

## Análise e Discussão dos Registros

*A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin/Voloshinov, [1929], 1992a: 41).*

A fim de investigar e refletir sobre as práticas comunicativas geradas na implementação do Plano Pedagógico em estudo, busco aumentar os meus entendimentos sobre como as vozes discursivas envolvidas nesse processo participam do mesmo contexto institucional, ecoando, reproduzindo, muitas vezes contradizendo-se e justapondo-se umas às outras.

Procurando evitar analisar discursos monofônicos (Barros, 1999: 36), busco também ouvir, as vozes conflitantes em relação à demanda de novas configurações de identidades dos professores, co-construídas nas suas diversas interações profissionais.

As noções teóricas, expostas no capítulo 2, servem de base para a análise das entrevistas. Procuo fazer uma micro-análise da interação co-construída nestas entrevistas, apoiando-me em conceitos-chave da Sociolinguística Interacional sustentados por Gumperz, Bateson, Goffman, Tannen e Wallat. Busco fazer também, uma análise mais holística, com base nos conceitos de dialogismo, heterogeneidade, alteridade e polifonia, referentes à teoria bakhtiniana, visando a entender questões macro dos contextos histórico e sócio-econômico, as quais vêm impactando a vida do cotidiano de trabalho dos profissionais da instituição escolhida para este estudo.

As noções relacionadas à área da Administração, tais como, a globalização, a contemporaneidade, o novo capitalismo, e dos Estudos da Linguagem, como a Linguística Aplicada nos contextos de profissionais e a Comunicação Organizacional apoiam a construção da macro-análise das entrevistas. As noções da Educação, principalmente as abordadas pela Prática Exploratória, contribuem para as reflexões sobre o processo de transformação que

as instituições de ensino estão enfrentando e os seus desdobramentos nas práticas sociais profissionais.

Vale ressaltar que os conceitos teóricos foram mencionados de acordo com sua relevância em cada situação específica.

Assim, consciente de que “o significado é uma questão de como nós, atores humanos, avaliamos o que estamos vendo e ouvindo” (Gumperz 2002: 34), não pretendo apresentar “verdades absolutas” sobre o dito nos eventos comunicativos expostos nesta pesquisa.

Além de apoiar-me na fundamentação teórica e em noções que contribuíram para elucidar minha visão de gestora, linguista aplicada e pesquisadora, baseio-me em minha compreensão como interlocutora, colega de trabalho e praticante exploratória para interpretar os enunciados que construíram a interação nas entrevistas analisadas.

Por fim, explico que destaco em “negrito” os segmentos de fala dos entrevistados nos fragmentos transcritos, referidos na análise, como tentativa de facilitar o trabalho do leitor.

#### 4.1

#### **Entrevistas com os professores de filial em 2008 e em 2009**

*[...] Um dos significados da palavra diálogo é o que remete à “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”; no entanto, o dialogismo é tanto convergência, quanto divergência; é tanto acordo, quanto desacordo é tanto adesão, quanto recusa, é tanto complemento, quanto embate (FARACO in FIORIN, 2006:170)*

A seleção dos professores foi feita com base na diversidade dos seus perfis profissionais, pois procurei ouvir nos discursos polifônicos, uma grande variedade de vozes.

Assim, projetando minha identidade de pesquisadora e estudiosa da linguagem, alinho-me ao pensamento da Sociolinguística Interacional expresso por Ribeiro e Garcez (2002: 8), quando afirmam que:

os interagentes levam em consideração não somente os registros contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas

consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso.

Propondo-me a interpretar e reconstruir a “teia” discursiva, percebo que as diferentes vozes apresentadas ecoam mutuamente sobre questões organizacionais referentes à instituição, ao Plano Pedagógico, à Pesquisa de Satisfação e ao *lócus* do poder, como também sobre questões de identidade, referentes ao antagonismo entre “o professor educador” x “o professor prestador de serviços e entre “quem somos nós”, e “quem são eles”.

Observo que, ao falarem sobre suas práticas sociais, os professores fazem emergir manifestações do *self* (Goffman *in* Pereira 2002: 16-17), ou seja, de um “eu” entendido como uma produção histórica, cultural e discursiva e definido por suas relações com os outros (Carlson e Apple, 2002); além de criticarem a nova ordem do trabalho na instituição em estudo (Sarangi e Roberts 1999: 9-10).

