o contato com uma língua estrangeira, como forma de entendimento de um mundo multicultural e multilíngue. Desse modo, proporcionou um aprendizado sobre o respeito à pluralidade, às diferenças e aos bens culturais da humanidade.

Sempre questionadora no que se refere à formação de professores, ela afirmou que acreditava que o ensino-aprendizagem se concretizava de uma maneira satisfatória quando existia uma intencionalidade no planejamento, execução e avaliação do processo de formação. Para buscar mais subsídios à prática que realizava e por acreditar nela, iniciou seus estudos de doutorado no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o objetivo de “pesquisar alternativas que dessem conta da problemática enfrentada na área de formação de professores de línguas estrangeiras”.

A pesquisa ampliou-se, e no caminho percorrido surgiram outros questionamentos que, segundo ela, consistiram na investigação acerca do papel da educação na formação de profissionais críticos, que compreendessem a linguagem como fator central nos processos de compreensão do mundo, dos sujeitos e das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política, histórica. Nos cinco anos de pesquisa, outros questionamentos integraram suas reflexões, sobretudo quanto ao papel dos projetos e institutos de formação de professores e quanto ao seu resultado no sentido de responder às demandas existentes no contexto da educação.

A partir desse contexto de reflexões é que se constituiu a IES, conforme a diretora geral. A IES foi pensada para ser um espaço de formação para formar cidadãos críticos, atuantes na realidade do mundo do qual fazem parte. De acordo com sua fundadora, a

instituição foi pensada para favorecer as trocas de experiências e a interpretação da realidade, com vistas a sua transformação, sendo o seu espaço um local para estudos implicados com o social. Intenciona desmascarar uma concepção asséptica e ingênua da ciência e do conhecimento, por meio de uma visão multi e transdisciplinar no estudo de problemas que necessitem da contribuição de várias disciplinas, reforçou a fundadora da IES.

A IES foi pensada para ser um espaço de transformação distinto pela intencionalidade, compreensão, análise e avaliação das atividades desenvolvidas; um lugar de inovação de práticas pedagógicas e que leva em consideração o contexto e suas necessidades; cujo papel e suas significações carregam experiências e modos de pensar/agir que são marcados linguisticamente no discurso. Por fim, um local onde se permite a criação de outros espaços de participação, com discussões sobre sua prática e com vistas ao desenvolvimento de novas ideias e reconstrução de ações. Antes de sua inauguração, a IES trazia a intenção de formar profissionais como agentes de transformação das condições injustas, o que exigiu que se pensasse sobre o conteúdo curricular e extracurricular, as ações esperadas em sala de aula e o fazer coletivo e colaborativo que levasse em consideração o outro.

Assim, o intuito de iniciar as atividades da instituição mediante a oferta de cursos na área da Educação, foi fruto da trajetória da fundadora, que se voltou para a formação de educadores baseada na intencionalidade, compreensão, análise e avaliação de atividades que criassem possibilidades de transformação na área de educação. “Ela é um sonho, fruto da experiência. O mais prazeroso é aprender a transformá-lo em realizações. Sem sonhos não existem motivos para agir” (diretora geral e membro da mantenedora institucional).

4.2.3 Perfil do aluno dos cursos de Pedagogia

Como se verá adiante, o curso de Pedagogia da instituição reflete diferentes elementos impulsionados pelo advento da globalização e também elucida o que se chama “diversificação da diversidade” ou “superdiversidade”. Portanto, antes de delinear o perfil dos alunos estudados nesta pesquisa, faz-se necessária uma breve contextualização acerca das implicações políticas, econômicas, sociais e culturais trazidas ao contexto educacional brasileiro, as quais convergem com algumas das características desta IES e de seu primeiro grupo de alunos.

Com efeito, a proposta da IES trouxe um cunho social fortemente marcado pela preocupação expressa no discurso institucional de “transformar a educação do país”, mediante

a oferta de bolsas integrais a todos os ingressantes, com o intuito de prover uma formação de qualidade.

[...] um eixo importante de articulação das análises [das instituições escolares] será dado pelo público-alvo. Ou seja, trata-se de formular a questão: a quem se destina a instituição que estou me propondo a reconstruir e que resultados ela pretende atingir com a ação empreendida? A busca de informações sobre o alunado será, pois, um elemento importante na reconstrução histórica das instituições escolares, uma vez que, além de ajudar na definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social (SAVIANI, 2007b, p. 25).

Por outro lado, sabe-se que a temática da formação de professores no Brasil é discutida por diferentes linhas de pesquisa, provenientes de distintas áreas do saber acadêmico-científico.

No capítulo anterior, destinado às IES, foram apresentados os avanços obtidos ao longo da história em prol da universalização do ensino, em todos os níveis e modalidades. Também foram discutidas algumas das suas principais implicações nos âmbitos social, cultural, político e econômico, após a promulgação da CF/88 e da LDBEN/1996. A presente seção, por sua vez, descreve outros elementos, com enfoque no aspecto formativo proposto pela IES lócus desta pesquisa.

O curso que marca a inauguração da IES é a Licenciatura em Pedagogia, direcionado a formar professores, gestores e formadores. Estes poderão atuar nos mais diversos contextos: escolas públicas e privadas, organizações não-governamentais (ONGs), terceiro setor (associações, entidades etc., de viés mais social) e empresas (área de gestão de pessoas, por exemplo). Desse modo, entende-se que a formação nessa área oferece condições, inclusive, para atuação profissional em consultorias de educação e assessorias pedagógicas.

A ampliação das possibilidades de atuação do pedagogo não minimizou os debates em torno do que possa ser seu papel principal: atuar como docente-formador de crianças e adolescentes em espaços escolares públicos e privados. Por outro lado, a formação para o magistério traz consigo algumas características arraigadas do processo histórico da Educação no Brasil; logo, mesmo sob a elucidação prévia de certos marcos de influência, cabe lembrar que:

a formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Assim, tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX (MARTINS, 2010, p. 13).

Como herança do século XX, tem-se o defrontamento com diversos desafios. O maior deles ainda consiste na premissa de atuação do pedagogo: oferecer as bases formativas para a formação de outros profissionais.

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (MARTINS, 2010, p. 16).

Em contrapartida, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, os rumos da Educação no Brasil foram balizados, principalmente, pelas tendências e engendramentos político-econômicos e sociais de cada época.

Ligado ao descompromisso do Estado, o século XIX também nos legou a idéia de liberdade de ensino associada ao favorecimento da iniciativa privada. Instituições particulares de ensino de diferentes tipos floresceram no período imperial, especialmente para atender à demanda por ensino secundário. E, nas três últimas décadas desse breve século, as visões positivista e liberal reforçaram tal legado: a mentalidade cientificista de orientação positivista declarava-se adepta da completa “desoficialização”, e a mentalidade liberal, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento no âmbito educacional (SAVIANI, 2006, p. 29).

Mesmo hoje, é possível identificar semelhanças com o ocorrido em outras décadas no Brasil. Em qualquer momento da Educação brasileira, é perceptível o atrelamento a tendências e engendramentos oriundos de vertentes político-econômicas. Nas décadas identificadas por Martins (2010), por exemplo, o autor aponta redirecionamentos do ensino brasileiro em decorrência de novos meios produção e trabalho em fábricas e empresas:

Ao final das décadas de 1960 e 1970, quando ao modelo taylorista-fordista se contrapõem novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo, quando a ordem social subjugava-se de modo absoluto aos ditames da acumulação flexível, as demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaem sobre a educação escolar. No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano” tornavam-se palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino. (MARTINS, 2010, p. 17)

Além disso, se a Educação é pensada a partir de elementos produtivos tipicamente presentes em sociedades capitalistas, o perfil do alunado, nos cursos de formação para o magistério, também não fica ileso de influências. A predominância, na atualidade, de mulheres nos cursos de Licenciaturas e na Licenciatura em Pedagogia é uma consequência dos moldes educacionais de outras épocas. Esses cursos estão associados a um público de alunos em sua maioria do gênero feminino. Tal peculiaridade é consequência da estruturação e organização do ensino no país, em meio a questões de interdependência e interface com outras vertentes, como a descrita a seguir, a respeito do processo de profissionalização da mulher:

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. É esse percurso profissional feminino no campo da educação, não totalmente isento de lutas e reivindicações como sempre se quis fazer acreditar, que este estudo pretende relatar da forma como ocorreu no Estado de São Paulo, num movimento que também teve seus correspondentes nos demais estados da nação (ALMEIDA, 1998, p. 23-24).

Na mesma direção, percebe-se que:

acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua influência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominantes. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional (VILLELA, 2000, p. 121).

Há também intenções culturais e políticas claramente evidenciadas, bem como outras, subliminarmente colocadas, que justificariam formar a mulher e instruí-la para replicar posturas estabelecidas:

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista (ALMEIDA, 1998, p. 33).

Nesse sentido, foram diversos os fatores que conspiraram contra a maior inserção das mulheres no mercado de trabalho; no entanto, todos, de algum modo, contribuíram para que culturalmente esses cursos, principalmente o de Pedagogia, tivessem suas vagas ocupadas por mulheres. Nessa esteira, o Censo 2016, mesmo ano em que foi realizada esta pesquisa, confirmava o aumento da presença feminina nos cursos de Licenciatura:

Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em IES privadas. O número de matrículas nas faculdades nos cursos de licenciatura representam 15,7% do total de matrículas nesse grau acadêmico; 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p.8).

Portanto, conforme as informações do Censo 2016, disponibilizadas em 2017, o aluno típico dos cursos de licenciatura é do gênero feminino (71,7%) e estuda em uma IES privada (61,9%). Além disso, é no período noturno que se concentram os estudantes em cursos presenciais de graduação. Tais percentuais ratificam que tanto as origens conceptivas do magistério no Brasil, quanto tendências sociais, políticas, econômicas e culturais, colaboraram para o atual cenário.

O documento “Resumo Técnico do Censo da Educação Superior”, referente ao Censo de 2016, destaca os “20 Maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas e os Respectivos Percentuais de Participação por Sexo – Brasil – 2016”. Em relação ao curso de Pedagogia, o documento destaca que era o terceiro maior curso em número de matrículas no país, com 679.286 alunos matriculados em 2016. Era também o curso com maior presença feminina (92,8%), contra apenas 7,2% de alunos do gênero masculino: “Dentre os 20 maiores cursos de graduação, Pedagogia é o que tem maior percentual de matrículas femininas, com uma participação de 92,8%, sendo também o terceiro maior curso do País” (BRASIL-MEC-INEP, 2018a, pp. 25-26).

Quanto à relação entre gênero, modalidade, turno e idade média, o gênero feminino predomina em ambas as modalidades de ensino. É no período noturno que se concentram “mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial” e, “a idade mais frequente dos estudantes matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presencial e de 28, nos cursos a distância” (BRASIL-MEC-INEP, 2018a, p. 4).

4.2.3.1 Perfil de gênero dos alunos do curso de Pedagogia da IES pesquisada

Quanto ao gênero⁷, o perfil dos alunos do curso de Pedagogia nessa IES confirma os dados do Censo de 2016, com um percentual de ingressantes do gênero feminino significativamente superior aos do masculino. Nota-se ainda que o ingresso de mulheres na IES também cresceu entre os anos de 2016 e 2018, enquanto o de homens reduziu.

A seguir, a Tabela 3 demonstra o percentual de alunos, por gênero, matriculados na IES ao longo de cinco semestres no período noturno.

Tabela 3 - Gênero dos alunos por ano/semestre de ingresso na IES pesquisada

Ano/Semestre	Feminino	Masculino	Total de Ingressantes
2016 (Semestre 1)	84,3%	15,7%	48
2016 (Semestre 2)	87,1%	12,9%	53
2017 (Semestre 1)	90,9%	9,1%	55
2017 (Semestre 2)	94,3%	5,7%	62
2018 (Semestre 1)	87,5%	12,5%	51
Total Geral			269

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Portanto, tais números mostram-se coerentes com os dados obtidos pelo Censo 2016 que, como exposto no item anterior, apontavam um percentual de 92,8% de mulheres nos cursos de Pedagogia.

4.2.3.2 Perfil etário dos alunos do curso de Pedagogia da IES pesquisada

Considerado todo o período pesquisado (2016-2018), os ingressantes, no momento da matrícula, tinham uma idade média de 29 anos, conforme demonstra a Tabela a seguir:

Tabela 4 - Idade média dos alunos por ano/semestre de ingresso na IES pesquisada

Ano/Semestre	Total de Ingressantes	Idade Média
2016 (Semestre 1)	48	30
2016 (Semestre 2)	53	33
2017 (Semestre 1)	55	26
2017 (Semestre 2)	62	27
2018 (Semestre 1)	51	37
Total Geral	269	29

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

⁷ Muito embora os termos “sexo feminino” e “sexo masculino” tenham sido adotados no Censo 2016, optou-se, neste trabalho, pela nomenclatura “gênero”, correspondente ao viés da designação social, já que o termo “sexo” exprime uma condição biológica.

Observam-se algumas variações de idade ao longo dos cinco semestres, com uma redução na idade média dos ingressantes: de 31,5 anos nos dois semestres de 2016, quando de sua inauguração, para uma média de 29 anos no cômputo geral. Nota-se ainda que a idade média encontrada no ano de inauguração não se distancia da faixa identificada pelo Censo de 2016, que apontou 21 anos para os cursos presenciais e de 28 anos para os de educação a distância (BRASIL-MEC-INEP, 2017, p. 4).

4.2.3.3 Origem geográfica dos alunos do curso de Pedagogia da IES pesquisada

Esta seção apresenta informações referentes aos alunos da primeira turma da IES pesquisada, em 2016, por ser este o contexto de realização da pesquisa de campo.

A maioria dos ingressantes (52%) residia, à época da pesquisa, entre 11km e 20km de distância da IES. A maior parte trabalhava em período integral e se deslocava para a IES a partir de seus locais de trabalho, e não de seus domicílios. A localização da instituição era privilegiada, por estar em uma avenida de fácil acesso e dotada de transporte público de alta rotatividade.

A seguir, a Tabela apresenta a distância entre a IES e a casa dos alunos.

Tabela 5 - Distância entre a IES e a casa dos alunos da primeira turma, em 2016

Km	%
Até 10km	21%
Entre 11km e 20km	52%
Entre 21km e 30km	19%
Mais que 31km	2%
Não disponível	6%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Mesmo sem dados do perfil socioeconômico desses alunos, observou-se que necessitavam de transporte público. Isso mostrou que provinham de bairros mais afastados da região e eram trabalhadores que ficavam o dia todo ausentes de suas residências, o que induz ao reconhecimento de que, em grande parte, eram de classe econômica médio-baixa ou possuíam baixa renda familiar.

4.2.4 Participantes da pesquisa

Como já dito, esta pesquisa teve seu início no dia 21 de março de 2016, uma semana antes da inauguração oficial da IES. Percorreu o processo de coleta de documentos: documentos oficiais do âmbito legislativo; documentos da esfera reguladora do MEC e respectivos órgãos; e documentos institucionais (PDI-PPI-PPC). A pesquisa de campo foi finalizada com a produção de dados, no dia 16 de maio de 2016.

No momento da pesquisa, o curso estava sendo oferecido no período noturno, contando com um corpo docente composto por dez professores, todos com titulação de mestre ou doutor. Além deles, faziam parte da atividade institucional outros sujeitos que desempenhavam diferentes papéis, como coordenadores, mantenedores e colaboradores externos diretamente envolvidos na atividade institucional.

Durante a pesquisa de campo, foram acompanhadas quatro atividades distintas, como ilustra o Quadro 3, adiante, sendo selecionada para análise a atividade aula inaugural, por nela emergir a temática do objetivo institucional, objeto desta pesquisa. Para tanto, foram analisadas as falas da diretora geral e da coordenadora de curso à época, a seguir identificadas:

- Diretora geral e membro da mantenedora: Rosemary Hohlenwerger Schettini, 51 anos. Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica, Doutora em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem. Idealizadora da instituição.
- Coordenadora do curso: Elvira Maria Godinho Aranha, 56 anos. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e em Psicopedagogia pelo Instituto *Sedes Sapientiae*. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL – PUC-SP); Doutora em Educação (Psicologia da Educação, pela PUC-SP); Pós-Doutoranda em Educação (Psicologia da Educação, pela PUC-SP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Coordenação Pedagógica, Gestão Educacional. Com base no referencial da Psicologia Sócio-Histórica, atua na formação de educadores ancorada na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração.

4.3 Seleção de dados e organização da pesquisa

Para responder às perguntas de pesquisa formuladas na introdução desta tese, a análise foi dividida em duas partes.

A primeira parte da análise incidiu sobre a voz oficial expressa na LDBEN e, também, sobre a voz institucional representada nos documentos da IES e nas falas de sua diretora geral e da coordenadora do curso (seções 5.1 e 5.2). Como objeto de análise foram utilizados, de um lado, os dados gerados a partir da LDBEN, e, de outro, os dados descritivos obtidos junto à IES, por meio dos procedimentos de observação participante, notas de campo, troca e compartilhamento de experiências, questionários, entrevistas semiestruturadas, vídeos e fotos, os quais possibilitaram a análise indutiva guiada por um quadro teórico, buscando compreender as vozes dos sujeitos, materializadas na constituição do objetivo institucional.

Já a segunda parte da análise recaiu sobre a atividade de aula inaugural do curso de Pedagogia, a ser abordada na seção 5.3. O processo de seleção de dados, a partir do recorte de atividades, pode ser melhor visualizado no Quadro a seguir:

Quadro 3 - Processo de seleção de dados a partir do recorte de atividades

<p>Atividade 1 - 3ª etapa do processo seletivo: Entrevista coletiva com os candidatos a ingresso no curso em dois momentos: primeiro, com a diretora geral e um dos mantenedores; e, após, com a coordenadora do curso. (Data de realização: 17/03/2016).</p>	<p>Dados selecionados a partir das anotações de campo.</p>
<p>Atividade 2 - 1ª reunião de alinhamento antes do início das aulas: a) Entre coordenação e professores: campo conceitual das disciplinas; troca de intenções formativas; compartilhamento de experiências e estratégias a serem utilizadas; b) Entre diretora geral, coordenação de curso e professores. (Data de realização: 24/03/2016).</p>	<p>Dados selecionados a partir das transcrições das gravações em áudio e das anotações de campo.</p>
<p>Atividade 3 - 1º dia letivo ou aula inaugural: recepção aos alunos, apresentação da proposta institucional, manifestação de anseios. (Data de realização: 28/03/2016).</p>	<p>Dados selecionados após a transcrição dos vídeos da apresentação de cada sujeito.</p>
<p>Atividade 4 - 1ª reunião para compartilhamento de percepções sobre o papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES (Data de realização: 01/04/2016).</p>	<p>Dados selecionados a partir da transcrição dos áudios da fala dos sujeitos presentes.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Dentre as quatro atividades observadas, este trabalho selecionou a análise da “aula inaugural”. Sua relevância decorre do fato de ela ter permitido observar o entrelaçamento de vozes em torno do objetivo institucional, foco investigativo desta pesquisa. Essa atividade marcou o início das demais, realizadas no bojo do processo inaugural da IES com o lançamento do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 4 - A atividade “aula inaugural”

Atividade	Data	Objetivo	Sujeitos da pesquisa
1º dia letivo (aula inaugural): recepção aos alunos, apresentação da proposta institucional, manifestação de anseios.	28/03/2016	Recepcionar os ingressantes a partir da identificação de responsabilidades e da manifestação de expectativas individuais e coletivas por parte dos envolvidos.	1. Diretora geral
			2. Coordenadora do curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Essa atividade foi analisada a partir do objetivo institucional de “formar professores e transformar a educação no Brasil”. Tal temática foi observada tanto no discurso oficial emanado das leis e das normas do MEC, quanto no discurso da IES, expresso em documentos e nas vozes dos sujeitos institucionais participantes da atividade aula inaugural.