No começo da entrevista, Clóvis, na minha avaliação, o professor experiente e respeitado, diz que a instituição onde trabalha é diferente de outros estabelecimentos de ensino. Percebo nas suas falas, os reflexos da “perda de um sentido de si estável”, “a descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” que constitui o conflito de identidade (Hall, 2004), vivido pelos professores daquela instituição (fragmento 1):

Fragmento 1 – Entrevista: Professor Clóvis 2008		
01	Adriana	Bom, por favor, ↑fale so fale rapidamente sobre a sua função nessa
02		↓instituição.
03	Clóvis (2008)	Bem, eu sou professor, né? Eh ::: mas assim::: <u>aqui</u> nessa instituição eu tenho
04		que fazer mais do que <u>dar aula</u> , que isso é a verdade.
05		Eu dou aula, >a maior parte do tempo<, é claro, mas tenho que vende::: r, eu
06		tenho que, durante as minhas aulas, eu tenho que entreter os alu::: nos, >não
07		necessariamente< é dar aulas muitas das vezes, né? Que tenho que fazer com
08		que eles fiquem bem:::, feli::: zes, com vontade de vir pra cá:::, então eh:::,
09		tenho que diverti::: -los::: <b>Eu tenho alunos adultos, então, muitas vezes eu</b>
10		<b>tenho que ts, eh::: ser::: meio que um psicó::: logo , tenho alunos de</b>
11		<b>conversação que vem pra cá se distrai::: r, não necessariamente pra</b>
12		<b>aprender</b> muita coisa, <b>então se eu quiser só ensinar, o tempo todo, eles não</b>
13		<b>vão eh::: necessariamente ter aqui o que eles vieram buscar. Então eu</b>
14		<b>tenho <u>várias</u> funções.</b>

Através do tom de voz mais forte dado ao item lexical “aqui” (linha 2), o entrevistado sugere que, mesmo sendo um professor, a instituição demanda que

desempenhe outras funções além da habitual dos profissionais de sua área, ou seja, “dar aula” (linha 3), também enfatizado.

O professor faz menção a uma nova identidade de alunos que buscam diversão ao invés de aprendizado (linhas 11-13).

É possível ouvir, nessa primeira parte da entrevista de Clóvis, as vozes institucionais e empresariais impregnadas de noções básicas do Marketing, como, por exemplo, “o cliente precisa ser ouvido e ter suas necessidades atendidas”.

Na opinião de Clóvis, o Plano Pedagógico tem objetivos de padronizar as aulas da instituição (fragmento 2):

Fragmento 2 – Entrevista: Professor Clóvis 2008		
15	Adriana	Tá ótimo. ↑E na sua opinião, se a gente for falar de <Plano Pedagógico> tá?
16		↑Qual é qua quais são os objetivos de um <Plano Pedagógico> ↓ numa
17		instituição de ensino?
18	Clóvis (2008)	<b>(0,3) &lt;Eu acho que&gt; o Plano Peda Pedagógico ele visa ... &lt;padronizar&gt;</b>
19		<b>eh:::eh::: tentar fazer com que as coisas aconteçam da da mesma forma</b>
20		<b>em todos os lugares. Eu, eu não sei se eu posso dizer o que eu acho disso...</b>
21		<b>agora, mas eu acho meio difícil você padronizar uma coisa que não é</b>
22		<b>&lt;padronizável&gt;, que é o ser huma:::no, a relação huma:::na, professor-</b>
23		<b>alu:::no, alunos que vêm de diversos lugares, com &gt;diversas cabeças&lt; ....</b>
24		<b>eu acho que o Plano Pedagógico, ele visa <u>padronizar</u>, <u>organizar</u> eh::: uma</b>
25		<b><u>instituição</u> é isso que eu acho.</b>

Nessa parte inicial da entrevista, Clóvis questiona, com reservas, a padronização das aulas, dando sua opinião de que o trabalho feito em sala pressupõe relação humana, entre professor e alunos (linhas 22 e 23). Tentando salvar sua face diante da câmera e da minha identidade de gerente de filial, provavelmente projetada naquele momento (Goffman [1967] 1980: 84), Clóvis confessa que não sabe se pode dizer o que acha (linhas 20 e 21).

Como interlocutora e analista, arrisco-me a dizer que, implicitamente, o professor problematiza a forma não tão humana como a instituição encara essa relação professor-aluno.

Embora no começo da entrevista com Clóvis nossa interação seja co-construída em um enquadre de entrevista formal (Bateson [1972] 2002), após as perguntas iniciais, há uma mudança de enquadre, marcada por risos, permitindo maior proximidade entre nós, o que faz possível ecoar as vozes do discurso do professor.

Para melhor compreensão dos significados dos risos, enquadres e posicionamentos dessa entrevista, é importante ressaltar que, apesar do

relacionamento profissional de gerente-professor subordinado, Clóvis e eu somos amigos próximos. Então, durante nossa interação é possível notar sinais dessa amizade e certa intimidade, não permitida em um relacionamento profissional.

Clóvis constrói o seu discurso de modo a apontar a padronização como um empecilho de sucesso. Observo na fala do professor, sua descrença à “padronização da relação humana entre o professor e seus alunos” (linhas 18-25) no contexto da sala de aula. As palavras de Clóvis ecoam a noção de contexto interacional, definido por Goffman como

uma criação conjunta de todos os envolvidos na interação, sendo negociado, renovado e recriado, durante uma dada situação comunicativa, de acordo com as necessidades dos falantes e suas expectativas de participação, registro que mudam a cada momento (Goffman [1964], 2002a).

Clóvis justifica a impossibilidade de padronização das relações no fragmento 3:

Fragmento 3 – Entrevista: Professor Clóvis 2008		
26	Adriana	Mas não ajuda na sala de aula? Não ajuda o o professor?
27	Clóvis (2008)	<b>Olha, eu acho que a partir do momento que você tem um &gt;Plano Pedagógico&lt; que é <u>único</u> pra &lt;diversos micro&gt; eh uni universos ou ambientes, você tende completamente a.. ao fracasso, &gt;na minha opinião&lt;, porque você vai tá querendo colocar eh <u>mundos</u> diferentes dentro de um <u>mundo</u> só, &lt;quadrado&gt;. Então, eu acho que ele ah vai ajudar a um um grupo de pessoas, professores, &gt;mas não vai ajudar outro&lt;.</b>
28		
29		
30		
31		
32		

O professor é explícito ao dizer que padronizar e limitar a ação dos professores “sem levar em consideração os aspectos humanos” no processo de implementação pode levar ao fracasso das aulas e do Plano Pedagógico (linhas 27-32).

A padronização que Clóvis rejeita nos remete à globalização que, marcada pela expansão das grandes corporações internacionais, exerce um papel decisivo na economia mundial, ao ditar o paradigma da padronização de produtos e serviços, baseado no marketing para uniformizar sua imagem junto aos consumidores (Oliveira: 2006).

Quando pergunto sobre o objetivo do Plano Pedagógico da filial e sua opinião em relação a esse processo, a entrevista passa a um enquadre de ironia, deboche entremeado de risos (Gumperz [1982], 2002: 149) e, mudando de

*footing*, o professor posiciona-se, daquele momento em diante, sem as reservas que marcam o início da entrevista (fragmento 4):

Fragmento 4 – Entrevista: Professor Clóvis 2008		
33 34	Adriana	Tá. E.. ↑qual é o objetivo do nosso Plano Pedagógico? Como e que você vê o nosso ↓ Plano Pedagógico?
35 36	Clóvis (2008)	Eu não ::: eh:: a gente tá tendo um Plano Pedagógico agora? A gente tem um? ((risos, risos))
37 38 39	Adriana	A gente tem um (( <b>querendo rir</b> )) por exemplo ah ah a gente teve, eu vou focar muito sobre 2006, o Plano Pedagógico de 2006 e 2007. (( <b>querendo rir</b> )) Você (( <b>risos</b> )) se lembra deles?
40	Clóvis (2008)	Nã::o ((risos, risos)) eu :: ((risos, risos::)).
41 42	Adriana	(( <b>Vontade de rir</b> )) A gente ta no meio de um que a gente vai ((risos)) começar em 2008.
43 44 45 46 47 48 49 50 51	Clóvis (2008)	((risos, risos::)) Ah meu Deus ! ((risos, risos::)) Eu não acho..., num ↑sei..., eu num me lembro, eu sinceramente... ↓ eu não me lembro. <b>Eu tô &gt;tentando aqui lembrar&lt;</b> ...É porque na verdade a gente se envolve com <u>um milhão</u> de coisas ao mesmo tempo, quando a gente tá fazendo o nosso trabalho, que é < <b>difícil você</b> > <b>lembrar de uma coisa</b> (risos), que eh:: (risos) foi criada pra ser eh:: desenvolvida <um ano <u>um ano inteiro:::</u> >, mas eu acho que não houve foco nisso, eu não sei, eu acho que na verdade, pelo menos não foi eficaz porque (risos) <u>pra mim</u> (risos), porque <b>eu nem me lembro nem o que foi</b> . Eu lamento:: ((risos)).
52 53	Adriana	E E o o Plano de 2006, ::: focou eh:: focou eh:: Language eh::, English English Speaking Countries]
54 55	Clóvis (2008)	[ <b>Ai:: Countries:: tá. Eu lembro vagamente.</b> ] ((risos))
56	Adriana	[ <b>Isso e o de 2007 foi o Hug a Book.</b> ]
57	Clóvis (2008)	[.((risos))....Ah:: é verdade::: o <i>Hug a Book</i> , tá e verdade.]

Entre risos e sem nenhuma preocupação de preservar a sua face de professor ou a minha de gerente, Clóvis reage às perguntas com *aplomb* (capacidade de suprimir e ocultar qualquer tendência a ficar envergonhado), dizendo não saber sobre a existência do Plano Pedagógico (Goffman [1967] 1980).

Porém, com a minha insistência de entrevistadora para que fale do Plano, mesmo mantendo o *footing* de sarcasmo, o professor diz que, aos poucos, vai se “lembrando vagamente” de detalhes (linha 55), até que assume saber sobre o que estamos falando, “[((risos))....Ah:: é verdade::: o *Hug a Book*, tá é verdade.]” (linha 57).