Os recortes de entrevistas realizadas por áudio vieram complementar os dados obtidos nas notas de campo, observação participante e documentos institucionais utilizados pela IES. Alguns procedimentos nucleares de análise referem-se à descrição do contexto institucional sob as vertentes social, histórica, política e cultural, bem como ao papel de cada interlocutor e aos anseios individuais. A análise detalhada do documento oficial, seja do âmbito legislador ou regulador, e, também, dos documentos e sujeitos institucionais, pretendeu demonstrar como essas vozes se entrelaçavam e impactavam o discurso e cumprimento do objetivo institucional.

Os dados referentes à diretora geral e à coordenadora de curso foram selecionados a partir do vídeo gravado durante a apresentação de ambas na aula inaugural, o qual posteriormente foi transcrito para fins de análise.

É importante considerar, em uma visão mais geral, que diferentes tipos de procedimentos na coleta de informações fornecem componentes para a montagem de um cenário fundamental em qualquer atividade científica. De acordo com Vianna (2007, p. 49), a coleta de dados na observação de campo “pode ser também feita por um observador participante” que passa a ser integrante da situação pesquisada. O autor ainda complementa que a observação participante:

Possibilita ao pesquisador obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças. É importante, desse modo, que o pesquisador tenha o domínio dos padrões linguísticos e das variações da linguagem dos indivíduos observados, a fim de poder registrar com fidedignidade os elementos levantados e poder interagir com os indivíduos (VIANNA, 2007, p. 55).

De forma a agrupar as informações sobre a realidade estudada, os questionários e as entrevistas semiestruturadas buscaram explicitar concepções, linguagens, opiniões e comportamentos que favoreceram a reflexão sobre as questões relevantes deste estudo.

O processo de produção de dados levou em torno dois meses, período que pode ser considerado curto tendo em vista a necessidade de se aprofundar a discussão. Entretanto, ao se ter claro que o foco investigativo girava justamente em torno do objetivo institucional, evidenciou-se que a atividade aula inaugural elucidaria as vozes consonantes e/ou antagônicas para a sistemática de operacionalização de processos importantes da instituição, o que possivelmente responderia às perguntas de pesquisa. Logo, o tempo dedicado foi satisfatório.

O contexto das vozes em torno da temática do objetivo institucional trouxe como premissa que as atividades observadas tivessem a significância de preceder ações futuras de igual e/ou maior importância. Justamente por esse motivo, não se fazia necessário integrar outras atividades ao referido escopo investigativo.

A coleta de informações ocorreu por intermédio de diferentes instrumentos e de forma colaborativa, por meio do diálogo constante, quase que cotidiano, com os sujeitos eleitos para esta pesquisa. Cabe lembrar que, até o início oficial das aulas, mantenedores, coordenadora do curso, colaboradores externos (amigos de profissão, assessores, consultores e profissionais de diferentes contextos de atuação) e internos (professores) auxiliaram a diretora geral no cumprimento de etapas, já mencionadas, imprescindíveis à abertura e ao funcionamento da instituição.

4.3.1 Procedimentos para gerar e utilizar as categorias

Esta pesquisa supôs diferentes fontes de evidência. Neste estudo, os dados foram gerados principalmente por meio de duas formas: análise documental e compilação material da atividade de aula inaugural. Para definir a estrutura da análise dos dados, foi adotada a divisão a partir de categorias estabelecidas conforme previsto pela pergunta de pesquisa.

Para gerar e utilizar as categorias de análise, em princípio, teve-se em mente que o campo da Lei, bem como todos os outros imbricados nas atividades humanas, estão ligados ao uso da linguagem. A língua, conforme ensina Bakhtin (2014), efetua-se em forma de enunciados. Estes, por sua vez, refletem condições específicas e as finalidades de seu referido campo, não só por seu conteúdo (temático), mas também por seu estilo, isto é, pela seleção de

recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, de onde emergem as categorias de análise linguística.

Nesta análise, esses três elementos – linguístico-gramatical, enunciativo e discursivo – são tidos como interpenetráveis, na medida em que compõem uma síntese que se combina, organicamente, com base na unidade real do fenômeno da língua. Assim, no estudo de cada dado, primeiro se descreveu o contexto enunciativo. Em seguida, fez-se a análise linguístico-discursiva, pontuando-se os sentidos e significados projetados nos dados. Posteriormente, foram criadas as categorias para classificação das vozes ocultas por detrás dos sentidos e significados projetados, com base no contexto sócio-histórico-cultural e econômico-político. A análise foi realizada a partir da interpretação dos conceitos abordados, aliados aos aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos, conforme se detalha a seguir.

4.4 Procedimentos de análise

Como explicitado anteriormente, os dados foram analisados tendo em vista a perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem articulada à argumentação, que “volta-se para a produção criativa de novas possibilidades, por meio da compreensão de diversos pontos de vista, da exploração de significados e ideologias, a fim de reorientar ações éticas, sentimentos e práticas” (LIBERALI, 2013, p. 14).

Considerar a análise, dentro dessa perspectiva, ajuda a investigar a linguagem em seu “aspecto ambíguo de processo-produto, meio-fim” (LIBERALI, 2013, p. 15), ao compor um quadro de estudo endereçado às “práticas educacionais pautadas no diálogo, na justiça e no pensamento crítico [...] a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural”, base teórica utilizada para a superação de lacunas em atividades no contexto da IES.

À luz dos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos, “cujo interesse recai sobre a diversidade como fonte de superação de tensões” (LIBERALI, 2013, p. 14), adicionam-se novos elementos, embasados em uma perspectiva “crítica e multicultural” (LIBERALI, 2013, p. 14), que vislumbram a superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT e BACKUS, 2011) como fonte de força motriz para a superação de tensões, e que têm na descoberta da diferença o elemento essencial para a reflexão e para a busca do “inérito-viável” (FREIRE, 2011).

4.4.1 Aspecto enunciativo

A enunciação no âmbito da IES foi investigada tendo em vista as formas de assimilação dos discursos do outro, o que, conforme Bakhtin (2002), pressupõe diversas vozes que entram em embate na enunciação. Segundo Liberali (2013), é no contexto enunciativo que

As múltiplas vozes que circundam o sujeito têm uma orientação contestável e contestadora e é, por meio dessa orientação, que o sujeito, essencialmente social e historicamente concreto e definido, fala; e sua palavra se torna parte do todo transformador do coletivo (LIBERALI, 2013, p. 43).

Nesse enquadre, a incompletude dos pontos de vista e as possibilidades semânticas enunciadas em discursos de autoridade, podem ser superadas com a incorporação da voz de outrem, tornando-o internamente persuasivo e articulado ao conceito de papel colaborativo da argumentação, que considera “a colaboração entre parceiros, ou seja, para a produção de objetos compartilhados (significados)” (LIBERALI, 2013, p. 44).

Na perspectiva de argumentação assumida por Liberali (2013), percebe-se que a enunciação contribui para colocar em contraste as ideias, para a construção de novos conhecimentos de forma colaborativa. Nesse sentido, a argumentação, vista como o próprio ato de enunciar (LIBERALI, 2013, p. 48), é entendida como essencial na produção de compreensões criativamente inovadoras da realidade.

4.4.2 Aspecto discursivo

Quanto ao aspecto discursivo, há quatro elementos presentes no modo como o texto se apresenta: plano organizacional, organização temática, foco sequencial e articulação entre as ideias apresentadas (LIBERALI, 2013, p. 63). De maneira sintética, o aspecto discursivo evidenciou características estruturais de um texto, ou seja, sua materialização no discurso.

No campo de análise, a pesquisa traz as categorias do discurso e os recursos linguístico-discursivos que, dentro do conjunto textual, tentam evidenciar a produção dos sentidos e, também, o revelar do confronto entre as vozes sociais elegidas.

4.4.3 Aspecto linguístico

Em conjunto com os aspectos linguísticos propostos por Liberali (2013), viu-se a necessidade de, na esteira de Bakhtin (2014, p. 146), analisar também as formas sintáticas, pois, “de todas as formas linguísticas, as formas sintáticas são as que melhor se aproximam das formas concretas da enunciação, dos atos da fala”. Esse aspecto se refere às palavras e sua entonação no interior de cada frase, constituindo-se como mecanismos conversacionais.

4.5 Procedimentos de interpretação

Esta seção apresenta os procedimentos de interpretação utilizados no estudo, em consonância com o objetivo geral da pesquisa e, também, com seus objetivos específicos, conforme sintetiza o Quadro abaixo.

Quadro 5 - Objetivo geral da pesquisa

Atividade	Data	Objetivo	Sujeitos da pesquisa
1º dia letivo (aula inaugural): recepção aos alunos, apresentação da proposta institucional, manifestação de anseios.	28/03/2016	Recepcionar os ingressantes a partir da identificação de responsabilidades e da manifestação de expectativas individuais e coletivas por parte dos envolvidos.	1. Diretora geral
			2. Coordenadora do curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

4.6 Garantias de credibilidade da pesquisa

A presente pesquisa está em conformidade com as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, tendo sido aprovada sob o número 014808/2018.

Foi autorizado pelos sujeitos envolvidos o uso do conteúdo das entrevistas gravadas em áudio, bem como das atividades registradas em vídeo ou foto, das notas de campo e dos documentos institucionais disponibilizados no *site* oficial da IES.

Pela diretora geral, foram cedidos documentos como: processo de credenciamento e autorização de funcionamento; PDI, PPC e manuais institucionais; registros de reuniões de planejamento, de recepção da Comissão do MEC e registros de assessores; quadro de horários, calendário institucional e quadro de profissionais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O presente capítulo pretende responder às três perguntas que nortearam este trabalho: (i) compreender as vozes oficiais presentes na LDBEN; (ii) avaliar como elas se entrelaçam às vozes institucionais; e (iii) apontar possíveis contradições entre as vozes oficiais e as institucionais. Para tanto, são analisados um documento oficial e outro institucional, quais sejam, a LDBEN e o PDI da instituição objeto desta pesquisa, bem como as falas da diretora geral e da coordenadora do curso, por ocasião da aula inaugural.

A seguir, a próxima seção trata das vozes oficiais presentes na redação da LDBEN.

5.1 A voz oficial documental: LDBEN (art. 53)

A LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996, é o ordenamento legal que organiza toda a Educação no Brasil, traçando diretrizes e orientações para seus diferentes níveis e modalidades.

No que toca ao Ensino Superior, este é regido por uma série de especificações e incumbências, dentre as quais este estudo elegeu o artigo 53 como foco de análise, por considerá-lo o mais completo e esclarecedor.

5.1.1 Contexto enunciativo

O art. 53 da LDBEN elenca atribuições e decisões cabíveis às IES, no sentido de garantir-lhes a autonomia, como se extrai de uma primeira leitura:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII – firmar contratos, acordos e convênios;

VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II – ampliação e diminuição de vagas;

III – elaboração da programação dos cursos;

IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V – contratação e dispensa de professores;

VI – planos de carreira docente (BRASIL, 1996).

Assim, a autonomia das IES encontra-se especificada em dez incisos que dispõem sobre suas atribuições, e em outros seis de caráter didático-científico, listados no parágrafo único do artigo 53 da LDBEN (BRASIL, 1996).

Complementando a análise, passa-se agora a uma reflexão de caráter linguístico-discursivo acerca desse artigo.

5.1.2 Análise linguístico-discursiva

As atribuições cabíveis às IES encontram-se expressas por verbos de ação, como *criar*, *organizar*, *extinguir*, *fixar*, *estabelecer*, *elaborar*, *reformular*, *conferir*, *firmar*, *aprovar*, *executar*, *administrar* e *receber*. Eles expressam, preponderantemente, sentidos de caráter burocrático, entendendo-se burocracia como “sistema de procedimentos administrativos” (HOUAISS, 2009).

Os verbos são complementados por expressões como “cursos e programas de educação superior”, “currículos dos cursos e programas”, “planos e projetos de pesquisa”, “estatutos”, “leis”, “programas”, “projetos”, “normas”, “dispositivos institucionais” etc.

Observa-se ainda que a autonomia das IES é condicionada a requisitos legais, como expresso no inciso VIII: o ato de “executar e aprovar planos” subordina-se a “dispositivos institucionais”. Esta expressão é introduzida por uma conjunção conformativa, assim empregada: “aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a

obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos *conforme* dispositivos institucionais” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Igualmente, no inciso V, a ação de “reformular os seus estatutos e regimentos” tem em vista as “normas gerais”, introduzidas por uma partícula de mesmo teor, como percebido em: “reformular os seus estatutos e regimentos *em consonância com* as normas gerais atinentes” (BRASIL, 1996, grifo nosso). O mesmo se dá nos demais incisos, mediante as expressões “obedecendo” (I), “observadas” (II), “de acordo com” (III), “na forma prevista” (IX), “resultante de” (X).

Ainda sobre os incisos mencionados, nota-se a ampla gama de responsabilidades das IES expressas por enumerações e orações aditivas, separadas por vírgula e/ou conjunção aditiva, como, por exemplo, o inciso VIII: “aprovar *e* executar planos, programas *e* projetos de investimentos referentes a obras, serviços *e* aquisições em geral, *bem como* administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A espacialização, expressa por advérbios de lugar, é demarcada pelo uso de pronomes possessivos (seu/sua) com função adjetiva, como em: “sua sede”, “seu meio”, “seus estatutos e regimentos” e “seus colegiados”. Isso reforça a posição do espaço tópico, como é possível observar no inciso I: “criar, organizar e extinguir, em *sua* sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em termos de procedimento linguístico, pode-se observar o encadeamento de frases por meio de conectivos, como conjunção aditiva (*e*, *bem como*) e conformativa (*conforme*), ambas observadas no inciso VIII: “aprovar *e* executar planos, programas *e* projetos de investimentos referentes a obras, serviços *e* aquisições em geral, *bem como* administrar rendimentos *conforme* dispositivos institucionais” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Realizada, pois, a análise de cunho linguístico, o tópico seguinte aborda a dimensão social que subjaz à linguagem humana.

5.1.3 Identificação das vozes presentes na LDBEN: contexto sociocultural e político

As vozes que materializam a LDBEN são expressas pelos Poderes Executivo e Legislativo, em âmbito federal, sendo o primeiro representado pelo Presidente da República, e o segundo, pelo Senado e Câmara dos Deputados.

Neste trabalho, o termo “voz” é compreendido como a *consciência ou personalidade falante* presente nos enunciados, sempre impregnadas de um juízo de valor e uma visão de mundo, ou seja: “a emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro

da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 314).

Liberali (2013), com base em Bakhtin (2002), pondera que as múltiplas vozes que circulam socialmente têm uma orientação “contestável”. Assim, investigá-las permite desvelar os sentidos e significados projetados a partir da LDBEN.

Nessa direção, Magalhães, Ninin e Lessa (2014) observam que, de modo complementar a Vigotski,

Bakhtin/Volochinov (1992)⁸ enfatizam a linguagem como socialmente constituída por diferentes forças e vozes que envolvem multiplicidade e luta, linguisticamente marcadas nas enunciações, como uma ferramenta semiótica que nos possibilita entender as ações responsivas dos participantes relacionadas às enunciações de outros numa esfera específica de comunicação (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 134).

Assim, em conformidade com o trecho acima, é possível antecipar que a LDBEN não sai ileso daquilo que as autoras, com base em Bakhtin (2013), denominam de discurso autoritário:

Por discurso autoritário entendemos aquele monológico, que procura impor-se em relação aos demais, sem abertura para questionamentos, para negociação de significados, com características hierárquicas bem demarcadas. É um discurso que “se aproxima de nós a partir de fora e se mantém distanciado” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 135).

Com efeito, no art. 53 da LDBEN, os verbos empregados no infinitivo produzem sentido de autoridade e impessoalidade, apontando um regime de imposições e prescrições, regidas por condições inquestionáveis de atuação. De acordo com Travaglia (1991), na prescrição, o locutor determina a realização de situações, por se ver e se apresentar como sabendo mais que o alocutário. É, com efeito, o que se observa na dicção da LDBEN:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino. [...] (BRASIL, 1996).

⁸ As autoras referem-se à obra que, neste trabalho, é referenciada como Bakhtin, 2014.

Além disso, no rol das atribuições legais conferidas às IES, vários dos incisos são compostos por verbos que, no contexto, assumem caráter performativo. Conforme a teoria de Austin (1990), enunciados performativos (do inglês *to perform*, executar) são aqueles que não apenas descrevem uma ação, mas realizam o ato em si. Pelo simples fato de dizer, o locutor já realiza uma ação, tal como ocorre com o verbo “prometer”: ao dizer “eu prometo”, o locutor não está apenas falando; está também realizando o ato de prometer. Trata-se, pois, da ação praticada, e não somente falada, rompendo a fronteira entre fala e ação. Com base em tal teoria, entende-se aqui que assumem feição performativa vários dos verbos elencados no art. 53 da LDBEN, como: *fixar* currículos; *estabelecer* planos, programas e projetos; *fixar* número de vagas; *elaborar* estatutos; *conferir* diplomas; *aprovar* planos.

Por outro lado, a sucessão de orações coordenadas sindéticas e assindéticas expressa agilidade na ação e remete ao trabalho sequenciado, nos moldes do fordismo, que consistia essencialmente na produção rápida, com padrões rígidos com vistas à alta produtividade por meio da produção em massa. E, de fato, à época em que foi proposta a LDB (Lei 4.024, de 1961), surgiu essa tendência tecnicista nos EUA, conforme observa Arruda Aranha:

[...] cujos teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos em vias de desenvolvimento. No Brasil, após o golpe de 1964, foram feitos diversos acordos, inicialmente sigilosos e tornados públicos apenas em 1966: eram os acordos MEC USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional (ARRUDA ARANHA, 1989, p. 117).

Cabe lembrar que a LDB (Lei nº 4.024/1961) foi a primeira lei geral da educação e teve ampla repercussão sobre o sistema escolar. Entretanto, para Demo (1997, p. 12), com ela não se pode falar em inovações, no sentido de não ser ela a “lei dos sonhos do educador brasileiro”, embora tenha trazido alguns dispositivos inovadores.

Posteriormente, com a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Estado tornou-se gestor dos serviços educacionais que confiava a terceiros. Isso acarretou transferência de responsabilidades, uma vez que ele deixou de financiar diretamente algumas atividades e chamou para a si o papel de avaliador. Aconteceu sob os critérios da gestão eficiente e da racionalidade do mercado, aperfeiçoando os mecanismos para exercício desse controle (SAVIANI, 2003, p. 23).

Assim, a aparente autonomia das IES, expressa no discurso da Lei, na verdade “dissimula a reprodução do sistema” (ARRUDA ARANHA, 1989, p. 112). Isso resulta numa instituição não-crítica, que serve como aparelho ideológico do Estado e contribui “para a

formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 2009, p. 29).

Desse modo, recorre-se ao que diz Arruda Aranha (2006, p. 24) sobre os jogos de poder que envolvem as questões de educação. Para a autora, a LDBEN, tal como a educação, não está isenta de tais jogos, mas sofre os efeitos deles, por estar de fato implicada politicamente.

De acordo com a análise de Saviani:

passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 1980, p. 5).

Ainda nesse contexto, Saviani (2007a, p.15) afirma que “o debate instaurado nos anos setenta sobre o estatuto epistemológico da pedagogia refluíu nos anos oitenta e noventa, cedendo lugar a uma mobilização cujo eixo foi a questão da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação”.

Assim, muitas vozes circulam na vida social, nem sempre convergindo com o discurso geral da sociedade, na medida em que algumas delas conseguem reconhecer os jogos de poder e questionam as intenções enunciadas pelas diferentes vozes, inclusive aquelas emanadas da esfera federal.

Na mesma direção, Bakhtin aponta que forças sociais subjazem ao coro de vozes que circulam em determinada sociedade. Conforme Fiorin, “Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes” (FIORIN, 2008, pp. 31-32). No mesmo sentido, Faraco (2009, p. 70) observa que, com os conceitos de forças centrípetas e centrífugas, Bakhtin “aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente”. Isso significa que, para ele, não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política.