Nesse momento da entrevista, observo que nossa interação torna-se um campo de batalha social entre nós, os interlocutores (Bakhtin/ Voloshinov, [1929], 1992a). Considero hoje, como analista, distanciada do papel de gestora e entrevistadora, que meus risos de interlocutora (linhas 37, 38, 39 e 41) possam ter

sido uma tentativa de salvar minha face de gerente, mitigando minha posição de poder em relação a Clóvis. Ao acompanhá-lo no riso, pretendo sinalizar que entendo que o meu interlocutor está sendo irônico e querendo desafiar-me, ao deixar implícito que não segue o Plano na sua sala de aula, como deveria.

Ao mesmo tempo, consciente do conceito de que a palavra sempre se dirige a um interlocutor e varia de acordo com quem ele é, ou seja, uma pessoa do mesmo grupo pessoal ou alguém de diferente nível na hierarquia social (Bakhtin/Voloshinov, [1929], 1992a: 112), entendo que, enquanto pesquisadora, meus risos parecem intimidar meu entrevistador e o impedir de se expressar com liberdade.

E, assim, até o fim da interação, busco ajustar o meu papel social e discursivo junto àquele interlocutor, criando um movimento entre o binômio “gerente x professor” e a relação “entrevistadora x entrevistado”.

Sugiro, no entanto, que as entrevistas de pesquisa no local de trabalho ofereçam oportunidades para vivenciarmos e aceitarmos relacionamentos interpessoais híbridos. Alinho-me com Miller (2001), quando defende a pesquisa como um enquadre ou uma dimensão que pode trazer acréscimo bem-vindo “*a welcome addition*”. A pesquisa criou um terceiro enquadre, não institucional e não pessoal, para desenvolver uma meta reflexão sobre o trabalho profissional (Bateson [1972] 2002).

Interpreto a questão do “esquecimento” e “lembança” de Clóvis, recorrente em seu discurso, afirmando que seja sinal de controle e poder em relação ao processo de implementação do Plano Pedagógico. Ao dizer que não se lembra dele (linhas 44, 45, 57 e 50), Clóvis procura chamar atenção para a ineficácia da sua implementação nas turmas que leciona.

No fragmento 5 a seguir, nossa interação passa a um enquadre de aconselhamento reflexivo, quando pergunto a Clóvis sobre sua opinião a respeito dos projetos pedagógicos inseridos no Plano. Assim, mudando seu *footing*, o professor assume um posicionamento críticos, sem usar ironia ou sarcasmo (Goffman [1979], 2002b: 107-148):

Fragmento 5 – Entrevista: Professor Clóvis 2008		
58 59 60 61 62 63 64 65	Adriana	Agora, a gente tá vai começar a gente ta no meio da feitura, tanto e que a Ana Lúcia fez, a pergunta pra vocês professores sobre tecnologia. O de 2008 vai ser sobre tecnologia... Você::: se você tivesse que escolher um tema pra <u>realmente</u> um Plano Pedagógico que fosse funcionar na sua sala... na implementação pra que fosse realmente na hora de implementar fosse <u>ajudar</u> os alunos, que eles fossem se beneficiar, sobre o que que você.. que tema que você escolheria? Você escolheria Hug a Book, English Speaking Countries, ou tecnologia ou você escolheria outro?
66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82	Clóvis (2008)	<b>(0,5) Olha só::: eh::: se eu entendi bem que o Plano Pedagógico, ele visa eh::: melhorar ou con ou consertar algo que não tá funcionan:::do</b> , ou que ... , eu acho que pelo o que eu converso com os professores e pelo o que eu vejo na na minha sala de aula, pelo o que eu converso na hora do das <b>reuniõezinhas</b> que a gente tem aqui, do dos intervalos, eu acho que o que <u>&lt;todo mundo mais reclama&gt;</u> é a >disciplina dos alunos<. Eu acho que teri.. esse seria um bom ↑ Plano Pedagógico. Eu acho que isso ia ser eficaz e <u>eu tenho certeza</u> que eu ia lembrar desse numa entrevista qualquer no futuro. Porque eu acho que isso realmente ia, ia, ia atin ia atingir os meus objetivos, eu acho que assim::: <u>&lt;o que eu mais tenho de problema&gt;</u> que isso e uma coisa que deveria todos os professores ::: é a disciplina. Entendeu? Assim:::, <u>todos</u> os professores são diferentes, todos fazem um <b>trabalho bacana</b> etc..., mas todos têm <u>o mesmo problema</u> que é a disciplina, então eu acho que <b>se a instituição tá visando realmente fazer, trazer melhoria pra sala de aula e pro professor e pro aluno, ela deveria eh::, eh::: acho que talvez consultar mais os professores e os alunos (0,3)</b> ... ma mais os professores realmente, pra que pudesse... eu acho que disciplina seria um bom, um bom, um bom tema.
83	Adriana	Excelente. E o que que você espera desse Plano de 2008?

Clóvis refere-se às “reuniõezinhas” (linha 69) como as interações que acontecem na sala dos professores e nos corredores, ou seja, momentos importantes onde os professores expressam suas reais necessidades, angústias e desejos, sem sentirem-se controlados ou vigiados. O uso do diminutivo pode indicar a presença de um discurso local “pequeno” que não é ouvido pela macro instituição. As reuniõezinhas parecem ser o “lugar interacional apropriado” para falarem sobre assuntos “extra-oficiais” e pertinentes àquele grupo, como, por exemplo, as reclamações em relação à indisciplina dos alunos em sala. Segundo Clóvis, os professores compartilham os mesmos problemas acarretados pela indisciplina.

No decorrer da entrevista, mudando de *footing* (Goffman [1979], 2002b: 107-148), Clóvis assume a postura de conselheiro, fazendo críticas à instituição e fazendo ecoar na sua voz, doses de ironia, marcadas pela forma como, questiona os objetivos pedagógicos da instituição em relação ao Plano (linhas 66 e 68) e (linhas 78 - 80).

Ele reporta a voz dos professores que “fazem um trabalho bacana” (linha 77), ao indicar a importância de se discutir sobre disciplina, e critica sutilmente o fato dos professores e alunos não serem consultados quando a instituição toma as decisões pedagógicas (linhas 80-81).

No fragmento 6, quando dá a sua opinião sobre o foco em tecnologia do Plano, a entrevista passa a um enquadre de ameaça (Bateson [1972] 2002) e Clóvis fala sobre a possibilidade de esquecê-lo (linhas 86 e 96):

Fragmento 6 – Entrevista: Professor Clóvis 2008		
84	Clovis (2008)	Esse de tecnologia?
85	Adriana	É
86	Clóvis (2008)	Eu eu eu <b>acho que eu vou de novo esquecê-lo</b> , porque ele não vai:::, aqui pelo menos <u>aqui</u> no no nesse <u>nesse mercado onde eu trabalho</u> , a tecnologia, ela tá no dia-a-dia dos alunos. Os alunos não vão nem perceber isso. Os alunos chegam aqui, encontram tecnologia aqui, isso é verdade, mas isso não é novidade para eles. Eu acho que a gente não tem que trabalhar eh:: tecnologia num mercado <u>altamente tecnológico</u> , entendeu? <u>Os professores</u> sabem lidar com isso, <u>os alunos</u> sabem lidar com isso, então eu acho que que ↑ pode funcionar em outros ↓ mercados, pode se se eh::: mas eu acho, de novo::: eu vou repetir, <b>eu acho que não deve ter um Plano Pedagógico tentando uniformizar uma coisa que não é uniformizável</b> . Não vai ser eficaz. Eu acho que eu <b>vou esquecer</b> dele no ano que vem.
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93	Adriana	Muito obrigada.
94		
95		
96		
97		

Clóvis confirma a sua resistência à idéia da padronização e constrói o seu discurso posicionando-se contra a uniformização das aulas (linhas 94-96). Segundo ele, o Plano deve focar assuntos relevantes para professores e alunos, pois, caso contrário, corre-se o risco dele “ser esquecido” (linhas 86 e 96), na minha interpretação de interlocutora, “fracassar”.

Sem medo de perder a face, Clóvis desafia sua interlocutora-gerente-pesquisadora e toda a instituição, mais uma vez. Aparentemente, o professor quer mostrar que possui o poder da implementação e que, quando não concorda com os assuntos escolhidos, “esquece” de fazê-lo e o processo fracassa nas suas turmas.

No fragmento 7 a seguir, analisando a entrevista de Beth, na minha avaliação, a profissional mais adaptada ao perfil empresarial desejado, observo que, assim como Clóvis, ela também questiona as intenções institucionais pedagógicas do Plano:

Fragmento 7 – Entrevista: Professora Beth 2008		
01	Adriana	Então., eu queria que você falasse sobre a sua ↓função na instituição.
02	Beth (2008)	Eu sou professora dessa instituição ...e sou da filial Leblon::: e trabalho na instituição:::.... >esse é o meu <b>terceiro</b> ano que eu trabalho aqui.<
04	Adriana	Tá. Na sua opinião, ↑qual o objetivo de um Plano Pedagógico em uma instituição de ensi:::no, numa esco:::la?
06	Beth (2008)	Olha, eu acho que, genericamente falando eh:::, <b>o Plano Pedagógico é como se fosse uma rota</b> ((gestos com a mão indicando direção)) <b>por onde todos os funcionários devem seguir</b> , vamos dizer assim, eh:::.... são as expectativas pedagógicas entre aspas ((fazendo gesto das aspas no ar)) e <b>de ensino que devem ser seguidas por todos os profissionais &gt;que ali trabalham&lt;</b> .