Logo, tem-se o seguinte Quadro geral das vozes presentes no texto da LDBEN:

Quadro 6 – Quadro geral das vozes presentes na LDBEN

Documento	Vozes
LDBEN - Ensino Superior	Poder Legislativo, composto pela Câmara de Deputados e Senado Federal; Poder Executivo, representado pelo Presidente da República.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

5.2 A voz institucional documental: PDI-2016

Neste tópico, será apresentada a voz da instituição em estudo, tal qual expressa no “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI), documento exigido pelo MEC, que explicita as diretrizes administrativas, acadêmicas e pedagógicas de uma instituição, em conformidade com parâmetros fixados por aquele órgão governamental.

A partir de trechos do PDI de 2016, vigente à época da pesquisa, o presente estudo busca apontar o entrelaçamento entre a voz expressa nesse documento e as vozes oficiais presentes na LDBEN.

5.2.1. Contexto enunciativo

Em conformidade com as intenções investigativas desta pesquisa, que se debruça sobre o entrelaçamento de vozes em torno do objetivo institucional, optou-se por analisar o PDI, uma vez que esse documento integra intenções institucionais sob duas importantes vertentes: administrativa e acadêmico-pedagógica. Dessa forma, compreende-se que o alcance de um objetivo institucional envolve a efetividade de ações nesses dois âmbitos, que seguem em paralelo – mas com interdependência e complementaridade – dentro de uma IES.

A seguir, estão dispostos os excertos extraídos do PDI e as respectivas análises. Os trechos estão numericamente ordenados, antecedidos pela sigla PDI. Os recortes selecionados apresentam os objetivos da instituição, extraídos do item 1.5 do seu PDI, “Critérios, Objetivos e Metas Institucionais”.

5.2.2 Análise linguístico-discursiva

No primeiro recorte selecionado, destaca-se a utilização de adjetivos para evidenciar o tipo de formação que se pretende alcançar.

PDI (1) A FEDUC baseia-se no compromisso de formar profissionais competentes, qualificados, preparados para a atuação nas áreas comprometidas com a educação, imbuídos com responsabilidade social e com compromisso no desenvolvimento econômico e sociocultural do Brasil.

Os adjetivos *competentes, qualificados, preparados e imbuídos* parecem se referir a uma busca institucional *de formar profissionais* que consigam atuar com *responsabilidade social*. Tal preocupação constitui aspecto inerente à sociedade capitalista democrático-neoliberal da atualidade e, converge com os princípios constitucionais, expressos na Constituição Federal de 1988, visto que o Estado, hoje, não é o principal cuidador dos espaços sociais. Logo, em uma sociedade democrática, todos os cidadãos de direitos e deveres são corresponsáveis sociais (TEIXEIRA, 1998; HARVEY, 2013). Assim, o fragmento *imbuídos de responsabilidade social* chama atenção para um contexto mais amplo e de relevância na sociedade contemporânea. Isso pode ter relação com o cumprimento das leis e com a mudança de atitudes de organizações e pessoas em relação ao seu papel na sociedade e, no caso, ao que se propõe ser como IES.

Em sua experiência com a formação de profissionais, a autora deste trabalho tem observado que uma IES preocupada com a responsabilidade social tentará efetivar práticas sociais, oferecendo ao mercado, à sociedade e ao mundo, um profissional melhor preparado para solucionar os diferentes problemas sociais (REIS; BANDOS, 2012).

Da mesma forma, a expressão *compromisso no desenvolvimento econômico e sociocultural do Brasil* sugere profissionais formados com qualidade, em condições de atuar em um dado contexto de sociedade/cultura e colaborar para o crescimento da economia do país.

A seguir, no Recorte 2, o documento parece descortinar a ideia embutida na caracterização da IES quanto à formação profissional:

PDI (2) A formação dos profissionais envolve, também, o desenvolvimento da consciência crítica para despertar a certeza de que a transformação da educação se dá pelo ensino de qualidade.

A IES explicita que *o desenvolvimento da consciência crítica* traz à tona, indubitavelmente, que, pela *qualidade* do ensino, se tem a *transformação da educação*.

Há que se ressaltar, ainda, que o sentido da palavra *consciência* (assim como o de qualquer outra palavra) é dado por critérios de avaliação ideológica e se vincula a uma visão de mundo, implicando, portanto, uma *consciência* repleta de conteúdo ideológico, dentro de um processo de interação social (BAKHTIN, 2013; 2014). Com efeito, no processo de elaboração histórica da consciência, “os participantes podem proporcionar mudanças nas suas

ações, nas operações, nas ferramentas de mediação para alcançar o resultado esperado” (LIBERALI; FUGA, 2012, p.133).

A IES parece esclarecer o delineamento de atividades em prol do alcance de suas intenções formativas. Assim, no Recorte 3, menciona que almeja a *excelência acadêmica*, no processo de ensino-aprendizagem de *forma competente e ética*, indo ao encontro do conjunto de adjetivações prévias, conforme a seguir:

PDI (3) Para isso, percorre o caminho de um processo de ensino-aprendizagem, que vise a excelência acadêmica, de forma competente e ética, para que todos os envolvidos no processo possam fazer escolhas como cidadãos conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades sociais.

Nesse trecho, a IES traz terminologias, também utilizadas pelo MEC, para qualificar cursos de *excelência acadêmica*, ou seja, um curso que recebe conceito 5 torna-se um curso de *excelência* e serve de referência para outros no Brasil (BRASIL-MEC [CPC], s/d).

Da mesma forma, a locução verbal *possam fazer* aponta sentidos diversos que remetem às possibilidades que se abrem ao aluno, após ter sua trajetória acadêmica na IES. A expressão sugere um sentido de dar a garantia de *exercício de direitos, deveres e responsabilidades sociais*; parece fazer alusão à autoridade que se institui quando se alcança a *excelência acadêmica*. A *consciência* é retomada ao se ter a possibilidade, enquanto *cidadãos de direitos e deveres*, de *escolher* de modo consciente o agir sobre o mundo e transformá-lo.

Essa intenção parece ser ratificada no trecho posterior:

PDI (4) Desse modo, a FEDUC, em sua abertura, propõe um trabalho de formação de profissionais que repense a prática de sala de aula, de todo espaço escolar e social com responsabilidade em relação à formação de sujeitos capazes de compreenderem o mundo, agir nele e transformá-lo.

A *consciência* aparece novamente no trecho seguinte, quando o documento reitera que:

PDI (5) Essa formação segue uma orientação crítico-reflexiva que norteia as ações da FEDUC em todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e nos demais programas de extensão, especialização e de pesquisa.

Dentro da perspectiva de *formação e consciência* trazida anteriormente, o documento complementa que ambas estão atreladas a uma *orientação crítico-reflexiva*. Assim, mesmo sob a imersão de conteúdos ideológicos e da intenção de agir em busca do alcance daquilo que se quer, a *formação* será orientada por uma *consciência* que, pela perspectiva institucional, terá uma dimensão *crítico-reflexiva*.

PDI (6) Assim, por ter como princípio a manutenção de um intenso programa de colaboração com o mundo real, especialmente com as escolas da Rede Pública de Ensino da região metropolitana de São Paulo.

No Recorte 6, a IES traz à tona um dos pilares de valores que orientam a sua conduta, que consiste no *princípio* de manter uma conexão com o mundo real. Nesse sentido, o substantivo *manutenção* traz implícito o sentido de preservar, deixar como está, estabilizar uma situação já existente, carregando o pressuposto de que a IES já vinha praticando a referida conduta.

Na sequência do excerto, o adjetivo *intenso* semelha qualificar o tipo de relação a ser estabelecida com o mundo real, trazendo sentidos como: profundidade, constância, proximidade, exatidão. Parece que esta relação *intensa* deve ser percorrida pela IES; no entanto, pressupõe, pelo uso do advérbio *especialmente*, uma relação mais estreita com as *escolas públicas paulistas* do que com outras realidades, como, por exemplo, as escolas privadas da região.

Por fim, no último trecho recortado do PDI, tem-se outra intenção declarada pela IES, ao publicar que:

PDI (7) A FEDUC visa distinguir-se de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e ser referência na melhoria da Educação Pública no Brasil.

O verbo *visa* (visar) esclarece um objetivo específico da IES: *distinguir-se* de outras instituições, ou seja, diferenciar-se, tornar-se peculiar, ser caracteristicamente diferente das demais. A diferenciação aqui é aludida pela ideia de se tornar uma *referência na melhoria da Educação*, por se atrelar a um padrão instituído como de qualidade por algum órgão ou pessoa.

O termo *referência* sugere que essa IES se evidencia em meio às demais, o que converge com o sentido de *distinção* utilizado anteriormente. Nesse caso, as intenções

institucionais estão em sintonia com as exigências do MEC, inclusive terminológicas, quanto às vertentes de *excelência e referência*. Isso porque, como já dito: “os cursos com conceito 5 são chamados de cursos de excelência e servirão de modelo de referência para subsidiar o processo de regulação dos cursos de graduação no Brasil” (BRASIL-MEC [CPC], s/d).

Assim, evidencia-se que a voz presente no PDI não é apenas a voz da mantenedora, que redigiu o documento, nem apenas a voz da diretora geral da instituição, mas também a voz do MEC/INEP, quando este estabelece parâmetros de avaliação e excelência para os cursos.

Quadro 7 – Quadro geral das vozes presentes no documento PDI-2016

Documento	Vozes
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2016)	Mantenedora; Diretora geral; Avaliação do MEC/INEP.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Na sequência, o tópico seguinte analisa as vozes dos sujeitos institucionais participantes da atividade aula inaugural, bem como o entrelaçamento dessas vozes com as do documento oficial.

5.3 A voz institucional na atividade aula inaugural

Como já mencionado, dentre as quatro atividades observadas pela pesquisadora, optou-se pela utilização dos dados de uma delas: a aula inaugural. A escolha se deu pelo fato de ser esta a única atividade que apresentou a temática do objetivo institucional de maneira clara e recorrente. Portanto, a voz institucional, já representada documentalmente (PDI), evidencia-se também nas vozes de dois dos sujeitos presentes na atividade aula inaugural, seja na recepção aos alunos, seja na apresentação da proposta institucional, seja ainda na manifestação de anseios.

A aula inaugural se refere ao primeiro dia de aula na IES. A recepção ocorreu no dia 28 de março de 2016, das 19h às 20h. O objetivo da atividade foi recepcionar os alunos ingressantes no curso de Pedagogia, a partir da identificação de responsabilidades e da manifestação das expectativas individuais e coletivas por parte dos envolvidos.

5.3.1 Contexto enunciativo

Naquela noite, estavam presentes aproximadamente cinquenta alunos; duas professoras; a coordenadora do curso; a diretora geral, que também é membro da mantenedora; representantes da mantenedora e uma convidada externa. A recepção foi realizada no auditório da instituição, semelhante a uma sala de aula convencional: cadeiras com um braço disponível (universitárias), dispostas em fileiras, onde os alunos se sentavam. A diretora geral já estava posicionada à frente dos alunos no início do evento, e a coordenadora do curso estava sentada ao fundo, posicionada na última cadeira da última fileira, no canto direito da sala.

O evento de recepção foi iniciado pela fala da diretora geral, seguida da explanação da coordenadora do curso. Ambas fizeram uso do microfone e se mantiveram no mesmo patamar de altura dos alunos, exceto pelo fato de estarem em pé. Após as apresentações, elas voltaram para seus lugares: a diretora, para próximo ao *datashow*, à direita; e a coordenadora, para o fundo da sala.

Em seguida, a palestrante convidada, Maria Cecília Guimarães, fez uma apresentação acerca de conceitos teóricos também convergentes com a filosofia institucional, principalmente por parte do grupo docente. Ao término da atividade, os alunos foram para o espaço de entrada, onde estava organizado um lanche.

Na atividade, foi possível identificar, mais claramente, o entrelaçamento de vozes em torno do objetivo institucional. Para fins de análise, foram utilizados trechos das falas da diretora geral e da coordenadora de curso, ambas proferidas naquela noite.

A seguir, transcrevem-se os excertos extraídos da fala da diretora geral que, como dito, é também membro da mantenedora – portanto, uma fala institucional. Para fins deste estudo, tal fala está identificada como Voz da Diretora Geral (VDG), bem como os trechos selecionados estão numericamente ordenados. A seleção lexical considerada está destacada em itálico.

5.3.2 Análise linguístico-discursiva: voz da diretora geral (VDG)

Antes de iniciar sua fala, a enunciativa, em tom colaborativo, convida um dos alunos para a leitura de um texto exposto em *power point* no aparelho *datashow* (projektor de imagem). A aluna, prontamente aceita o convite para dar início à aula inaugural.

Vale lembrar que a compreensão das vozes que organizam o discurso é importante para o entendimento do processo colaborativo-crítico nas negociações entre os diferentes sujeitos e nos diversos contextos sociais. Assim, ao se ter um discurso autoritário, por exemplo, é facultado aos participantes aceitarem ou não o discurso do outro. Já no discurso internamente persuasivo, os participantes aderem à fala do outro.

Após esse momento, o sujeito enunciadador faz os enunciatários saberem o que é a IES FEDUC. Ao fazê-lo, usa a 1ª pessoa do plural, de modo a unir o individual com o coletivo “nós”, pronome que representa a junção de um “eu” com um “não-eu”. Ao fazer isso, a enunciadora transforma a sua voz na voz de todos, fazendo o enunciatário partilhar de seu comentário sobre uma terceira pessoa, a FEDUC. Na sequência, ao falar da IES, a enunciadora faz uso de um recurso estilístico que personifica a instituição, dando vida a ela, conforme trecho (1):

VDG (1) Precisamos iniciar com a algumas palavras de entendimento do que é FEDUC. A FEDUC tem esse logo, esse logo não nasceu do nada. Esse logo é um logo que envolve livros, estudos, dedicação, um em cima do outro. Não significa só porque é bonito... A gente acredita que os livros nos dão escadas para alcançar cada vez mais algum objetivo. É uma faculdade do educador! Teve gente que procurou a FEDUC por causa do nome. A FEDUC é mantida pela Pronace.

No fragmento, a voz diz que *a FEDUC tem esse logo, esse logo não nasceu do nada*. O verbo *ter* é complementado pelo objeto direto *esse logo* (logotipo institucional): *A FEDUC tem esse logo*, no sentido de caracterizar a instituição. Posteriormente, a palavra *logo* é realçada na posição de sujeito da oração: *esse logo não nasceu do nada*. Pode-se compreender que o fato de o logo não ter nascido do nada seja, aparentemente, um modo análogo de dizer que a instituição não nasceu do nada.

Em seguida, para recobrir o campo semântico do que vem a ser *Faculdade do Educador*, a enunciadora utiliza a figura dos livros (exposição realizada em *power point*), ressaltando sua importância dentro do universo da instituição. *A FEDUC tem esse logo, esse logo não nasceu do nada. [...] A gente acredita que os livros nos dão escadas para alcançar cada vez mais algum objetivo. É uma faculdade do educador!*

Ao mencionar o substantivo *livros*, a enunciadora os relaciona à figura da *escada*, metaforizando-os e afirmando serem eles o elemento *para alcançar cada vez mais algum objetivo*.

Logos, logomarcas ou logotipos são comumente criados por profissionais, geralmente do *Marketing* ou Publicidade. Um logo transmite ou tenta transmitir a identidade de uma organização que, neste caso, é uma instituição de ensino. O logo se refere à imagem que uma empresa ou organização anseia transmitir, sendo que o da IES está representado pela forma a seguir:

Figura 1 – Logo institucional à época da pesquisa de campo



Fonte: *site* institucional da IES (2016).

Nota-se no logo a junção de livros sobrepostos que confirmam a ideia que **VDG** quis transmitir no T1. Ela afirma ser esse *um logo que envolve livros, estudos, dedicação, um em cima do outro*. Observe-se ainda que os livros se posicionam na direção vertical. Sua escolha, possivelmente, adveio de pressupostos de valores da enunciadora e/ou dos idealizadores da IES.

O logo é um meio concreto de imprimir premissas culturais e valores que devem ser disseminados, a fim de traduzir o que se defende e se acredita, bem como aonde se quer chegar. Ele é uma espécie de materialização da identidade sociocultural de uma organização; uma forma tangível e visível de disseminar a própria cultura, de ser visto por intermédio de uma imagem.

Como se trata de uma instituição de ensino, a pilha vertical de livros pode indicar uma cultura de valorização da leitura, bem como o acúmulo de informações que se pode obter por meio do acervo de uma biblioteca. Essa associação também se atrela a um contexto de ensino tradicional, pois neste se tem o conhecimento humano representado de modo cumulativo, a partir da quantidade de informações que se recebe. Na perspectiva tradicional, quanto mais se lê, mais se aprende, e compete às instituições de ensino transmitir informações a partir dos professores e dos livros utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um tipo de ensino que prioriza, como conteúdo de aprendizagem, as enciclopédias e a formação intelectual do aluno (MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1992).

A disposição disforme (não alinhada) da pilha verticalizada de livros também remete a uma proposta de ensino de fundo tradicional, porém sem o excesso de disciplina e rigor, tipicamente presentes no modelo de ensino tradicionalista, visto que nessa vertente há uma inflexibilidade impenetrável, mais condizente com a disposição linear dos livros.

Nesse sentido, os livros seriam, ainda, uma metonímia do conhecimento, no sentido de que a parte representa o todo. Enfatiza-se o livro como um compartimento capaz de abarcar todo o conhecimento ou, ainda, algo capaz de fazer o sujeito transpor níveis para o alcance de objetivos.

Assim, a metáfora (o livro tomado como *escada*) e a metonímia (o livro substituindo *conhecimento*) são utilizadas por representarem uma conexão entre duas entidades, em que um termo é evocado por outro: livro como *escada* ou como *conhecimento*.

Munida desses recursos linguísticos, a enunciadora traz em seu discurso a valoração do saber científico, encontrado, em sua maior parte, nos acervos bibliográficos existentes, frutos de pesquisas e estudos já realizados. Desse modo, a IES intenciona, ao menos no discurso, não abandonar o saber adquirido por meio dos livros e, com isso, parece trazer ecos históricos da estrutura conservadora do ensino superior no Brasil.

Nesse sentido (e reafirmando a preocupação desta pesquisa com o *modo* de realização das ações), reitera-se aqui que *a maneira como* estas se concretizam é de igual ou maior importância do que o discurso que se utiliza.

Em sua fala, a enunciadora parece valorizar os conteúdos encontrados em acervos bibliográficos, o que não necessariamente caracteriza uma rejeição à construção de novos saberes. Com efeito, a história humana mostra momentos de releitura de saberes já consagrados, mediante a (re)construção, reformulação e transformação dos mesmos.

Por outro lado, ao apontar a importância do conhecimento materializado nos livros, o discurso da enunciadora relembra as formas de ensino centradas na inculcação de conhecimentos já existentes, porém sem explicitar a forma como iria balizar essa valorização. Também não evidencia se irá ou não desprezar a tendência pedagógica atual de formar indivíduos para uma “sociedade de aprendizagem” (HARGREAVES, 2004, p. 37).

Na sequência, examina-se o Recorte 2:

<p>VDG (2) Ele é um curso gratuito, mas vocês viram no contrato quanto ele vale? A gente espera que vocês deem valor a isso!</p>

Aqui, a enunciadora abandona o sujeito coletivo e explicita qual o auditório a que destina o seu discurso, dirigindo-se a ele com o uso da forma pronominal *vocês*. Ao fazer isso, ela se coloca como sujeito do discurso e se constitui como alguém separado daquele grupo do qual inicialmente parecia fazer parte. Sua fala se articula pelo uso modalizado do verbo *dar* empregado no modo subjuntivo, que traz consigo o sentido de valoração. Além disso, a expressão *a gente* materializa a voz institucional, trazendo sujeitos que integram a esfera institucional: mantenedora, direção, coordenação, corpo docente e funcionários.

A enunciadora chama atenção dos ouvintes quanto ao custo do curso oferecido e deixa expresso o anseio de valoração e produtividade, operando uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Há uma cobrança explícita em relação aos alunos acerca do mérito de estarem ali; e implícita, sobre como esse esforço deve ser retribuído. Desse modo, retoma-se o contexto da educação pensada a partir de elementos produtivos, tipicamente presentes em sociedades capitalistas. Para Martins (2010), esse perfil de alunado é reflexo de outras influências da sociedade.

O segmento *dar valor* exprime o sentido de valorização do curso, do trabalho docente e da conquista obtida por esses alunos, por estarem ali depois de vencerem o processo seletivo de três fases. O oferecimento de bolsas integrais não necessariamente significa que a IES estivesse enquadrada em perfil de instituição assistencialista, pois entidades com esse viés selecionam candidatos pelo critério social de baixa renda e, portanto, pela impossibilidade de pagar os estudos. Esse, entretanto, não era o caso da IES, nem esses eram os seus critérios utilizados para oferta de bolsas. No processo seletivo exigia-se uma redação que, segundo entrevista da diretora geral, seria avaliada pelas competências de leitura e escrita e pela manifestação de diferentes saberes: conhecimento e aplicação de informações e postura frente a questões de ordem sociopolítica, econômica e cultural. Nesse sentido, havia, desde o momento de inauguração da IES, a clara preocupação institucional em não deixar que ela fosse rotulada como assistencialista. Isso não por sua fundadora julgar o assistencialismo como uma política boa ou ruim, mas simplesmente por não querer essa associação que, segundo ela, estaria equivocada.

VDG (3) A FEDUC, desde 2012, está num processo muito rigoroso do Ministério da Educação só que antes de 2012... ela surgiu já há muito tempo... e tem a Ciça [Maria Cecília Magalhães], que foi nossa inspiradora. Surgiu com essa ideia mesmo de fazer uma faculdade que... voltada muito mais para pessoas engajadas verdadeiramente na educação, mas que por algum motivo não estavam na faculdade.

O Recorte (3) mostra o entrelaçamento de vozes entre a voz da instituição e a voz oficial no que tange ao papel do MEC e à pressão para se atenderem as exigências de abertura de uma IES.

O termo *rigoroso* pode expressar o poder de autoridade e a imposição que ele exerce estabelecendo padrões, regras e diretrizes inflexíveis sobre as IES. O sentido de rigor parece intensificado pelo uso do advérbio *muito*, que fortalece o adjetivo *rigoroso*.

Por outro lado, o marcador temporal *2012* parece ter sido utilizado para dar veracidade à informação e, também, para enfatizar que a IES tem um processo conceutivo que antecede sua inauguração em 2016. A *morosidade* de quatro anos ratifica a burocracia existente no processo de autorização e credenciamento de uma IES, conforme já discorrido em momentos anteriores deste trabalho. Ao precisar o ano de *2012* como início do processo de implantação da IES, a enunciadora retifica: *ela surgiu já há muito tempo...* e reconhece uma das pessoas que participou desse processo: *e tem a Ciça (Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães), que foi nossa inspiradora*.

Ao dizer que a instituição está *voltada muito mais para pessoas engajadas verdadeiramente na educação, mas que por algum motivo não estavam na faculdade*, a enunciadora traz à tona a via de acesso prevista na CF/88 e reafirmada na LDBEN: a oferta de bolsas de estudo é um meio de se garantir o acesso de alunos que, *por algum motivo, ainda não estavam na faculdade*.

De acordo com SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ (1998, p. 97), a mobilidade de todas as vozes dos sujeitos acontecerá dentro de uma comunidade democrática de aprendizagem. Isso é o que se nota em:

VDG (4) Por que a gente está aqui? A gente está aqui para exercer uma função social na formação das pessoas... focada sempre na educação e numa qualidade de vida mais justa dentro de uma sociedade mais democrática... então qualquer atividade que a gente venha a fazer aqui, a gente não pode deixar de levar isso em consideração.

Nota-se a preocupação com a *função social* das instituições de nível superior. Possivelmente, ela está relacionada a um dos pilares institucionais que concebe a melhoria da educação básica pública por meio de uma *formação de nível superior de qualidade*, conforme já discorrido acerca do Recorte 2 do PDI.

Na sequência de seu discurso:

VDG (5) Qual a visão que a FEDUC tem? A gente quer se tornar referência nacional em atividade de formação na área educacional como fator de transformação. A gente gostaria que vocês sempre colocassem essa palavra em todas as ações que vocês fossem fazer: transformação!

O que é que eu estou fazendo no meu dia a dia, o que é que eu estou fazendo na sala de aula, o que é que eu estou fazendo quando eu venho pra cá de noite ter aula...

Essa palavra transformação é algo que tem que está muito ligada em todas as atividades que a gente vai estar fazendo aqui. Temos também uma vocação, tá?! Todos os nossos professores são universitários comprometidos com a educação transformadora.

A frase *A gente quer se tornar referência nacional em atividade de formação na área educacional como fator de transformação*, enfatiza o papel transformador que a IES almejava exercer. Aqui, as expressões *a gente quer* e *a gente gostaria* novamente trazem a voz institucional representada pelos sujeitos institucionais, ressaltando o papel que se deseja cumprir.

O fragmento *se tornar referência nacional em atividade de formação* anuncia que a IES se projeta para o futuro, com a intenção de transformar. O verbo *tornar-se* evidencia o pressuposto de que a instituição ainda não era uma referência nacional, mas pretendia ser. Almeja a *transformação* e aconselha que os alunos adotem uma perspectiva transformadora em cada ação que realizam. Nesse momento, é possível considerar que a enunciadora solicita responsabilidade por parte dos alunos e, também, engajamento: *A gente gostaria que vocês sempre colocassem essa palavra em todas as ações que vocês fossem fazer: transformação!* O advérbio *sempre* traz o sentido de frequência e sustenta a ideia de *vir-a-ser*. O verbo *gostar* no futuro do pretérito expressa o desejo da enunciadora e, portanto, a voz institucional em solicitar aos alunos a continuidade no processo de *vir-a-ser*, sob o sentido de *transformar sempre*.

De um modo geral, isso parece convergir com o pensamento de Vigotski (2001), quando este lembra que a vida é um sistema de criação, tensões contínuas, superação e, em meio a ideias e movimentos, manifesta-se a criação de uma nova realidade. O *vir-a-ser* da instituição denota a intenção de tornar-se, de aspirar aonde se quer chegar. Assim, semelha que, se ela almejava esse papel de impulsionar transformações, também poderia se modificar, sair da forma inicial e alcançar essa realidade projetada.

É importante, nesse contexto, retomar o objetivo institucional de “formar para transformar”⁹. O verbo *formar* traz, dentre outros sentidos: “dar ou tomar forma; estruturar(-se); [...] conceber ou ser concebido, criar(-se) um plano; dar ou ter origem; constituir-se (HOUAISS, 2009). Já o verbo *transformar* implica: “fazer tomar ou tomar nova feição ou caráter; alterar (-se), [...] modificar (-se); [...] fazer passar ou passar de um estado ou condição a outro; converter (-se), transfigurar(-se) (HOUAISS, 2009).

Assim, tem-se que o *formar para transformar* pode aludir a diversos entendimentos, dentre eles a ideia de que o ingresso e permanência do aluno na instituição trará a ele a possibilidade de constituir-se, de ter sua forma (lê-se fôrma) originária alterada por meio da transformação, da conversão ou da mudança de condição e/ou transfiguração que a IES pode lhe trazer.

No tocante às intenções e à expectativa de *formar para transformar*, pode-se pensar, também, no sentido de *transformar para mudar*, o que convergiria com o que se espera de um aluno egresso do curso de Pedagogia. Afinal, existe a crença de que a formação do profissional pedagogo permite a imersão “na realidade social”. Trata-se de viabilizar, por meio da formação, que esse profissional perceba a “realidade com a sensibilidade educativa” e possa responder às “demandas emergentes” (CALIMAN, 2009, p. 53).

Assim, embora os verbos *formar* e *transformar* remetam à passividade do aluno frente ao seu processo de conversão e à sua (trans)formação possibilitada pela IES, outras inferências também poderão descortinar a intenção real da IES, que pode não estar materializada na enunciação.

Na sequência: *O que é que eu estou fazendo no meu dia a dia, o que é que eu estou fazendo na sala de aula, o que é que eu estou fazendo quando eu venho pra cá de noite ter aula*, a enunciadora sugere um processo reflexivo, questionando sobre a responsabilidade do sujeito no mundo e aludindo ao sentido de *transformar*. Refletir sobre se transformar. O pronome pessoal de primeira pessoa (eu), naquele momento, direciona o aluno para um processo reflexivo, fazendo com que a voz institucional se projete dentro de cada um para favorecer a reflexão. A esse respeito, a teoria marxista entende que a dinâmica social afeta o potencial formativo humano, na medida em que a “consciência [...] se transmuta na ação

⁹ De forma indireta e bipartida, a expressão está presente no PDI-2016 da IES, onde aparece elencada como um de seus objetivos: “III - *Formar* tais profissionais com foco na *transformação* de si, do outro e de suas comunidades para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” (PDI-2016, tópico 1.4.2; grifos nossos).

Da mesma forma, a expressão aparecia no *site* da IES à época de sua inauguração, apontando a sua missão de “*formar* professores *para transformar* a educação, suportada pela vocação de educação transformadora”. Disponível em: < <http://www.feduc.edu.br/feduc.php>>. Acesso em 29 maio 2016.

como atividade que emerge das funções superiores [...], através da mediação social pelo trabalho” (ZANOLA, 2012, p. 7).

Continuando, a enunciadora complementa e confirma mais uma vez a relevância do verbo *transformar*, em todas as ações da IES: *Essa palavra transformação é algo que tem que estar muito ligada em todas as atividades que a gente vai estar fazendo aqui.*

Ao se pensar que a aquisição de conhecimento está diretamente atrelada ao aspecto qualitativo da formação, então é possível reconhecer que a construção do conhecimento é a propulsão da transformação social. Compete às instituições trazer aos seus alunos os problemas da sociedade em geral a partir de uma visão sistêmica (REIS; BANDOS, 2012).

VDG (6) Trabalhamos em três dimensões. Na universitária, a gente quer excelência, essa é uma palavra que o mantenedor não esquece. A gente quer compromisso pra inovação, a gente quer uma informação. E a gente quer uma ética, e é lógico que a ética não só na dimensão universitária e sim em todas as nossas ações... A gente trabalha com a dimensão pessoal.

No segmento [...] *na universitária a gente quer excelência, essa é uma palavra que o mantenedor não esquece*, a utilização do termo *excelência* remete à expectativa da IES em se enquadrar em certos padrões, indicadores, parâmetros etc., que classificam, de modo geral, organizações, serviços e produtos.

O que e como fazer para a IES alcançar essa *excelência* parece estreitamente ligado ao cumprimento de seu objetivo institucional de *formar para transformar*, pois, para se atingir excelência é preciso instituir padrões, objetivos e cumprimento do anseio de algo ou alguém. Esses parâmetros que inspiram as atividades poderiam ser aqueles que são esperados pelos alunos, ou aqueles impostos pelo MEC, ou ainda aqueles concebidos por todos os envolvidos. No entanto, logo na sequência, há o pronunciamento de que *excelência é uma palavra que o mantenedor não esquece*. Nota-se uma preocupação institucional em atender às expectativas da mantenedora, que espera o desempenho da IES e seu atendimento às exigências do MEC.

Também faz parte do conjunto de responsabilidade dos alunos o bom desempenho institucional, de modo a firmar um círculo de cobranças. Sob uma ótica verticalizada de poder, os alunos ocupam uma das bases que recebem pressões; todavia, atingir a *excelência* pode, de certo modo, refletir positivamente tanto sobre eles quanto sobre a própria IES.

VDG (7) A gente quer transparência, integridade, liberdade, credibilidade e simplicidade aqui dentro também.

No trecho *A gente quer transparência, integridade, liberdade, credibilidade e simplicidade aqui dentro também*, está elencado o que pode ser chamado de base de valores institucionais. Os valores podem indicar um caminho a percorrer que não envolva somente o nicho de conteúdos presentes na dimensão universitária da instituição. Chama atenção a expressão *aqui dentro*, que remete à ideia de que até então tais valores seriam externos, ou seja, desconhecidos pelos alunos. Esses valores também foram trazidos na voz institucional documental do PDI (6).

VDG (8) Na dimensão social, a gente quer uma corresponsabilidade, comprometimento, o respeito, a participação, uma parceria... isso a gente falou bastante quando a gente conversou esses dias... e uma sustentabilidade e acesso.

No trecho *a gente quer uma corresponsabilidade, comprometimento, o respeito, a participação, uma parceria*, chamam-se à responsabilidade os alunos, vistos como corresponsáveis. O termo *parceria* fica dúbio, pois expressa a ideia de benefícios para ambas as partes, o que faz entender que as bolsas integrais disponibilizadas aos alunos é o benefício conquistado por eles, que devem, pois, valorizar essa conquista e se empenhar para o alcance da excelência institucional.

VDG (9) Pra quê que a gente está aqui? Quando eu falo pra quem, não só nós agora, mas vocês têm essa responsabilidade... Nós estamos aqui pra trabalhar com aluno da escola pública, com educadores da escola pública, com educadores sociais, com empreendedores sociais, mas com cada um sendo protagonista de suas ações.

O fragmento *Pra quê que a gente está aqui? Quando eu falo pra quem, não só nós agora, mas vocês têm essa responsabilidade*, retoma a corresponsabilidade e o sentido de que todos fazem parte daquele contexto: *Nós estamos aqui pra trabalhar com aluno da escola pública, com educadores da escola pública, com educadores sociais, com empreendedores sociais, mas com cada um sendo protagonista de suas ações*. Neste trecho, o pronome *nós* é usado para novamente incluir a todos no processo e na responsabilidade dentro das *dimensões universitária, pessoal e social*.

Nesse excerto, a voz institucional vislumbra a esfera de exercício profissional que se espera dos egressos da IES: *Nós estamos aqui pra trabalhar com o aluno da escola pública, com educadores na escola pública*. Dessa maneira, a enunciatória situa o âmbito de atuação

profissional do aluno formado em Pedagogia e o restringe ao contexto público de educação e às práticas sociais: *com educadores sociais* e *com empreendedores sociais*. Conforme o dicionário, *empreendedor* refere-se a “aquele que empreende”, enquanto o verbo *empreender* significa “decidir realizar (tarefa difícil e trabalhosa); tentar [...]; pôr em execução; realizar” (HOUAISS, 2009).

O fragmento final do excerto – *mas cada um sendo protagonista de suas ações* – sugere que no trabalho com alunos, educadores e empreendedores, estes devem continuar protagonistas das próprias ações. O nome *protagonista* “diz-se de ou personagem mais importante do teatro grego clássico, em torno do qual se constrói a trama [...]; papel de destaque [...]; indivíduo que tem papel de destaque num acontecimento [...]” (HOUAISS, 2009). Do ponto de vista semântico, o verbo *protagonizar* pode ser considerado o oposto de *compartilhar, colaborar, trocar experiências*, os quais expressam ações esperadas de um sujeito que tem como premissa o convívio e que se vê como parte de um conjunto maior no qual ele se insere, sem ser nuclear ou central.

Por fim, a enunciadora identifica o contexto social e profissional de atuação do pedagogo, restringindo-o à esfera pública. Há evidência discursivo-projetiva de que os profissionais atuarão em um dado contexto, o que contradiz o entendimento quanto à ampla atuação e ao papel do pedagogo na sociedade contemporânea. Quanto à ideia de *protagonismo*, ela está atrelada ao contexto de atuação descrito pela enunciatária, que continua:

VDG (10) A gente tem uma política de responsabilidade social muito grande, e isso envolve uma responsabilidade filantrópica, que é melhorar a qualidade de vida das pessoas. Uma responsabilidade ética, que é fazer o que é certo, e esse certo a gente também vai discutir, né, não é o certo que as pessoas falam que é certo. Até que ponto é o certo que vai sempre atender a nossa missão e, se a gente considera o certo, é aquele que não está distanciado daquilo que a gente está hoje, tá?... verdadeiramente fazendo pacto e uma responsabilidade econômica, que é a sustentabilidade. Temos princípios e valores que a gente não pode se afastar deles.

Nota-se um discurso de dúvidas acerca do que foi planejado, questionando se a IES está dentro de um conceito de *certo*, coerente com seus ideais, missão e objetivo. Compreende-se que tais dúvidas sejam inerentes ao contexto institucional de inauguração. Por outro lado, elas também indicam expectativas a serem alcançadas. Assim, por meio das dúvidas, “volta-se para a produção criativa de novas possibilidades, por meio da compreensão

de diversos pontos de vista, da exploração de significados e ideologias, a fim de reorientar ações éticas, sentimentos e práticas” (LIBERALI, 2013, p. 14).

A gente tem uma política de responsabilidade social muito grande e isso envolve uma responsabilidade filantrópica que é melhorar a qualidade de vida das pessoas. Considerando que, conforme o artigo 19 da LDBEN, as IES podem se enquadrar dentro de três categorias administrativas – comunitárias, confessionais ou filantrópicas –, a IES é considerada uma instituição sem fins lucrativos, enquadrando-se administrativamente na categoria de filantropia. Identifica-se no discurso a ideia de filantropia atrelada à melhora da qualidade de vida das pessoas.

VDG (11) Os nossos princípios... eles estão baseados em alguns verbos que é de defender a oferta do ensino de qualidade, e isso a gente não vai poder abrir mão.

Em torno do objetivo institucional, observam-se os valores expressos na missão da IES, sendo um deles o ensino de qualidade. O ponto central desse trecho refere-se à ideia de *qualidade*, ou melhor, do que venha a ser *ensino de qualidade* para a Instituição, principalmente, pela utilização da palavra *excelência*, conforme já verificado. Por outro lado, a seguir, percebe-se o atrelamento da *qualidade* à realização efetiva de atividades e ao empenho do grupo de alunos, em prol da *excelência*.

VDG (12) Então quando a gente fala que são estágios verdadeiros, atividades complementares verdadeiras, ida a congresso e participar de grupo de pesquisa, isso é defender a oferta de um ensino de qualidade.

As atividades mencionadas nesse enunciado estão previstas no ordenamento legal e são exigidas pelo MEC; logo, são realmente esperadas de todas IES existentes no país. É importante ressaltar que o modo conceutivo de cumprir os requisitos legais é uma premissa que permite diferenciar uma IES de outra quanto ao modo de propor e conduzir atividades em favor da boa formação do aluno.

VDG (13) A gente quer oportunizar certo, os alunos com menos oportunidades. Vocês são os primeiros passos e a gente vai ter que multiplicar isso, porque tem gente lá nossa comunidade querendo que vocês ajudem, então a gente só tá multiplicando, vocês são os principais responsáveis por isso dentro da comunidade de vocês.

Esse trecho traz o discurso de autoridade e se configura como uma espécie de cobrança, ao utilizar a expressão *vocês são os principais responsáveis*. Não obstante seja um discurso de autoridade, a enunciatória se inclui no contexto de responsabilidade, sem se afastar e sem se isentar, em consonância com o que observa Bakhtin (2013), quando diz que as vozes podem se manifestar de maneiras distintas, funcionando umas como vozes de autoridade e outras como internamente persuasivas.

Trazer os alunos para uma formação de ensino superior, dar a eles bolsas integrais e colocar-lhes a responsabilidade de mudar e transformar todo um sistema reforçou a ideia de que a instituição intencionava dar condições para que isso acontecesse. O sentido da responsabilidade foi reiterado quando a enunciadora trouxe à tona o papel corresponsável dos alunos, ao utilizar o verbo *multiplicar*.

O discurso se enquadra na perspectiva neoliberalista acerca do papel da educação no país e se entrelaça com a voz oficial expressa na LDBEN. A sociedade brasileira tem a lógica do capitalismo-neoliberal, que, entre outros aspectos de importância, reconhece que o mercado é quem sinaliza as regras de funcionamento da sociedade (HARVEY, 2013).