Construindo a definição de Plano Pedagógico prontamente, e sem hesitar, mostra-se segura (linha 6, 7, 8) e usa uma pista de contextualização não-verbal (Gumperz [1982], 2002: 149), comum na fala oral, isto é, o gesto de aspas, para indicar que, idealmente, as diretrizes de um Plano Pedagógico devem ser de cunho “pedagógico” (linha 9) e de “ensino” (linhas 9 e 10), mas na prática, não são assim.

Essa pista de contextualização não-verbal inicia uma mudança no enquadre da entrevista e no alinhamento da professora que, ao ser perguntada sobre os objetivos do nosso Plano Pedagógico, sustenta a convivência do “ideal” e do “real”, posicionando-se criticamente.

No fragmento 8, a fala de Beth pode ser interpretada através dos conceitos bakhtinianos de intencionalidade e de não neutralidade do discurso. Beth parece ter consciência de que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia:

Fragmento 8 – Entrevista: Professora Beth 2008		
11	Adriana	E sobre o <u>nosso Plano Pedagógico</u> ? Quais são os objetivos?
12	Beth (2008)	< <b>Honestamente</b> >, (0.5) eu tenho que responder que <u>eu não sei</u> , porque esses nossos Planos <b>não tem sido bem::: colocados de ↓maneira clara</b> . Mas eu sei que <b>depois eles vão ver na Pesquisa de Satisfação se a gente aumentou em <u>conversação</u> e o <u>dinamismo</u> e <u>sense of achievement</u></b> .
16		Nós <b>recebemos</b> esse Plano Pedagógico naquela primeira reunião de início de semestre e ele vem como mais um >tópico da reunião<.
18		<b>A gente fala sobre o Plano pedagó:::gico como a gente fala da reunião de Pa:::is, como a gente fala da venda de exames de Ca:::mbridge, da venda das via:::gens, quer dizer....., ele é mais uma coisa que a gente tem que fazer eh:::;, não é dado a ele nenhum tipo de (0.5) ↓importância especial</b> . Não é feito nenhum tipo de explicação dessa rota ou desse caminho do qual eu falei anteriormente. (1.0) <b>Eu não sei o que a instituição quer com o Plano Pedagógico</b> .

A professora faz uma crítica ao Plano Pedagógico sem se preocupar em proteger a minha face de gerente e representante da organização. Ao contrário, ela

parece considerar apenas o meu papel social de pesquisadora, fazendo-me acreditar que tenha conseguido projetar a identidade de entrevistadora e não a de hierarquicamente “superior”.

Aparentemente, também sem preocupar-se em preservar a sua própria face (Goffman [1967] 1980), a professora afirma que os objetivos do Plano “não têm sido colocados de maneira clara” para ela (linha 14).

As vozes de Beth ecoam a necessidade de um cuidado maior sobre o entendimento dos significados do que está escrito no Plano. A professora parece compreender que “ainda que partilhem os significados gramaticais de uma língua, as pessoas contextualizam diferentemente o que é dito, produzindo e entendendo as mensagens de forma distinta.” (Gumperz, 1994, 1996, *in* Pereira 2002: 13).

A palavra “honestamente” (linha 12) escolhida por Beth para começar a sua fala, pode ser uma pista de que a nossa interação de entrevistadora e entrevistada esteja ocorrendo em um enquadre de franqueza (Bateson [1972] 2002).

Assim, o enquadre de honestidade e confiança vai se firmando durante a interação e, alinhada a ele, a professora queixa-se dizendo que “recebe” (linha 16) o Plano na primeira reunião, revelando a pouca ou nula participação do professor na elaboração do documento.

Apesar da Pesquisa de Satisfação ser mencionada em apenas duas entrevistas, considero relevantes, os aspectos apontados. Através do seu discurso, Beth mostra saber que a Pesquisa de Satisfação é usada pela instituição como um instrumento de avaliação do desempenho profissional. Sua fala parece sugerir um sentimento de injustiça desse processo, quando afirma que os professores serão avaliados, sem que saibam, com clareza, o que é esperado deles (linhas 14-15).

Isto nos remete aos autores Sarangi e Roberts (1999), que dizem que o sentimento de justiça organizacional não deve ser negligenciado, pois pode gerar desmotivação dos profissionais, levando-os a questionar o discurso institucional sobre a ética do trabalho.

Complementando sua crítica, Beth diz que recebe o Plano Pedagógico como mais um tópico de reunião, tal qual, reunião de pais, venda de exame e viagens, ou seja, “sem importância especial” (linhas 18-22), parecendo querer denunciar um provável descaso em relação àquele Plano.

E, ainda sem receio de ficar “fora de face” (Goffman ([1967] 1980) diante da pesquisadora-gerente, a professora diz não saber qual é o objetivo da instituição ao elaborar o Plano Pedagógico (linha 23, 24).