É nessa realidade que se insere a IES em estudo: em uma sociedade já constituída sob o neoliberalismo. A IES certamente não pode ignorar essa lógica, mas seria preciso saber contornar os engendramentos existentes, por meio da preservação de seus valores e da oferta de oportunidades e atividades que possam resgatar indivíduos que não encontram expressão na sociedade atual, como, por exemplo, pela valorização de conteúdos e aspectos referentes a eles e a sua cultura.

VDG (14) A gente quer criar uma instituição de excelência e para criar uma instituição de excelência... nós já somos uma instituição de excelência, nós temos nota 4 do MEC! Nosso corpo docente subiu a nota, nossa equipe diretiva subiu, corpo técnico administrativo ajudou pra isso.

Nesse trecho, percebe-se que a expectativa de alcançar a *excelência* estava ligada ao cumprimento de padrões exigidos pelo MEC e que estes se associavam à ideia de qualidade de ensino mencionada em outros momentos. A projeção institucional é alcançar a *excelência* representada pela obtenção da nota 5, conceito máximo de qualidade estipulado pelo MEC.

Em contrapartida, como a qualidade de ensino está relacionada ao cumprimento das atividades obrigatórias, pode-se entender que estas seriam cobradas dos alunos para que a IES alcançasse a tal *excelência* mencionada anteriormente. Tal dedução se vê confirmada no trecho subsequente.

VDG (15) Mas, pra gente conseguir uma nota 5, a gente precisa de um discente engajado, que esteja de acordo com o que a gente tá falando aqui agora. A gente quer defender nossos valores, a gente quer defender a igualdade de oportunidades para todos e o compromisso com a área social.

A preocupação em atingir a nota máxima do MEC estava relacionada com as questões de excelência já mencionadas. Logo, o aluno engajado deveria estar de acordo, sendo corresponsável pela busca e concretização de atividades que qualificassem e diferenciassem esta IES das outras. Dos alunos era esperado o empenho, a realização de atividades e o engajamento no curso escolhido.

VDG (16) Quando a gente fala em promover nossos valores, a gente lista aqui cinco valores, que é: transparência, ética, colaboração, credibilidade e excelência. Eu gostaria que a gente pudesse criar mais valores, mas jamais abandonar esse que a gente está falando.

Nesse trecho, o verbo *promover*, utilizado no início do discurso, remete à ideia de elevar a uma condição superior, de progresso, de ascensão de valores (no caso dos que já foram instituídos).

Embora alguns valores tenham sido informados, fica clara a intenção de se instituírem novos: *Eu gostaria que a gente pudesse criar mais valores*. Com efeito, em uma comunidade democrática de aprendizagem, uma IES deve abrir-se para o “exame e a participação real dos membros que a compõe [sic], até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular” (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 97).

Dentre os valores elencados no Recorte acima, chama atenção o valor *transparência*. No entanto, aqueles valores não estavam totalmente claros, dado o contexto de início e nascimento desta IES. Já o valor *colaboração* representa a inclusão do aluno nos processos e diretrizes. Está sendo dada a ele a oportunidade de criar outros valores no processo diário do vir-a-ser institucional. E o valor *excelência* foi de novo lembrado entre os valores da IES.

VDG (17) Quando a gente fala em FEDUC, a FEDUC já está sendo conhecida por ser uma instituição cujo objetivo é transformar o Brasil pela educação. Como a gente pensa nessa transformação? Agindo em perspectiva, gerando resultados impactantes no contexto educacional público. Transformar profissionais na

área de educação. E mudar trajetórias de vida. Esses são os três pilares que a gente gostaria que vocês abraçassem com a gente e se tiver que estar revendo, a gente vai rever, mas jamais colocar isso aqui como se estivesse na tela e presa no computador, porque todo o corpo docente já está com isso dentro, né?!...

O trecho acima reitera o que se publicou no *site* e documentos institucionais quanto ao objetivo da IES. O discurso evidencia que a instituição não veio apenas para *formar*, mas para *transformar*. Aqui, novamente, estão contempladas as três dimensões a que a IES destina importância: universitária, social e pessoal, já tratadas anteriormente.

Para melhor entendimento, cabe a observação de que os alunos da IES são provenientes da escola pública, oriundos de regiões periféricas e que vivenciaram, sob outra perspectiva, os efeitos das desigualdades sociais dentro de uma sociedade capitalista. Realizaram o ensino médio nessas escolas e conheceram, por meio de suas vivências, muitas das necessidades existentes dentro desses espaços.

As intenções formativas expressas no recorte acima estão em consonância com os objetivos institucionais expressos no PDI, onde também se observa a presença do verbo *transformar*, evidenciando os pilares de sustentação da IES, como nos trechos:

A FEDUC traz como proposta geral um programa de formação de profissionais da educação preparados para atuação nos contextos sociais e educacionais brasileiro, contribuindo na superação de desigualdades, no exercício pleno da cidadania e no auxílio para a *transformação* da sociedade e da escola pública como um espaço também de formação crítica (PDI-2016, p. 23; grifo nosso).

Da leitura do PDI extrai-se que a IES busca *transformar* a licenciatura e a educação pública por meio de uma formação de qualidade e colaborar para a diminuição da desigualdade social, oferecendo condições àqueles que vivenciam de perto qualquer tipo de desigualdade.

O fragmento *Gerando resultados impactantes* trouxe claramente a intencionalidade da instituição. Resultados foram associados a termos como *rendimento*, *pontuação*, *índices* etc., colocados junto ao termo *impactante*, demonstram a intenção de se chegar a um patamar de destaque e visibilidade. E isso, atrelado aos sentidos de *excelência* e *qualidade*, faz vislumbrar um contexto de valoração do desempenho dos alunos e de obtenção da nota máxima do MEC.

VDG (18) ... de si há muito tempo e a gente só está convidando vocês a participarem disso e a gente vai cobrar.

Todos os valores institucionais parecem estar consolidados por todos os colaboradores internos. Há indicativos, nesse trecho do discurso, de que todos eram responsáveis pela (re)construção da IES, e a enunciadora, como voz institucional, sem aparentemente se intimidar, afirmou que iria *cobrar* isso dos alunos. Percebe-se, nesse trecho, que os alunos foram convidados, e não obrigados, a participar (promoção de valores).

O fragmento final do trecho – *a gente vai cobrar* – parece contraditório com o segmento anterior, onde se *está convidando* os alunos a participarem. Assim, o verbo *cobrar* associa-se a algo que se promete ou que se presenteia, em um contexto de troca ou de uma via de mão dupla.

VDG (19) A avaliação do MEC está aqui, muita gente não acredita, mas está aqui!... Faço questão de mostrar e colocar... isso é uma página do Ministério da Educação.

Nota-se que a enunciadora fez menção a uma descrença previamente existente acerca da nota de avaliação da IES. Ao dizer que *muita gente não acredita* (que a IES obteve nota 4), a enunciadora traz a ideia de que, em meio ao processo de credenciamento e abertura da instituição, havia dúvida de que uma nota 4 fosse possível. Embora a descrença esteja expressa no fragmento, este não esclarece quem nutria a dúvida de uma boa avaliação.

Ao longo de todo o seu discurso, a enunciadora deixa claramente expresso o anseio institucional pela excelência conferida pela nota 5 do MEC. É possível entender que a instituição não intencionava ser apenas mais uma instituição no mercado educacional, mas, ao contrário, queria diferenciar-se das demais. Para isso, de novo apareceu o discurso de autoridade *Faço questão de mostrar e colocar... isso é uma página do Ministério da Educação*. Com isso, a enunciadora quis reforçar a proposta da IES, acreditando que notas e contexto avaliativo eram importantes.

A seguir, são analisados fragmentos da fala da coordenadora do curso.

5.3.3 Análise linguístico-discursiva: voz da coordenadora do curso (VCC)

Para fins deste estudo, os excertos selecionados a partir da fala da coordenadora estão identificados como VCC e numericamente ordenados.

No início do discurso, a coordenadora relembra a todos que se tratava da primeira turma do curso de Pedagogia da instituição.

VCC (1) Bom gente... nossa! é uma satisfação enorme estar aqui começando esse curso que, embora seja nossa primeira turma, é um curso muito vivido, pensado, desejado e construído por um grupo enorme de educadores que têm experiência nessa área. E a nossa mãe maior daqui a pouco vai falar, a mentora¹⁰ do nosso trabalho, tá?!, que começou isso há muitos anos, esse trabalho na área da educação. O que eu vou falar agora é um pouquinho sobre o nosso curso e como ele está organizado, tá?! E depois, logicamente durante a semana, como disse a Rose, nós iremos retomar alguns pontos.

Há uma clara intenção de enfatizar o quanto era grande a *satisfação* de iniciar o curso. O uso do adjetivo *enorme* traz esse sentido, tal como percebido no início do trecho.

Na sequência, tem-se o esclarecimento acerca dos motivos da satisfação exacerbada advinda do fato de esse curso ter sido *muito vivido, pensado, desejado e construído por um grupo enorme de educadores que têm experiência nessa área e a nossa mãe maior, daqui a pouco vai falar, a mentora do nosso trabalho, tá?! [Ciça]*. Há um claro entrelaçamento dessa voz com a da enunciadora VDG, acerca do envolvimento de outros profissionais-idealizadores do projeto FEDUC e, também, quanto ao aspecto da morosidade que envolveu toda sua concepção por meio dos termos: *muito vivido, pensado, desejado, construído*. Tais termos, somados à expressão *primeira turma* assinalam uma marca temporal anterior à inauguração da IES, o que evidencia que a idealização institucional emergiu em meio a muitas vozes, produzidas por um *grupo enorme de educadores*.

No trecho seguinte, é claramente enunciado o que se imagina ser o futuro profissional dos alunos formados pela IES:

VCC (2) Bom, então o que nós imaginamos que vocês podem fazer daqui a quatro anos, e muitos já estão fazendo, já estão trabalhando na área de educação, certo? E o mercado, e as possibilidades para o trabalho do educador têm se ampliado nos últimos tempos.

O discurso confirma a possibilidade de atuação dos egressos na área de educação, e a expressão indagativa (*certo?*) ao final da busca a confirmação e legitimidade do discurso quanto ao que se imagina ser o futuro (e atual) campo de atuação dos alunos.

Na sequência, a locutora indica que o *mercado profissional* está repleto de *possibilidades* para quem os formados em Pedagogia. Nesse sentido, embora o discurso

¹⁰ A locutora faz referência à convidada Ciça, sem mencionar diretamente seu nome.

anterior tenha tratado do âmbito de atuação profissional, esta fala trouxe à tona outras possibilidades, tal como descrito no discurso seguinte:

VCC (3) Então um pedagogo formado pela FEDUC, ou em outras instituições, ele está apto a atuar no magistério, na Educação Infantil, até as primeiras séries do ensino fundamental, até a quinta série e creches e berçários, e também na educação não formal, em ONGs, em projetos sociais, em empresas, e tem diversas oportunidades em trabalhos também em empresas, na formação de funcionários e tal.

No trecho, estão descritos os cenários de atuação do profissional formado em Pedagogia. Essa perspectiva discursiva entra em contradição com as intenções formativas elencadas pela enunciadora VDG, na medida em que alude a um espaço muito mais amplo do que a escola pública.

Por outro lado, porém, entrelaça-se à voz oficial representada pela LDBEN, cujo artigo 1º diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Os diferentes espaços de atuação, possibilitados por meio dessa *formação*, são reforçados e complementados no trecho seguinte, em que a locutora busca novamente legitimar sua fala, por meio da finalização interrogativa da frase (*né?*).

VCC (4) Então é assim, um pedagogo formado pela FEDUC, especialista em Pedagogia, ele tem uma ampla área de atuação e esses campos, né?! que aí eu falei do ensino formal, dos espaços não escolares, empresas e ONGs.

O profissional *formado em Pedagogia* pode atuar nas variadas instâncias das práticas educativas e, *a priori*, está devidamente qualificado para atender demandas socioeducativas. Logo, atividades que envolvem docência, gestão, instrução, formação, organização, orientação e difusão cultural são inerentes ao formado nessa área (LIBÂNEO, 2010).

Chama atenção a restrição imposta pela preposição no segmento *formado pela FEDUC* (pela = por + a). A preposição é uma palavra que estabelece uma relação entre dois ou mais termos da oração e exerce uma relação do tipo subordinativa. Isso significa que, entre os elementos unidos pela preposição não há sentido dissociado ou separado, mas, sim, dependente da junção de todos os elementos que a preposição atrela. O fragmento *formado*

pela FEDUC sugere que as condições de atuação estão subordinadas à formação a ser oferecida *pela FEDUC*.

VCC (5) E essas enormes possibilidades... elas também estão em ascensão no Brasil na medida em que o curso de Pedagogia tem sido um dos mais procurados nos últimos anos. Por quê? Porque há um reconhecimento no Brasil de que a educação é uma prioridade. O Plano Nacional de Educação é... que está sendo votado agora... que discute e coloca a importância do aumento dos professores, coloca a elevação do nível de ensino... hã... hã... a erradicação do analfabetismo e outras questões ligadas à educação que, vamos dizer assim, sustentam a importância do pedagogo na sociedade brasileira, especialmente nesses próximos anos.

A enunciativa menciona uma tendência de expansão da atuação profissional do pedagogo, na atualidade e em projeções futuras, e o argumento que usa para justificativa estava atrelado ao Plano Nacional de Educação (PNE). Entre outras vertentes de importância, o PNE prevê alguns dos aspectos mencionados pela enunciativa, como se pode observar em algumas das Metas fixadas nesse documento:

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) [...], erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Meta 9);

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica [...], e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação [...] (Meta 16);

valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente [...] (Meta 17) (BRASIL-MEC, 2014).

VCC (6) E é um profissional que tem que ser formado para trabalhar com a excelência na sua profissão.

Existe, nessa voz, um entrelaçamento com VDG quanto ao termo *excelência* – porém, desta vez, articulado à atuação profissional, já que o aluno será *formado para trabalhar* e não, necessariamente, articulado à qualidade da formação enunciada pelas vozes institucionais PDI e VDG.

VCC (7) Bom, nós temos alguns diferenciais, como nós já conversamos com vocês. A Rose também fala um pouquinho, que é o grupo que fundou a FEDUC... é um grupo que fundou a FEDUC, é um grupo constituído

por dirigentes que têm uma ampla experiência na área educacional e na administrativa, por professores que têm... hã...uma experiência de trabalhar juntos, tanto em faculdades como em projetos de formação. Estão acostumados a desenvolver projetos comuns... Unindo essas duas bases, dá realmente uma sustentação para o nosso projeto ser realmente um diferencial no mercado brasileiro. Em São Paulo, em especial.

Aqui, a enunciativa diferencia (*diferencial*) a instituição desde o seu processo de inauguração, pelo fato de dela participarem profissionais de amplo conhecimento educacional e administrativo, que, inclusive, conheciam-se e comungavam dos mesmos projetos. Ela apresenta o discurso de que o projeto FEDUC (*nosso projeto*) constitui um diferencial dentro do *mercado brasileiro*, e, na sequência, restringe o campo contextual da IES dentro do âmbito paulistano, na expressão *Em São Paulo, em especial*.

VCC (8) Nós trabalhamos também com formações multiplicadoras... foi um pouco o que a Rose falou... Nós queremos que o que vocês aprendam aqui, o que vocês também nos ensinam, seja replicado também em outras comunidades, né?! Então isso também é muito importante.

A enunciativa resgata assunto já abordado por VDG, ao mencionar o termo *multiplicadores* (*multiplicar*, com sentido de formar multiplicadores de boas práticas dentro da comunidade de cada aluno). Essa intencionalidade, por parte de ambas as vozes (VDG e VCC), alude ao papel da Pedagogia, de “promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas”, visando “ajudá-las a se constituírem como sujeitos” e “melhorar sua capacidade de ação [...] para viver e agir na sociedade e na comunidade” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 89).

No trecho *Nós queremos que o que vocês aprendam aqui, o que vocês também nos ensinam, seja replicado também em outras comunidades, né?!*, esse aspecto fica mais evidente, ao se solicitar aos alunos que o que fosse aprendido e ensinado na IES também deveria ser replicado em outras realidades, simultaneamente. Assim, busca-se legitimar essa multiplicação a que todos deveriam aderir por meio do *né?*, pedindo reforço e validação do discurso de VDG.

VCC (9) Bom... a FEDUC tem mais um diferencial... Por conta de seu corpo docente, ela agrega a possibilidade de nossos alunos participarem de grupos de pesquisa, desenvolvidas em várias universidades [...], em diversos espaços escolares e não escolares [...] E participar de projetos de pesquisa desde o começo é um diferencial para a gente [...].

Esse trecho complementa o que a enunciativa identifica ser a segunda base diferencial da IES, segundo suas palavras em VCC (7). Entretanto, ao final, a ênfase não está no docente, mas no fato de o aluno ter a possibilidade de *participar de projetos de pesquisa* desde o início de sua trajetória na IES. Observa-se, pois, uma coerência discursiva entre as vozes dos sujeitos DG e CC, na medida em que a primeira, em VDG (12), já fizera menção à participação dos alunos em *grupo de pesquisa* e a estágios e atividades complementares *verdadeiros*.

Além disso, essas vozes institucionais estão entrelaçadas à voz oficial da LDBEN, visto que esta, em seu artigo 53, inciso III, considera o fomento à pesquisa um elemento importante para a formação profissional, conforme já analisado neste estudo.

Concluindo, pode-se dizer que a atividade aula inaugural, representada nas vozes da diretora geral e da coordenadora do curso, traz ecos de várias outras vozes com as quais dialoga: das vozes institucionais, expressas no PDI da IES, em seu logo, em seu objetivo, em sua intenção formativa e na história de sua fundação; das vozes oficiais, expressas na LDBEN, no PNE então em discussão, nos regramentos do MEC e no seu sistema de avaliação – e estas vozes oficiais, por sua vez, reproduzem as vozes do estado/sociedade neoliberal.

Quadro 8 – Quadro geral das vozes presentes na atividade aula inaugural

Documento	Vozes
Fala da diretora geral (VDG)	Voz institucional: PDI, logo, objetivo e intenção formativa
Fala da coordenadora do curso (VCC)	Vozes oficiais: LDBEN - PNE - MEC
	Voz do neoliberalismo - mercado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

A seguir, analisa-se como essas vozes entram também em confronto.

5.4 Contradições entre as vozes institucionais e as vozes oficiais

Este tópico intenciona confrontar as vozes oficiais e institucionais. Pressupostos teóricos já discutidos nesta pesquisa anunciaram que as enunciações trazem à luz peculiaridades ideológicas, intencionais, saberes prévios, emoções etc., de todos os

envolvidos. A esse respeito, Bakhtin (2014) afirma que, por ser a palavra um fenômeno inerentemente ideológico, ela também se faz como meio de se estabelecer diálogo entre as pessoas. Portanto, os diálogos firmados por meio de palavras carregam diferentes conteúdos ideológicos.

Por consequência, as enunciações nem sempre se materializam de modo a convergirem entre si – mas nem por isso deixarão de ser colaborativas, pois, na perspectiva vigotskiana, embora a contradição possa representar um problema, este é passível de resolução quando as pessoas envolvidas colaboram mutuamente. As diferentes vozes sociais estabelecem múltiplas relações dialógicas e podem se materializar de modos distintos, de forma que serão percebidas tanto como antagônicas quando recusadas, quanto como convergentes quando aceitas, ou seja, como conflituosas ou harmônicas (FARACO, 2009). Nesse sentido, o sujeito se constitui discursivamente submerso nas múltiplas relações da interação socioideológica ao assimilar as vozes sociais, visto que a materialidade linguística se faz de modo heterogêneo. Portanto, “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (FARACO, 2009, p. 84). 81.