No fragmento 9, Beth faz mais críticas ao Plano Pedagógico:

Fragmento 9 – Entrevista: Professora Beth 2008		
25	Adriana	Como tem sido a implementação desses últimos Planos dentro da <u>sua</u> sala de aula?
26		
27	Beth (2008)	Bom, <b>na verdade</b> , eh::: esses Planos pedagógicos, por eles serem formulados não por nós professores, não com, como, com (0.5) a ajuda de pessoas que estão em sala de aula..., são formulados por pessoas que <b>estão fora</b> ... que <b>trabalham no departamento acadê:::mico</b> , que <b>já tem uma espécie de &lt;miopia&gt; com relação a sala de aula</b> , quer dizer:::, <b>já se esqueceram um pouco sobre o que acontece ali</b> , às vezes, as atividades estão <b>completamente &lt;dissociadas&gt; daquela realidade em que a gente tá trabalhando</b> , então elas são um <i>burden</i> (carga) mesmo, um <u>peso</u> . Elas são> mais uma coisa que a gente tem que fazer<, além de <tudo aquilo> que eu preciso fazer pra que os nossos alunos consigam chegar ao objetivo final deles que é ↓tirar boas notas nas provas e passar para o outro nível.(1.5)Teve um ano, em 2006 que o Plano era <i>English Speaking Countries</i> e não tinha <u>nada a ver</u> com o que eu tava falando em sala de aula. Eu tive que pegar duas a:::ulas como se fosse um interva:::lo que..agora a gente vai falar sobre outra coisa... quer dizer:::, ↑nem a gente entende o que a gente tá fazendo nem ↓eles também entendem o que aquilo tá fazendo ali naquele momento. Eles encaram <b>aquilo como uma brincadeira, um descanso, então eu não acredito</b> que isso seja o objetivo de um Plano Pedagógico <u>em lugar nenhum</u> .
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		

Mais uma vez, a expressão “na verdade” (linha 27), do início da fala de Beth, pode ser uma pista de que a nossa interação de entrevistadora e entrevistada esteja ocorrendo em um enquadre de franqueza (Bateson, [1972] 2002). Precisa do segundo parêntese, antes do colchete? Ver em outros lugares...

Segundo a professora, a implementação do Plano é dificultada pelo fato dos professores não participarem da sua elaboração. Segundo ela, o Plano é desenvolvido por pessoas que não trabalham em sala de aula há tempos, profissionais “míopes”, que não enxergam o que realmente acontece (linhas 28-35). Por essa razão, as atividades propostas são dissociadas dos tópicos da aula e tornam-se um peso para o professor (linha 35).

Beth continua sua crítica afirmando que, sem objetivos claros, tanto professores, quanto alunos ficam confusos em relação à relevância do que está sendo proposto e os alunos acabam considerando “aquilo” (linha 43), como “brincadeira e descanso” (linha 44). A professora termina sua resposta questionando o objetivo pedagógico do Plano e mostrando-se descrente sobre seus benefícios aos alunos (linhas 43- 44).

O depoimento de Beth aponta a estrutura verticalizada, através da qual o processo do Plano Pedagógico passa, dificultando o entendimento do negócio, enclausurando as pessoas e limitando-as a uma visão fragmentada da organização. Embora o Plano Pedagógico cruze as fronteiras das áreas, a cadeia de valores não é conhecida por todos os participantes do processo e os diversos interesses envolvidos acabam sendo desconsiderados.

No fragmento 10 a seguir, quando pergunto quais prioridades daria ao Plano, Beth aproveita a oportunidade para questionar o objetivo educacional da instituição em relação ao Plano Pedagógico, mais uma vez:

Fragmento 10 – Entrevista: Professora Beth 2008		
45	Adriana	Como professora, quais prioridades você daria para o próximo Plano?
46	Beth (2008)	Olha,↑ pra responder essa pergunta, ↓eu precisaria ter informações que eu não
47		posso. ↑Eu não sei se (1.0) ((vontade de rir)) eu não sei se a nossa instituição
48		faz o Plano Pedagógico visando eh:: o aprimoramento dos seus
49		<b>funcionários</b> , da gente como profissional da área de ensino, ou se ela visa
50		com isso algum tipo de <u>MARKETING</u> com os nossos alunos. Se a gente
51		considerar que esse Plano serve para ajudar os <b>professores</b> ..., na melhoria do
52		<corpo de <b>professores</b> >, acho que tem outros assuntos, se a gente fosse
53		classificar num <i>ranking</i> de importância, tem assuntos que estariam na frente
54		dele. Eu acho que a gente lida com <b>problemas crônicos</b> de discipl::ina::, <b>a</b>
55		<b>gente lida com falta de motivaçã:::o, a gente lida com o desinteresse dos</b>
56		<b>alunos com relação aos materiais que a gente utili:::za em sala de aula,</b>
57		então eu acho que o Plano Pedagógico poderia tá focado em >outras coisas<
58		<b>mais importantes</b> . Agora a <tecnologia> eu não descarto não, porque ela
59		tem um papel importante para ajudar a gente a fazer uma coisa ↑<tão
60		difi:::cil> que é atrair esse aluno do século XXI, que não se interessa tanto↓
61		pelo papel. Agora, como isso vai ser feito? Isso ainda não foi esclarecido.
62		<b>Dependendo das instruções que a gente receber, esse, esse tema,</b>
63		<b>tecnologia</b> ((indicando aspas com os dedos)), <b>vai ser ↑mais efetivo ↓ou não.</b>
64	Adriana	Muito obrigada.