Sob tais pressupostos, os recortes analisados apresentaram tanto consonância quanto contradições. De um lado, as vozes institucionais – representadas pelo documento PDI e pelas falas VDG e VCC – parecem, por diversos momentos, ecoar em consonância com a voz oficial representada pela LDBEN, aqui analisada em seu artigo 53. O mesmo ocorre com a oferta de bolsas de estudo, pelas quais a IES oportunizou o acesso à educação previsto nos ordenamentos legais, havendo nesse aspecto um claro entrelaçamento das vozes institucionais às oficiais. Vale lembrar que, se há consonância entre ambas, é porque a LDBEN exprime uma voz de autoridade, impondo reconhecimento e adesão incondicional. Nesse sentido, quanto maior o número de vozes que operarem exprimindo autoridade, mais o discurso do sujeito se fará monológico, “ao passo que quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais galileana será sua consciência” (FARACO, 2009, p. 85).

De outro lado, em determinadas passagens, são percebidas tensões ideológicas que demarcam conflito e contradição no entrelaçamento das vozes. Compreende-se que a discordância ideológica entre os indivíduos anuncia um conflito, que, nos diálogos, pode ser materializado lexicalmente, e contextualmente situado no campo das contradições. Isso posto, assume-se o entendimento de que a atividade aula inaugural, concebida dentro de um sistema de atividades, trouxe convergências e contradições (ENGESTRÖM, 1987), assim como

também foram identificadas contradições no tocante ao objetivo institucional de *formar para transformar a educação do país*, tal como proclamado pela IES à época da realização desta pesquisa.

Veja-se, pois, a contradição. Conforme constava no *site* da IES à época de sua inauguração, constituíam seus pilares *defender a oferta de um ensino inovador e de qualidade e defender e possibilitar a igualdade de oportunidade para todos*. Constituíam seus valores: *valorização do humano, transparência, ética, inovação, colaboração e cultura de paz*. Almejava-se *criar uma instituição de excelência* para embasar sua missão institucional que era, até então, *formar professores para transformar a educação e suportada pela vocação de educação transformadora*. A visão divulgada consistia em *ser referência na melhoria da educação pública no Brasil*, enquanto a missão institucional era *formar professores para transformar a educação, suportada pela vocação de educação transformadora*.

No entanto, nem as vozes do PDI nem as de DG e CC proferiram declaradamente o objetivo institucional de *formar para transformar a educação do país*. Embora os verbos *formar* e *transformar* tenham sido identificados tanto no excerto PDI (5) quanto nos discursos de DG e CC, nenhuma dessas vozes institucionais parece ecoar em consonância com o objetivo institucional divulgado. Tanto no recorte do PDI selecionado para análise (item 1.5 - Critérios, Objetivos e Metas Institucionais), quanto nos excertos das enunciações de DG e CC, não foi possível identificar o objetivo institucional tal como exposto no *site* oficial da IES quando de sua inauguração, que, como dito acima, declarava a missão de *formar* (professores) *para transformar*.

No recorte PDI (1), a voz institucional anunciou que *a FEDUC baseia-se no compromisso de formar profissionais competentes, qualificados, preparados para a atuação nas áreas comprometidas com a educação, imbuídos com responsabilidade social e com compromisso no desenvolvimento econômico e sociocultural do Brasil*. Trata-se de uma perspectiva aparentemente mais abrangente e, também, de continuidade do sistema econômico, social e cultural já instaurado no país.

Ainda no tocante à ideia de *formar*, nota-se no recorte PDI (4) o viés crítico-reflexivo e, também, transformador almejado pela IES: *a FEDUC, em sua abertura, propõe um trabalho de formação de profissionais que repense a prática de sala de aula, de todo espaço escolar e social com responsabilidade em relação à formação de sujeitos capazes de compreenderem o mundo, agir nele e transformá-lo*. Nesse sentido, o *formar para transformar* acena que depende da obtenção do *status* de excelência acadêmica por parte da IES, conforme percebido em VDG (14): *A gente quer criar uma instituição de excelência e*

para criar uma instituição de excelência... nós já somos uma instituição de excelência, nós temos nota 4 do MEC!

A *excelência acadêmica* presente no discurso da instituição, sob a junção das vozes, ressoa atrelar-se à obtenção da nota 5, pontuação máxima que um curso de graduação pode receber do MEC. Nesse aspecto, o recorte PDI (3) também se entrelaça de maneira convergente à VDG, ao afirmar que a IES *percorre o caminho de um processo de ensino-aprendizagem, que vise a excelência acadêmica*. Aparentemente, o alcance da *excelência* se dá por meio do cumprimento de padrões qualitativos exigidos pelo MEC. Esses padrões parecem associados à ideia de qualidade de ensino mencionada em outros momentos. A projeção institucional era alcançar a *excelência* que se via, também, representada pela obtenção da nota 5. A voz VDG (15) confirma essa alusão, ao dizer que *pra gente conseguir uma nota 5 a gente precisa de um discente engajado, que esteja de acordo com o que a gente está falando aqui agora*. Portanto, embora a voz VDG (14) afirme lexicalmente já ser a instituição uma IES de *excelência por ter obtido a nota 4*, a *excelência* no sentido estrito da palavra parece atrelada à obtenção de uma nota maior, vinculada, inclusive, ao engajamento e concordância, por parte dos alunos, acerca das intenções institucionais.

Quanto à *formação de sujeitos capazes de compreenderem o mundo, agir nele e transformá-lo* expresso no recorte PDI (4), compreende-se, com base em Bourdieu e Passeron (2014), que esses alunos-herdeiros serão também os profissionais da educação herdeiros do sistema de ensino público. O agir sobre o mundo e transformá-lo pressupõe que exista mobilidade e, mais ainda, que se reconheçam as necessidades inscritas na constituição histórico-social do ensino superior no Brasil e que se aja em prol da não repetição dos mesmos erros do passado, portanto, que seja possibilitada a ação e que esta também possibilite a transformação da sociedade e de si mesmo.

Quanto à perspectiva de atuação dos futuros profissionais (que, quando egressos da IES, estarão afetados pela corresponsabilidade no alcance do objetivo institucional), é possível notar uma contradição entre as falas de VDG e VCC no que tange à abrangência do campo profissional esperado para esses alunos. Observa-se, de um lado, que VDG (9) chama a atenção dos ingressantes para a finalidade de estarem ali como futuros educadores: *Pra quê que a gente está aqui? [...] Nós estamos aqui pra trabalhar com aluno da escola pública, com educadores da escola pública*. Já VCC (2), por seu turno, aponta um cenário mais amplo, enfatizando que *o mercado e as possibilidades para o trabalho do educador têm se ampliado nos últimos tempos*.

A voz VCC parece ecoar em consonância com a voz oficial representada pela LDBEN, cujo artigo 1º afirma que *a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*. Portanto, VCC converge para o entendimento acerca do vasto campo de atuação do pedagogo contemporâneo. Os diferentes espaços de atuação, possibilitados por meio dessa formação, são reforçados e complementados na enunciação VCC (3), quando esta tenta esclarecer que *um pedagogo formado pela FEDUC, ou em outras instituições... está apto a atuar no magistério, na Educação Infantil, até as primeiras séries do ensino fundamental, até a quinta série e creches e berçários e, também da educação não formal, em ONGs, em projetos sociais, em empresas e tem diversas oportunidades em trabalhos também em empresas, na formação de funcionários*.

Assim, mostram-se distintas as visões dos sujeitos DG e CC acerca dos cenários de atuação do profissional formado em Pedagogia, parecendo haver uma contradição, dentro da IES, quanto às intenções formativas elencadas. Observa-se ainda que, embora VDG e VCC travem um embate acerca do contexto de atuação dos egressos do curso de Pedagogia da instituição, a primeira dessas vozes está em consonância com a voz institucional do PDI (6), quando este aponta para o espaço da escola pública, enunciando que a IES tem *como princípio a manutenção de um intenso programa de colaboração com o mundo real, especialmente com as escolas da Rede Pública de Ensino da região metropolitana de São Paulo*. Nota-se, porém, que o documento sinaliza um espaço educacional mais restrito do que o apontado na fala de VDG (3), limitando-o à Grande São Paulo. Portanto, VDG, tal como o PDI, indica que o cenário de atuação profissional dos futuros pedagogos se faz de modo mais restrito, focado nas escolas públicas. Já a voz VCC e a voz oficial da LDBEN soam em consonância e aludem a um espaço muito mais amplo, transcendente ao âmbito da escola pública.

Na sequência, complementando esse quadro de contradições, PDI (7) projeta a IES no cenário nacional, porém circunscrito à educação pública, quando alude à intenção de *ser referência na melhoria da Educação Pública no Brasil*.

No tocante ao objetivo institucional de “formar para transformar” expresso na fala VDG (9), esta aponta para um contexto público de atuação da IES (*educadores da escola pública, educadores sociais, empreendedores sociais*), o que parece entrar em contradição com a voz do PDI, quando este, de maneira mais ampla, coloca o mesmo objetivo a serviço

do *desenvolvimento da sociedade brasileira*, no item III ¹¹. Todavia, quando analisado o PDI como um todo, percebe-se que tal contradição é apenas aparente, pois o documento elenca uma série de objetivos que se complementam, dentre os quais se destaca, no item IV, o foco na *educação pública* – portanto, agora, em sintonia com a fala VDG (9).

E, depois, a mesma voz VDG (17) materializa o objetivo institucional ao dizer que *a FEDUC já está sendo conhecida por ser uma instituição cujo objetivo é transformar o Brasil pela educação. [...] Transformar profissionais na área de educação. E mudar trajetórias de vida*. Todavia, “transformar o Brasil pela educação” parece distinto de “formar para transformar a si e a comunidade no entorno” e também de “formar professores para transformar a educação”, de tal modo que a fala da diretora se contrapõe aos objetivos expressos no PDI da instituição (Nota de rodapé nº 12, itens III e IV).

Quanto ao comando da LDBEN referente ao dever da IES de *estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão* (art. 53, inc. III), a voz VDG (12) se entrelaça à voz oficial, ao afirmar que *quando a gente fala que são estágios verdadeiros, atividades complementares verdadeiras, ida a congresso e participar de grupo de pesquisa, isso é defender a oferta de um ensino de qualidade*.

A enunciação de DG parece indicar a possibilidade de uma IES não oferecer essas atividades “de verdade”, ou seja, de elas não serem efetivamente materializadas ou vivenciadas pelos alunos. Isso se vê reforçado quando VCC (9) quando chama a atenção para uma especificidade percebida na IES: *a FEDUC tem mais um diferencial... Por conta de seu corpo docente, ela agrega a possibilidade de nossos alunos participarem de grupos de pesquisa, desenvolvidas em várias universidades [...], em diversos espaços escolares e não escolares [...] E participar de projetos de pesquisa desde o começo é um diferencial para a gente*. Observa-se, pois, uma coerência discursiva entre as vozes de DG e CC, atendendo a um pressuposto esperado legalmente.

Com efeito, as vozes institucionais dos sujeitos DG e CC se entrelaçam à voz oficial da LDBEN, visto que esta considera o fomento à pesquisa um elemento importante para a

¹¹ PDI-2016 – Tópico 1.4. Objetivos da FEDUC

Com relação à proposta da FEDUC e aos cursos ofertados em sua abertura, elegem-se os seguintes objetivos:

- I. Formar profissionais em nível superior que levem em consideração a valorização do exercício da docência, da educação e do potencial humano;
- II. Promover atividades de extensão, objetivando uma maior participação da comunidade na difusão de conhecimentos produzidos no espaço acadêmico;
- III. Formar tais profissionais com foco na transformação de si, do outro e de suas comunidades para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;
- IV. Inspirar professores e alunos para a serem protagonistas das suas práticas em benefício da melhoria da educação pública.

formação profissional, tal como exposto no artigo 53, inciso II, já analisado nesta pesquisa. As atividades mencionadas nas enunciações de DG e CC estão previstas nos ordenamentos legais e são exigidas das IES pelo MEC; logo, são realmente esperadas de todas as IES existentes no país. É importante ressaltar que o modo conceutivo de atender aos requisitos legais é uma premissa que permite diferenciar uma IES de outra, na maneira de propor e conduzir atividades que estejam em prol da formação de qualidade esperada.

Por fim, no diálogo entre vozes oficiais e vozes institucionais, alguns aspectos foram percebidos, como a autonomia descrita no artigo 53 da LDBEN que, de um lado, confere às universidades certos poderes, como, por exemplo, criar ou extinguir cursos, e, de outro lado, os restringe, ao submetê-los às regras da União ou do sistema de ensino – numa redação carregada de contradições. Tal autonomia, portanto, não pode ser confundida com a liberdade de existir e operar livremente, mas se condiciona ao cumprimento de deveres fixados pela voz oficial. E mesmo quando esta diz que a IES se subjeta às regras do município onde está sediada, prevalecem as normas federais, com as quais o município deve guardar consonância.

Nesse diapasão, cabe lembrar que o ensino superior no Brasil traz marcas históricas de conservadorismo. A universidade já nasceu conservadora, pois seu modelo consiste, em grande parte, numa confederação de escolas que preserva a autonomia anteriormente obtida (DURHAM, 2005). Esse aspecto foi tratado quando da análise acerca da aparente autonomia das IES, expressa no discurso da Lei, que, na verdade, dissimula a reprodução do sistema e corrobora a existência de uma instituição não-crítica, que serve como aparelho ideológico do Estado e contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação de uma ideologia burguesa (BOURDIEU e PASSERON, 2014; SAVIANI, 2009).

Ainda sobre a autonomia institucional, o artigo 53 da LDBEN, em seu parágrafo único, prevê que os colegiados de ensino e pesquisa das universidades devem “garantir a autonomia didático-científica das universidades”, cabendo-lhes, “dentro dos recursos orçamentários disponíveis”, atribuições como criar, expandir, modificar e extinguir cursos; ampliar e diminuir vagas; elaborar os programas dos cursos; programar pesquisas e atividades de extensão; contratar e dispensar professores; e instituir os planos de carreira docente. Nesse sentido, a voz oficial parece delegar às IES aquilo que ela mesmo determina ou tenta restringir, ao estipular requisitos nas mais diversas instâncias: nos documentos institucionais; nas atividades de pesquisa e extensão, que devem ser ofertadas desde o início dos cursos de nível superior; nos parâmetros de aferição de qualidade no CPC; no percentual de docentes titulados; na carga horária dos professores; no poder de fechar cursos e instituições pelo descumprimento daquilo que ela determina, embora o faça sob ares democráticos. Tais

aspectos indicados pela voz oficial se entrelaçam às enunciações dos sujeitos institucionais que, com vistas à nota 5 no CPC, relataram atividades de pesquisa e extensão desde o início do curso, dispêndio de tempo com o cumprimento dos requisitos do MEC e investimento em corpo docente qualificado e advindo de universidades renomadas.

O exercício de uma autonomia restrita traz à tona a existência de brechas que permitem, ao Estado e às empresas educacionais, descumprirem o requisito de *permanência*, que é um dos aspectos da promoção do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, é necessário refletir acerca das condicionantes históricas que ecoam na configuração do acesso e permanência nos níveis de ensino mais elevados. É fundamental instituir modos de prover ao aluno superdiverso a continuidade de seus estudos, que pode ser comprometida por um legado de experiências escolares – e de vida – repletas de privações. No entanto, nem o PDI da instituição nem as falas proferidas por ocasião da atividade aula inaugural mencionam a questão da permanência dos alunos na IES. Portanto, calam-se a respeito de qualquer estratégia que se possa adotar em prol da continuidade dos estudos desses alunos, que, na ótica do legislador, é uma das dimensões do acesso à universidade.

Dado que a IES reflete um cenário superdiverso, ou seja, é repleta da diversificação da diversidade (VERTOVEC, 2007), espera-se que esta esteja materializada na instituição, por meio dos conceitos que a sustentam: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade (BLOMMAERT, 2010). Assim, tendo como pressuposto que a IES abarca alunos identificados no âmbito da superdiversidade, compreende-se que a questão da *permanência* nos estudos se faz tão preocupante quanto o *acesso*. Seus alunos são majoritariamente oriundos de uma educação básica pública que historicamente enfrenta todo tipo de problema, o que se manifesta em carências perceptíveis no tocante às aprendizagens chamadas de base (como o domínio da língua portuguesa e da lógica matemática) que lhes dificultam o acompanhamento teórico-prático do curso. Além disso, enfrentam outras dificuldades, como conciliar estudos e trabalho, prover custeio ou auxílio para o sustento da família, lidar com o tempo de deslocamento entre residência-trabalho-faculdade, participar de atividades de pesquisa, cumprir as horas obrigatórias de estágio etc.

Esse contexto complexo pode colaborar para o descumprimento do dever institucional de possibilitar a permanência do aluno – seja por suas condições individuais; seja pela imprevisibilidade natural da vida, que parece atingir mais fortemente esse perfil social; seja ainda por outras barreiras que a bolsa de estudos parece insuficiente para transpor, não conseguindo necessariamente promover a almejada mobilidade social. Nesse sentido, ao menos conforme as enunciações dos sujeitos de pesquisa, parece que o futuro profissional

desses alunos se dará no âmbito do ensino público, que é marcado pela desvalorização docente, pela baixa remuneração comparada a outras profissões, e pelo pouco investimento por parte do Estado.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

Concluindo a presente pesquisa, este capítulo desdobra-se em três seções: recupera o percurso da IES, da idealização ao funcionamento; narra a visita da pesquisadora à IES após três anos de sua inauguração, bem como a entrevista com a diretora geral e fundadora; e, nas considerações finais, apresenta um apanhado geral das análises e conclusões desenvolvidas ao longo do trabalho.

6.1 Da idealização ao funcionamento: existir, coexistir e resistir

Esta pesquisa acompanhou a IES sob três dimensões: na esfera do *existir*, o percurso de sua concepção a sua inauguração; no âmbito do *coexistir*, a negociação entre vozes que expressam, de um lado, os anseios da diretora geral, e, de outro, as amarras de ordem legal e financeira; e, ainda, o movimento de *resistir*, pelo posicionamento da instituição frente ao mercado educacional.

Após cumpridas as etapas burocráticas, a inauguração da IES, em 2016, materializou o projeto de sua fundadora: a IES passava a “ter existência real, ter presença viva”, expressando aquilo que o dicionário define como *existir* (HOUAISS, 2009).

Após a fundação (e também antes), muitas ações do cotidiano institucional foram executadas com incerteza, sem o conhecimento prévio sobre como conduzi-las. Entre exigências e ideais, necessidades e desejos, a IES foi inaugurada e conduzida sob um cotidiano construído gradativamente, de modo que o planejamento se deu de modo contínuo, frente às situações desconhecidas que emergiam no cotidiano complexo, inerente a qualquer realidade. “O imprevisto acontece no real e não na realidade imaginada, isto é, planejar não o extingue, assim como não descarta a necessidade de improvisar” (BARTHOLO, 2006, p. 6). A imprevisibilidade era apontada como uma angústia da fundadora, externada desde a pesquisa de campo. Por outro lado, esse desconhecimento possibilitou (ou exigiu) a *coexistência* entre os anseios subjetivos da diretora geral e as necessidades legais, administrativas e econômicas. Sem esse *coexistir*, a IES não teria sobrevivido. Essa coexistência, todavia, foi construída com negociações e se deu em meio a conflitos entre várias vozes, tal como discutido ao longo deste trabalho.

Por outro lado, como o foco da IES não é financeiro, sua postura e suas ações configuram-se como *resistência* às práticas mercadológicas adotadas por grandes empresas

educacionais. Quando da finalização da pesquisa de campo, em março de 2019, a IES possuía apenas um curso, o de Pedagogia, com sete turmas à época, estando instalada em um prédio pequeno se comparado a outros modelos institucionais. Tais condições lhe conferem maior autonomia de atuação no mercado, principalmente por não se situar na lógica da competitividade neoliberalista das IES em geral.

Com efeito, a instituição tem um viés de *resistência*, por não depender de forças mercadológicas para a captação de alunos-clientes, tais como o uso de estratégias de *marketing*. Somado a isso e ainda contrariando a lógica do mercado, não aceita salas lotadas nem professores sem a qualificação necessária à formação de seus alunos, afirmou a diretora geral à pesquisadora. Fugindo a esse modelo, disse que “não está na concorrência e seus alunos fazem parte verdadeiramente”, e complementou que, embora a instituição necessite ser economicamente sustentável, “educação não é empresa”.

A *resistência* da IES é também evidente no perfil que elegeu para seus alunos, egressos da escola pública, e no seu objetivo de formar professores para atuarem na esfera pública, dentre outras atribuições profissionais. Tal visão se coaduna com o disposto na CF/88, que consagra a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso IV). Configura-se aqui, pois, outro traço de sua *resistência*: a defesa da escola pública.

Não obstante tal *resistência*, foi possível identificar na IES algumas boas práticas trazidas pelo estado neoliberal, que denotam sua responsabilidade social. De certo modo, esse viés é parte do discurso neoliberalista, pelo qual organizações são chamadas à responsabilidade de cumprir o que o Estado não cumpre em termos de direito e deveres. Nesse sentido, podem-se citar as atividades de extensão e pesquisa, ofertadas por ela desde sua inauguração, de modo a difundir conquistas culturais e científicas e, também, capacitar os profissionais do magistério. Cumpre, assim, as finalidades da educação superior, expressas na LDBEN, nos incisos VII e VIII do artigo 43 (BRASIL, 1996). No que toca aos valores, a IES defende: transparência, democracia, direitos humanos, solidariedade, diversidade, transformação, inclusão, sustentabilidade, inovação e ludicidade – em grande parte, diferentes daqueles expressos quando de sua inauguração.

Enfim, a idealização institucional não só se materializou como permaneceu nesses três anos, marcados por *existência*, *coexistência* e *resistência*. Assim, o retorno à IES se tornou imprescindível ao término deste trabalho, sendo esse o assunto da próxima seção.

6.2 Revisitando a IES

Prestes a finalizar este trabalho de pesquisa, retornei à IES a fim de entrevistar a diretora geral e confrontar os novos dados com aqueles colhidos por ocasião do processo de sua constituição e inauguração, em 2016.

Assim, no dia 13 de março de 2019, fui até a nova sede, situada na Rua Martiniano de Carvalho, nº 170 - Bela Vista, capital/São Paulo, e entrevistei a diretora geral. Eu já havia conhecido o prédio quando de sua inauguração, no mesmo ano. A nova sede é maior do que a anterior. O prédio possui quatro andares, tem área de convivência, inclusive ao ar livre, salas de aulas equipadas com recursos audiovisuais, amplas e ventiladas, auditório, área de biblioteca maior que a anterior, cantina, quadra de esportes e banheiros no térreo e demais andares.

Meu primeiro questionamento foi sobre o motivo da mudança. A fundadora relatou que, com o crescimento da IES, os alunos começaram a sinalizar a ela que o prédio não contemplaria tal aumento. Quando da abertura da quinta turma, a Procuradora Institucional (PI) alertou-a sobre a necessidade de mudar de prédio para adequar-se às exigências do MEC quanto às condições físicas do espaço (como banheiros e portas), cujo descumprimento poderia colocar em risco o reconhecimento do curso e o recredenciamento institucional. Portanto, segundo ela, “juntou uma necessidade minha com a exigência legal”.

Ela relatou ainda que a escolha do prédio anterior se fizera sem o conhecimento dos aspectos infraestruturais. Fora escolhido por atender às condições básicas para o funcionamento de uma IES – biblioteca e salas de aula –, além do aluguel atrativo. Estava situado na Avenida Ibirapuera, que, segundo ela, embora fosse um espaço de elite, atendia à mobilidade dos alunos por ser um corredor de ônibus. Lembrou ainda que, quando criticada pela escolha elitista do local, justificava-se dizendo: “quero que a periferia venha, conheça outros espaços e quebre algumas barreiras”.

Quanto à escolha do novo prédio, a diretora geral relatou que já o havia idealizado, tendo até cogitado de não abrir novas turmas caso não o encontrasse. Encontrou-o, com características correspondentes ao que idealizara: localização estratégica, poucos andares, formato mais horizontal que o anterior, área arborizada, jardins nos espaços internos e espaço para convivência e socialização dos alunos.

Minha segunda pergunta consistiu em saber se a IES mantinha o mesmo objetivo de *formar professores para transformar a educação*. Antes de responder diretamente, a diretora geral contou que, para que a instituição se torne realmente transformadora, a matriz curricular

está sendo reformulada, num processo compartilhado que envolve professores e alunos, a ser concluído quando se formar a primeira turma, no final de 2019.

Esclareceu que a IES busca agora o objetivo de oferecer, no curso de Pedagogia, um espaço “de conteúdo e forma de como se dará aula na escola pública”. Se, antes, a visão era de “transformar” os alunos, eles agora são vistos como parceiros que “ajudaram a transformar a FEDUC”. E reforçou: “é lógico que todo mundo mudou: a FEDUC mudou por conta deles, e eles mudaram por conta da FEDUC”.

A missão atual (objetivo institucional) “é unir atores da escola pública (alunos que estavam lá e que agora são alunos da FEDUC) e, posteriormente, professores da escola pública”, juntamente com professores titulados, que também estão na escola pública. Nesse sentido, a instituição intenciona ser “uma IES de valorização e de transformação da Educação Básica Pública”, motivo pelo qual a identifico como uma comunidade da educação pública, por ter em seu corpo docente que também trabalha em escolas públicas, por ter a intenção de melhor formar profissionais que trabalharão na escola pública e por propor atividades e discussões de problemáticas sociais que estão cotidianamente presentes nas escolas públicas.

Por fim, minha terceira questão indagou-a acerca das principais diferenças entre a instituição de ontem (2016) e a de hoje (2019). A diretora geral afirmou que “a FEDUC de ontem foi aquela que atendia a uma legislação”, “uma FEDUC que fez os documentos muito baseados nos gêneros textuais: PDI, PPC..., para atender a uma aprovação”. Desabafou: “a FEDUC nasceu como uma instituição exatamente igual a todas”. Revelou que, com o passar do tempo, incomodou-se com a menção de “a FEDUC ser legal porque tinha curso gratuito”, pois essa não era a referência que ela ansiava para a instituição, numa vertente assistencialista de ensino; para ela, a IES deveria se tornar um espaço de educação superior notório por seu viés formativo.

Relatou que tal mudança de paradigma fora construída por muitas vozes, em meio a crises e conflitos, buscando superar aquela imagem de IES gratuita e seguidora de um currículo arcaico, em conformidade com as demandas do MEC. Alertou ser imprescindível ouvir todas as vozes, principalmente as dos alunos, para mudar essa perspectiva – tratando-se, pois, de novas vozes a se agregarem às anteriores. Ela não queria que a instituição fosse vista somente por um currículo que cumpria as exigências legais. A IES deu então maior autoridade às vozes de professores, de teóricos brasileiros e, principalmente, de seus alunos. No tocante às questões decisórias no interior da IES, houve, sob a ótica verticalizada, a necessidade de um diálogo que defendesse a mobilidade das vozes envolvidas, sob pena de os ordenamentos federais engessarem as atividades e tornarem uma única voz as vozes de todos. Já sob a ótica

horizontal em que ocorrem as interações entre os sujeitos, as demandas reguladoras impactaram a negociação para o alcance dos objetivos institucionais. Assim, o formato inicial da IES foi reformulado, e a IES ressignificada, em decorrência de situações e conflitos internos que a fizeram reavaliar-se.

Falando sobre o engessamento promovido pelas exigências legais, a diretora geral comentou que, embora inicialmente não tivesse afinidade com esse contexto de exigências, passou a considerá-lo importante e não mais se queixava de normas de regulação e avaliação: “a gente precisa seguir regras”, “ela [a regra] não engessa”. Ainda na visão da diretora geral, as brechas na lei abrem-se para que uma IES seja “democrática, crítica e autônoma”. Observou que as grandes corporações não têm a mesma autonomia da FEDUC, “porque, ao mesmo tempo, eu sou mantenedora e mantida”. “Eu sou pequena”, afirmou, evidenciando a autonomia que essa condição implica. A partir de tais considerações, esta pesquisa reconheceu que as exigências de leis e regimentos são imperativas e determinantes para delimitar a autonomia institucional prevista na LDBEN.

6.3 Considerações finais

Esta pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, acompanhou de perto o processo de inauguração de uma IES paulistana, visando investigar como as vozes oficiais e institucionais se materializaram na constituição de seu objetivo institucional.

Realizada no cerne do processo constitutivo da IES, a pesquisa contou, especialmente, com a participação da diretora geral, da coordenadora do curso à época e, de forma indireta, com a participação dos demais sujeitos envolvidos na instituição, como mantenedores, colaboradores, professores e alunos. O estudo realizou-se em consonância com as demais ações investigativas do Grupo de Pesquisas e Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE), sob a luz metodológica da PCCol.

Guiada pelo objetivo geral de investigar como se dá o cruzamento de vozes na constituição do objetivo institucional, esta pesquisa se debruçou sobre quatro recortes atinentes à operacionalização de uma IES: a LDBEN, na condição de documento oficial que expressa a vontade do legislador; o PDI da instituição pesquisada, que representa a voz institucional; a fala da diretora geral (que também é membro da mantenedora e fundadora da IES) quando da aula inaugural; e a fala da coordenadora do curso, proferida na mesma ocasião.

Na abordagem metodológica adotada, tal como já discorrido no Capítulo 4, o papel da pesquisadora não se finda na descrição e compreensão da realidade institucional, mas exige a construção de um conhecimento possível de desvelar a realidade a partir dos textos emergentes nas interlocuções entre as vozes analisadas. O contexto investigado nesta pesquisa estava em fase de inauguração, portanto, a considerar a TASHC como arcabouço teórico, tem-se como premissa que a IES, nesse lapso de tempo, já perpassou por mudanças que, além de modificar sua estrutura e modos de operar, pode também ter modificado a vida dos sujeitos envolvidos e, estes, transformado outras vidas. Nesse sentido, a fundamentação metodológica desta pesquisa reconhece a existência de um indivíduo único e socialmente constituído que transforma e, também passa por transformações. Nessa arena de vozes circularam discursos favorecendo a emergência de novos sentidos, entre as quais a voz desta pesquisadora, que, por meio dos textos apresentados, interpretados e analisados, tenta refletir acerca da realidade institucional investigada no que se refere ao objetivo institucional, em meio ao embate das vozes envolvidas.

Assim, a pesquisa trouxe a lume uma variedade de vozes – ideologicamente carregadas, conforme os pressupostos teóricos adotados – que poderiam obstacularizar o cumprimento dos objetivos institucionais. Muito embora tais objetivos carregassem um discurso de preocupação social (portanto, dissonante frente ao mercado educacional), eles também ecoavam as vozes regulatórias da legislação, do MEC e de seus órgãos, dentre outros elementos que poderiam colocar em xeque as boas intenções da IES.

Sob tais pressupostos, retoma-se a problemática da pesquisa, fundada em três questionamentos.

O primeiro deles buscou compreender como a voz oficial se materializa para o cumprimento do objetivo institucional. A pesquisa evidenciou que esta se faz representar na lei (LDBEN) e nas regras regulatórias expedidas pelo MEC, que ditam o *modus operandi* das instituições de ensino superior no país. A LDBEN, lei que organiza e disciplina toda a educação no país, detalha os princípios constitucionais dispostos no artigo 206 da CF/88, especialmente aqueles destinados à educação. Assim, esses dois diplomas legais constituem a base para a formulação de diretrizes e elementos de regulação da educação escolar no Brasil.

Essa voz oficial, por sua vez, materializa-se no objetivo institucional de oferecer um ensino de qualidade e em conformidade com certos padrões, mesmo que mínimos, que serão avaliados segundo parâmetros estipulados pelo MEC. Essa materialização é percebida tanto nos trechos analisados do PDI quanto nas enunciações proferidas durante a atividade aula inaugural. A preocupação com a avaliação do MEC, a busca pelo CPC de nota 4 ou 5, a oferta

de atividades de pesquisa para os alunos já no início do curso e a contratação de um corpo docente de mestres e doutores são elementos que trazem à tona a voz oficial nas enunciações dos sujeitos quanto ao cumprimento de requisitos exigidos por aquela. Logo, o objetivo institucional de *formar para transformar a educação no Brasil* parece estar estreitamente atrelado ao cumprimento de certas exigências de regulação.

O segundo questionamento, por sua vez, buscou entender como as vozes oficiais se entrelaçam às vozes institucionais no processo conceutivo da IES. Para responder a essa pergunta, faz-se necessário lembrar que a IES foi idealizada a partir das experiências profissionais e pessoais de sua fundadora. Para ela, a IES viria a ser a materialidade de anseios daquilo que não encontrou em outras realidades durante o seu percurso profissional. Junto a colegas de profissão e da academia, ela concebeu a instituição após providenciar os requisitos de credenciamento. Os documentos PDI e PPC, no momento da inauguração institucional, trazem marcas dos sentidos produzidos pelas diversas vozes que, colaborativamente, atuavam naquele dado contexto para dar forma física-estrutural à concepção institucional idealizada pela fundadora.

Entre o cumprimento de exigências oficiais e o compartilhamento de visões e experiências subjetivas, a IES foi inaugurada com o objetivo de *formar para transformar*. No processo de negociação compartilhada daquilo que seria a instituição, outra voz persuasivamente uníssona se fez presente: a voz oficial que delimitaria o que a IES deveria ser a partir do cumprimento de exigências.

Se por um lado, o trabalho demonstrou que a voz oficial deteve força de autoridade para a preconcepção e operacionalização da IES, por outro lado, a voz institucional fez-se uníssona no momento da atividade aula inaugural, representada pelas enunciações dos sujeitos de pesquisa. Já as outras vozes, dos alunos ingressantes, foram naquela ocasião silenciadas para que a IES e suas particularidades fossem apresentadas. No retorno ao lócus da investigação, ao final da investigação, esta pesquisadora constatou uma mudança significativa que norteou novas formas de existir e operar a IES: os alunos, já perto de se formarem, obtiveram voz nas atividades e decisões adotadas. No entendimento desta pesquisadora, essa terceira voz – a dos alunos – é primordial, na medida em que abrir-lhes espaço pode colaborar para sua *permanência* na escola. Ressalta-se, todavia, que a permanência não está atrelada unicamente ao fato de serem ouvidos os alunos, mas de serem viabilizadas condições diversas para prosseguimento dos estudos conclusão do curso.

No que se refere à questão do *acesso* ao ensino superior, a IES continua a disponibilizar bolsas de estudos aos que “ficaram ausentes da faculdade algum motivo”.

Entretanto, não foram mencionadas informações acerca do número de alunos que deixaram os estudos durante esse período de tempo, de modo que a questão da *permanência* – contígua à do *acesso*, ao menos no âmbito legal – não foi mencionada.

Ao falar em *permanência*, vale esclarecer que a IES atualmente não possui o mesmo grupo docente e pedagógico da época de sua inauguração. Os motivos elencados pela diretora-fundadora recaem sobre a necessidade de contratar profissionais que “conheçam e atuem na realidade da educação básica pública”, visto que, ao ser inaugurada, a IES trouxe um grupo mais acadêmico e, segundo ela, “mais distanciado das necessidades do seu público de alunos”. Embora os motivos da diretora-fundadora tenham sua importância, há na realidade da grande maioria de IES no Brasil muita rotatividade de docentes e os motivos são diversos, mas se instauram na dupla posição de não adequação da IES ao perfil do docente contratado e/ou na inadequação do docente à IES, ambos por diferentes razões.

À parte, faz-se necessário lembrar que, desde o final da década de 1990 – quando cresceu o acesso aos diversos níveis de educação –, profissionais com a titulação de mestres e doutores também vieram para o mercado de trabalho e passaram a disputar vagas nas IES com docentes contratados em outro contexto e época de menor competitividade, melhor remuneração e maior prestígio. Muitas grandes empresas educacionais demitiram em massa professores com o perfil anterior e passaram a contratar aqueles que estavam à disposição no mercado e que, dadas as poucas vagas disponíveis, aceitaram o mesmo trabalho com um salário menor. De lá pra cá, foi se configurando um novo cenário, no qual as IES não se preocupam em manter seu quadro docente, dado o alto custo das contratações antigas, pactuadas em outro formato. Professores com anos de atuação foram substituídos por novos profissionais que, com a baixa remuneração, acabavam lecionando em duas ou mais instituições, comprometendo a dedicação ao curso, o planejamento das aulas e, também, sua maior permanência na IES.

Algumas reflexões possíveis a partir desta pesquisa apontam a necessidade de repensar os requisitos de abertura de uma IES no país, de modo que este processo possa se fazer de forma mais democrática, conciliando os anseios do fundador com os elementos regulatórios. Defende-se aqui que União, Estados e Municípios possam estabelecer parcerias com empresas e grupos educacionais para criar estratégias e incentivos que garantam o cumprimento do direito de permanência e continuidade de estudos, visto que muito se focou no acesso. Defende-se ainda que as brechas para autonomia das universidades, previstas em lei, possam melhorar a qualidade do ensino, inibir a rotatividade dos professores e implementar medidas efetivas de controle das contratações; que os órgãos colegiados realmente sejam representados

por profissionais que conheçam a realidade do curso e não sirvam para contemplação dos requisitos estipulados pelo MEC.

Por fim, o terceiro questionamento visou identificar as contradições que estão presentes no diálogo entre vozes oficiais e vozes institucionais. A pesquisa evidenciou a instauração de conflitos decorrentes de demandas regulatórias; de motivações subjetivas atreladas a expectativas, objetivos, angústias etc.; e, ainda, da dimensão individual inerente a esse cenário de superdiversidade, fazendo ecoar as vozes de todos envolvidos. Em contextos de superdiversidade, demandas subjetivas tendem a coletivamente favorecer o empoderamento de vozes, bem como a permitir a mobilidade entre elas. Desse modo, elas destoam da voz uníssona inerente aos processos cristalizados em regramentos legais e, também, das vozes envolvidas na operacionalização da IES. Esta buscou conhecer profundamente aquelas vozes, bem como suas necessidades, potencialidades e dificuldades para, a partir delas, adequar o Projeto Pedagógico do Curso, sem, porém, perder de vista a conjuntura socioeconômica nacional e internacional, os avanços técnico-científicos, os desafios da globalização, as questões socioambientais, as diversidades étnico-raciais, os direitos humanos e o impacto das propostas formuladas.

A pesquisa ainda reconheceu que as vozes presentes nos ordenamentos federais não foram as únicas a colaborar para embates e conflitos, pois as contradições se originaram não apenas do rompimento (ou de sua tentativa) dos limites estabelecidos como deveres e direitos institucionais. Outras vozes integram a história da instituição e, mesmo aquelas já não presentes deixaram as suas manifestações, que podem ou não ter sido contempladas ao longo desses anos de funcionamento da IES. Todos os envolvidos (diretora geral, mantenedores, coordenadores de curso, funcionários, professores e alunos em sua superdiversidade) também favoreceram a emergência de conflitos que reconfiguraram a IES tal qual ela se apresenta no momento atual de sua existência; cada sujeito possivelmente expressou suas expectativas e anseios individuais, que acabaram por constituir o coletivo da realidade institucional.

Os resultados da pesquisa apontaram momentos de convergências e contradições nos discursos. Assim, o processo investigativo permitiu a identificação dos desafios para o cumprimento do objetivo institucional, em que vozes antagônicas sobressaíram-se argumentativamente para eleger um caminho em detrimento de outro. Que as vozes desta pesquisa possam contribuir para o dessilenciar de outras vozes em outros contextos institucionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ALTBACH, P. G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. **Current issues in catholic higher education**, Washington - DC, n. 22, pp. 55-60, 2002. Disponível em: <www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News28/text001.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ANDRÉ, Marli E. D. A; PEREIRA, Rodnei; PRÍNCEPE, Lisandra; ARANHA, Elvira G. Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Universidade Estadual da Bahia, *campus* 1. Salvador, v. 25, n. 47, pp. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4569/2851>>. Acesso em: 12 maio 2017.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola**. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16176>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados- Cortez, 1982.

ARRUDA ARANHA, Maria Lúcia de. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. Disponível em: <://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/311331/mod_resource/content/1/PROBLEMAS%20DA%20POETICA%20DE%20DOSTOIEVSKI.pdf>. Acesso em 15 maio 2017.

_____. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHOLLO, Daniela A. R. **Planejo, logo improviso**: a sensibilidade na prática docente de professores do ensino médio. 2006. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, São Bernardo do Campo, 2005.

_____. (Coord.) **Orientações técnicas para elaboração de provas**: OTEP - ENADE. São Paulo: Centro Universitário Senac - Santo Amaro, 2014.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. New York: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Repertoires Revisited: “Knowing Language” in Superdiversity. **Tilburg Papers in Culture Studies**, Tilburg, n. 67, pp. 1-26, jan. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292309492_Repertoires_Revisited_Knowing_Language_in_Superdiversity>. Acesso em 12 nov. 2018.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, pp. 1-21, July 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254777452_Language_and_Superdiversity>. Acesso em: 09 out. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394/96** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação/MEC – Resolução do Conselho Nacional de Educação/CNE. Resolução nº 01/2006 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. _____. **Decreto nº 5.773/2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 40/2007.** Publicada em 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192>. Acesso em 25 mar. 2017.

_____. _____. **Parecer CNE/CES nº 66/2008.** Diretrizes para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior e de credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância e normas processuais para o trâmite do(s) projeto(s) de curso(s) protocolado(s) em conjunto. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces066_08.pdf>. Acesso em 12 maio 2017.

_____. _____. Resolução nº 01/2010. Publicada em 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 22 fev. 2017.

_____. _____. **Apresentação.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. _____. [CPC] **O que é o conceito preliminar de curso?** Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso>>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. _____. **Qual a diferença entre os atos autorizativos: credenciamento, autorização e reconhecimento?** Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31886>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. _____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016:** notas estatísticas. Brasília: MEC-INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 11 maio 2018.

_____. _____. _____. **Censo da Educação Superior 2016:** resumo técnico. Brasília: MEC-INEP, 2018a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 28 jun. 2018.

_____. _____. _____. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC-INEP, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. _____. _____. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: MEC-INEP, 2019, p. 6. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n° 1, pp. 61-72, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100007>. Acesso em: 12 set. 2016.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA Roberto da; MOURA Rogério (Org). **Pedagogia social**. São Paulo: Ed. Expressão e Arte, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CHIZZOTTI, A. **pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia. (Org.) **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, pp.151-176.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 1997.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007 (Série Documental. Textos para discussão).

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação superior pública e privada (1808-2000). In: (Ed.). BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. 2nd. ed. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. Disponível em: <https://assets.cambridge.org/97811070/74422/frontmatter/9781107074422_frontmatter.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **Perspectives on activity theory** (learning in doing: social, cognitive and computational perspectives). Cambridge: University Press, 1999.

_____. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso. 2001, pp. 68-90.

_____. Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, pp. 133-156, ago. 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13639080020028747>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, pp. 598-628, oct. 2011. University of Helsinki. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311419252>>. Acesso em: 02 maio 2017.

ESPINOSA. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **Universidade e poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945. Brasília: Plano, 2000.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008, pp. 18-59.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. pp. 63-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, ADÃO, BARROS (Coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, pp. 67-76. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf>. Acesso em 3 nov. 2019.

_____. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/concursos/diversidade_e_curriculo.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KINSER, K.; LEVY, D.C. The for-profit sector: US patterns and international echoes in higher education. **PROPHE Working Papers**. The Program for Research on Private Higher Education, University of Albany. Albany, Series, n.5, 2005. Disponível em: <https://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper/PROPHEWP05_files/PROPHEWP05.htm>. Acesso em: 3 maio 2017.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOPPE, Leonardo Renner. **Instituições de Ensino Superior Privadas no Brasil**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102228>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

LACERDA, Antônio C. de. **O impacto da globalização na economia brasileira**. São Paulo: Contexto, 1998.

LEONTIEV, A. N. (1977). Activity and consciousness. **Revista Dialectus**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, n. 4, pp. 159-183, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/156/95>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, n. 17, pp. 3-26. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. **Revista Desenredo**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 8, n. 2, pp. 131-151, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2919>>. Acesso em: 27 set. 2017.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2009.

LIMA, Cassia H. P.; PEREIRA, Gilberto B.; VIEIRA, Adriane. Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **Revista de Ciências da Administração**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 8, n. 1, pp. 216-241, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/1651/1394>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (re)visita no século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, pp. 53-58.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010, pp. 20-40.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; NININ, Maria Otilia Guimarães; LESSA, Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, v. 9, n. 1, pp. 129-147, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 out. 2017.

MARTINS, Lígia M. O legado do século XX para a formação de professores. In MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109149>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MARX, K. **Grundrisse: foundations of the critique of political economy (rough draft)**. Londres: Penguin, 1973.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro manuscrito). In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 1-48 (Coleção Os Pensadores).

_____. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MATEUS, Elaine F. Por uma abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem do professor. In: LORENI, T. M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: Idealiza, 2006, pp. 95-113.

MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos. Anísio Teixeira: um criador de instituições. Prefácio. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

METZLER, Ana Maria Carvalho. **Relações entre poderes políticos e religioso na construção de representações identitárias de instituições de ensino superior de confessionalidade católica.** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1565>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo. Parábola Editorial, 2006, pp. 85-107.

_____. Inglês e Globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **Revista Delta** - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Rio de Janeiro, vol. 24, n. 2, pp. 309-340. 2008. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/delta/article/view/28316/19879>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. **Para além da identidade:** fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

ONUSIC, Luciana Massaro. **A qualidade de serviços de ensino superior.** 2009. 161 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-10092009-092817/pt-br.php>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

PARO, Vitor. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PASSOS, L. F.; PRINCEPE, L. M.; TELES, N. C. G.; PEREIRA, R. Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissões? **Revista de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.** Campinas, v. 22, n. 2, pp. 221-237, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3657>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PEIXOTO, M. G. **A condição política na pós-modernidade:** a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Antônio. O pensamento prático do professor: a formação do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 93-114.

REIS, A. L.; BANDOS, M. F. C. A responsabilidade social de instituições de ensino superior: uma reflexão sistêmica tendo em vista o desenvolvimento. **Revista Gestão & Conhecimento.** Pontifícia Universidade Católica de Poços de Caldas. 8º Congresso Brasileiro de Sistemas, Poços de Caldas, nov. 2012. Disponível em: <www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/esp1_8cbs/artigos_8cbs_2012.html>. Acesso em: 22 abr. 2017.

RYAN, Y. Higher education as a business: lessons from the Corporate World. **Minerva**, Netherlands, v. 39, n. 1, pp. 115-135, mar. 2001. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1010334721507>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

_____. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 25-102.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/event_pres/cursos-disciplinas/formas-estados-e-processos-da-cultura-na-atualidade/avisos/texto-base-para-seminario-por-uma-outra-globalizacao-milton-santos-dia-21-06>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul./dez. 2001, pp. 170-198. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a08n6.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. A defesa do ensino público. In: _____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2003, pp. 10-25.

_____. O legado educacional do século XIX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**. Campinas - Unicamp, v. 18, n. 1 (52), pp. 15-27, jan./abr. 2007, 2007a. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570/11091>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR; Sorocaba, Universidade de Sorocaba; Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007b.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZMAN, Jacques. Questões de financiamento das universidades brasileiras. **Estudos e Debates**, n. 20, mar. 1999. CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior privado como setor econômico. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 10, out./dez. 2002, Fundação Cesgranrio. Disponível em: <<https://archive.org/details/OEnsinoSuperiorPrivadoComoSetorEconomico>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. **Avaliação**, Campinas, v. 5, n. 2, pp. 7-25, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1098>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, André Maurício Teixeira da. **O poder disciplinar enquanto uma dimensão da cultura organizacional: um estudo multicascos em instituições de ensino superior privadas**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná–UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/mestrado-doutorado/bdtd/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 416 p. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. The natural history of discourse. In: _____. (Org.). **Natural histories of discourse**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 15-40.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, jul./set. 1953. pp. 3-22. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/universidade.html>>. Acesso em 13 mar. 2017.

_____. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Anaete Regina. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação”**, 2009, Campinas (Unicamp). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DE>

FESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20A N%CDSIO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual do verbo no português do Brasil**. 1991, 264 f. Tese. Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1991. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/tese-travaglia.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

TRINDADE, Hélio. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. São Paulo: Estudos Avançados, 2000.

VELLOSO, Jacques. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na Constituinte. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**, v. 30, n. 6, sep. 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em: 12 maio 2018.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes: 2014.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. IN: VEIGA, Cynthia G.; TEIXEIRA LOPES, Eliane M. T.; FARIA Fº, Luciano M. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 95-134.

ZANOLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, pp. 5-14, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Excertos do PDI-2016

PDI (1) A FEDUC baseia-se no compromisso de formar profissionais competentes, qualificados, preparados para a atuação nas áreas comprometidas com a educação, imbuídos com responsabilidade social e com compromisso no desenvolvimento econômico e sociocultural do Brasil.

PDI (2) A formação dos profissionais envolve, também, o desenvolvimento da consciência crítica para despertar a certeza de que a transformação da educação se dá pelo ensino de qualidade.

PDI (3) Para isso, percorre o caminho de um processo de ensino-aprendizagem, que vise a excelência acadêmica, de forma competente e ética, para que todos os envolvidos no processo possam fazer escolhas como cidadãos conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades sociais.

PDI (4) Desse modo, a FEDUC, em sua abertura, propõe um trabalho de formação de profissionais que repense a prática de sala de aula, de todo espaço escolar e social com responsabilidade em relação à formação de sujeitos capazes de compreenderem o mundo, agir nele e transformá-lo.

PDI (5) Essa formação segue uma orientação crítico-reflexiva que norteia as ações da FEDUC em todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e nos demais programas de extensão, especialização e de pesquisa.

PDI (6) Assim, por ter como princípio a manutenção de um intenso programa de colaboração com o mundo real, especialmente com as escolas da Rede Pública de Ensino da região metropolitana de São Paulo.

PDI (7) A FEDUC visa distinguir-se de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e ser referência na melhoria da Educação Pública no Brasil.

APÊNDICE B

Excertos da fala da diretora geral

VDG convida uma aluna a fazer a leitura de um texto inserido em *power point*. Após a leitura, inicia-se sua fala:

VDG (1) Precisamos iniciar com a algumas palavras de entendimento do que é FEDUC. A FEDUC tem esse logo, esse logo não nasceu do nada. Esse logo é um logo que envolve livros, estudos, dedicação, um em cima do outro. Não significa só porque é bonito... A gente acredita que os livros nos dão escadas para alcançar cada vez mais algum objetivo. É uma faculdade do educador! Teve gente que procurou a FEDUC por causa do nome. [Retoma o *power point*]. A FEDUC é mantida pela Pronace.

VDG (2) Ele é um curso gratuito, mas vocês viram no contrato quanto ele vale? A gente espera que vocês deem valor a isso!

VDG (3) A FEDUC, desde 2012, está num processo muito rigoroso do Ministério da Educação só que antes de 2012... ela surgiu já há muito tempo... e tem a Ciça [Maria Cecília Magalhães], que foi nossa inspiradora. Surgiu com essa ideia mesmo de fazer uma faculdade que... voltada muito mais para pessoas engajadas verdadeiramente na educação, mas que por algum motivo não estavam na faculdade.

VDG (4) Por que a gente está aqui? A gente está aqui para exercer uma função social na formação das pessoas... focada sempre na educação e numa qualidade de vida mais justa dentro de uma sociedade mais democrática... então qualquer atividade que a gente venha a fazer aqui, a gente não pode deixar de levar isso em consideração. [Retoma o *power point*].

VDG (5) Qual a visão que a FEDUC tem? A gente quer se tornar referência nacional em atividade de formação na área educacional como fator de transformação. A gente gostaria que vocês sempre colocassem essa palavra em todas as ações que vocês fossem fazer: transformação! O que é que eu estou fazendo no meu dia a dia, o que é que eu estou fazendo na sala de aula, o que é que eu estou fazendo quando eu venho pra cá de noite ter aula... Essa palavra transformação é algo que tem que está muito ligada em todas as atividades que a gente vai estar fazendo aqui. Temos também uma vocação, tá?! Todos os nossos professores são universitários comprometidos com a educação transformadora. [Retoma o *power point*].

VDG (6) Trabalhamos em três dimensões. Na universitária a gente quer excelência, essa é uma palavra que o mantenedor não esquece. A gente quer compromisso pra inovação, a gente quer uma informação. E a gente quer uma ética, e é lógico que a ética não só na dimensão universitária e sim em todas as nossas ações... A gente trabalha com a dimensão pessoal.

VDG (7) A gente quer transparência, integridade, liberdade, credibilidade e simplicidade aqui dentro também.

VDG (8) Na dimensão social, a gente quer uma corresponsabilidade, comprometimento, o respeito, a participação, uma parceria... isso a gente falou bastante quando a gente conversou esses dias... e uma sustentabilidade e acesso.

VDG (9) Pra quê que a gente está aqui? Quando eu falo pra quem, não só nós agora, mas vocês têm essa responsabilidade... Nós estamos aqui pra trabalhar com aluno da escola

pública, com educadores da escola pública, com educadores sociais, com empreendedores sociais, mas com cada um sendo protagonista de suas ações. [Retoma o *power point*].

VDG (10) A gente tem uma política de responsabilidade social muito grande e isso envolve uma responsabilidade filantrópica, que é melhorar a qualidade de vida das pessoas. Uma responsabilidade ética, que é fazer o que é certo, e esse certo a gente também vai discutir, né, não é o certo que as pessoas falam que é certo. Até que ponto é o certo que vai sempre atender a nossa missão e, se a gente considera o certo, é aquele que não está distanciado daquilo que a gente está hoje, tá?... verdadeiramente fazendo pacto e uma responsabilidade econômica, que é a sustentabilidade. Temos princípios e valores que a gente não pode se afastar deles.

VDG (11) Os nossos princípios... eles estão baseados em alguns verbos que é de defender a oferta do ensino de qualidade, e isso a gente não vai poder abrir mão.

VDG (12) Então quando a gente fala que são estágios verdadeiros, atividades complementares verdadeiras, ida a congresso e participar de grupo de pesquisa, isso é defender a oferta de um ensino de qualidade. [Retoma o *power point*].

VDG (13) A gente quer oportunizar certo, os alunos com menos oportunidades. Vocês são os primeiros passos e a gente vai ter que multiplicar isso porque tem gente lá nossa comunidade querendo que vocês ajudem, então a gente só está multiplicando, vocês são os principais responsáveis por isso dentro da comunidade de vocês.

VDG (14) A gente quer criar uma instituição de excelência e para criar uma instituição de excelência... nós já somos uma instituição de excelência, nós temos nota 4 do MEC! Nosso corpo docente subiu a nota, nossa equipe diretiva subiu, corpo técnico administrativo ajudou pra isso.

VDG (15) Mas, pra gente conseguir uma nota 5, a gente precisa de um discente engajado, que esteja de acordo com o que a gente está falando aqui agora. A gente quer defender nossos valores, a gente quer defender a igualdade de oportunidades para todos e o compromisso para a área social.

VDG (16) Quando a gente fala em promover nossos valores, a gente lista aqui cinco valores que é: transparência, ética, colaboração, credibilidade e excelência. Eu gostaria que a gente pudesse criar mais valores, mas jamais abandonar esse que a gente está falando.

VDG (17) Quando a gente fala em FEDUC, a FEDUC já está sendo conhecida por ser uma instituição cujo objetivo é transformar o Brasil pela educação. Como a gente pensa nessa transformação? Agindo em perspectiva, gerando resultados impactantes no contexto educacional público. Transformar profissionais na área de educação e mudar trajetórias de vida. Esses são os três pilares que a gente gostaria que vocês abraçassem com a gente e se tiver que estar revendo, a gente vai rever, mas jamais colocar isso aqui como se estivesse na tela e presa no computador porque todo corpo docente já está com isso dentro, né?!...

VDG (18)... de si há muito tempo e a gente só está convidando vocês a participarem disso e a gente vai cobrar. [Retoma o *power point*].

VDG (19) A avaliação do MEC está aqui, muita gente não acredita, mas está aqui!... Faça questão de mostrar e colocar... isso é uma página do Ministério da Educação.

VDG convida a coordenadora a falar aos alunos.

APÊNDICE C

Excertos da fala da coordenadora do curso

VCC (1) Bom gente... nossa! é uma satisfação enorme estar aqui começando esse curso que, embora seja nossa primeira turma, é um curso muito vivido, pensado, desejado e construído por um grupo enorme de educadores que têm experiência nessa área. E a nossa mãe maior daqui a pouco vai falar, a mentora do nosso trabalho, tá?!, que começou isso há muitos anos, esse trabalho na área da educação [fazendo referência à convidada - Ciça, sem mencionar diretamente seu nome]. O que eu vou falar agora é um pouquinho sobre o nosso curso e como ele está organizado, tá?! E depois, logicamente durante a semana, como disse a Rose, nós iremos retomar alguns pontos. (Prepara o *slide* no computador).

VCC (2) Bom, então o que nós imaginamos que vocês podem fazer daqui a quatro anos, e muitos já estão fazendo, já estão trabalhando na área de educação, certo? E o mercado, e as possibilidades para o trabalho do educador têm se ampliado nos últimos tempos.

VCC (3) Então um pedagogo formado pela FEDUC, ou em outras instituições, ele está apto a atuar no magistério, na Educação Infantil, até as primeiras séries do ensino fundamental, até a quinta série e creches e berçários, e também na educação não formal, em ONGs, em projetos sociais, em empresas, e tem diversas oportunidades em trabalhos também em empresas, na formação de funcionários e tal.

VCC (4) Então é assim, um pedagogo formado pela FEDUC, especialista em Pedagogia ele tem uma ampla área de atuação e esses campos, né?! que aí eu falei do ensino formal, dos espaços não escolares, empresas e ONGs.

VCC (5) E essas enormes possibilidades... elas também estão em ascensão no Brasil na medida em que o curso de Pedagogia tem sido um dos mais procurados nos últimos anos. Por quê? Porque há um reconhecimento no Brasil de que a educação é uma prioridade. O plano Nacional de Educação é... que está sendo votada agora... que discute e coloca a importância do aumento dos professores, coloca a elevação do nível de ensino... há... há... a erradicação do analfabetismo e outras questões ligadas à educação que, vamos dizer assim, sustentam a importância do pedagogo na sociedade brasileira, especialmente nesses próximos anos.

VCC (6) E é um profissional que tem ser formado para trabalhar com a excelência na sua profissão.

VCC (7) Bom, nós temos alguns diferenciais, como nós já conversamos com vocês. A Rose também fala um pouquinho, que é o grupo que fundou a FEDUC... é um grupo que fundou a FEDUC, é um grupo constituído por dirigentes que têm uma ampla experiência na área educacional e na administrativa, por professores que têm há...uma experiência de trabalhar juntos, tanto em faculdades, como em projetos de formação. Estão acostumados a desenvolver projetos comuns... Unindo essas duas bases dá realmente uma sustentação para o nosso projeto ser realmente um diferencial no mercado brasileiro. Em SP em especial.

VCC (8) Nós trabalhamos também com formações multiplicadoras... foi um pouco o que a Rose falou... Nós queremos que o que vocês aprendam aqui, o que vocês também nos ensinam, seja replicado também em outras comunidades, né?! Então isso também é muito importante.

VCC (9) Bom... a FEDUC tem mais um diferencial... Por conta de seu corpo docente, ela

agrega a possibilidade de nossos alunos participarem de grupos de pesquisa, desenvolvidas em várias universidades [...], em diversos espaços escolares e não escolares [...] E participar de projetos de pesquisa desde o começo é um diferencial para a gente [...].

A coordenadora também esclareceu os ingressantes sobre a organização do curso: disciplinas; carga horária; frequência exigida; composição das notas; cumprimento de atividades, como estágio; e a possibilidade de participar de projetos de pesquisa desde o início da graduação, como fator diferenciador da IES.