Alinhando-se a um enquadre de ironia, sinalizado pela pista de contextualização da vontade de rir de Beth (Bateson, [1972] 2002), ela critica a instituição (linhas 47-54).

Como interlocutora e apoiando-me no conceito de que “qualquer elocução pode ter sentido contrário ao que está explicitado no discurso, caso o falante opere num enquadre que sinalize ironia” (Bateson, [1972] 2002), interpreto a fala de Beth considerando o oposto do que está sendo dito.

Assim, quando a professora diz que não sabe se a instituição visa ao aprimoramento profissional dos professores ou a “fazer MARKETING com os alunos” (linhas 49-51), ela parece afirmar que a segunda opção é a verdadeira, o

que se nota pela maneira com a qual enfatiza a palavra “MARKETING”, e por seu comentário de que, se o objetivo do Plano fosse ajudar os professores, os assuntos escolhidos poderiam ser outros (linhas 50-54).

Ora Beth usa o discurso educacional comodificado e escolhe termos empresariais para definir a sua identidade profissional e a de seus colegas, tais como, “funcionários” (linha 49), “profissional da área de ensino” (linha 49), ora usa termos pedagógicos, como, “professores” (linha 51), “corpo de professores” (linha 52).

Sua voz ecoa as múltiplas identidades do sujeito pós-moderno, que não se unificam em torno de um “eu” coerente e que se modificam ao longo do tempo, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado (Moita Lopes e Fabrício, 2004).

A partir da linha 54, percebo que, assim como Clóvis, Beth afirma que o Plano Pedagógico não atende as suas necessidades, nem a de seus colegas. A fala de Beth ecoa as vozes de outros colegas, quando ela explicita que o Plano Pedagógico deveria focar temas “mais importantes” (linhas 58), ou seja, úteis para enriquecer o trabalho do professor e aumentar a motivação do aluno. A indisciplina e o desinteresse dos alunos são apontados como “problemas crônicos” enfrentados pelos professores (linhas 54), que, paradoxalmente, não são abordados institucionalmente como deveriam; portanto, em oposição às prioridades dos assuntos abordados no Plano (linhas 54-56). Assumindo um *footing* de quem tem o poder e o controle da situação (Goffman [1979], 2002b), ameaça a gerente e a instituição, dizendo que a eficiência do processo dependerá de como os professores receba as instruções (linhas 62-63).

Dessa maneira, concluo através dos relatos de Beth e de Clóvis que esses professores pertencem a uma comunidade de prática, pois trata-se de pessoas que partilham interesses ou problemas enfrentados regularmente no trabalho, e que se agrupam, voluntariamente, para desenvolver conhecimento a fim de criar uma prática em torno de um tema (Wenger 1998). Acredito que o processo de constituição das identidades sociais define-se como uma construção social, uma experiência de pertencimento múltiplo, que ocorre por meio da inter-relação entre aspectos sócio-históricos mais amplos e entre as especificidades que caracterizam uma determinada comunidade de prática (Moita Lopes 2002).

Assim, considerando que o “outro” desempenha um papel crucial na concepção do sujeito, pois “a alteridade marca o ser humano, pois esse “outro” é imprescindível para a sua constituição” (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992), analiso as entrevistas dos professores que se referem ao “eles”, em oposição ao “nós” referente à comunidade de professores.

No fragmento 11 a seguir, analisando o início da entrevista de Sílvio, o professor com experiência de trabalho em outras filiais, observo que sua opinião sobre o objetivo do Plano Pedagógico se assemelha a de Clóvis, no tocante à função de padronização:

Fragmento 11 – Entrevista: Professor Sílvio 2008		
01	Adriana	Qual o objetivo de um Plano Pedagógico, na sua opinião?
02	Sílvio (2008)	Olha, no meu ver, o Plano Pedagógico serve pra <b>padroniza::r</b> , pra <b>dar eh::</b>
03		<b>uma cara à instituição</b> , né? Eh::: eh::: pelo menos <b>todos</b> estejam fazendo
04		uma coisa parecida...nas filiais.
05		Adriana
06	Sílvio (2008)	Olha, quando eu chegue:::i fui bem recebi::do, mas quando começaram a
07		falar do Plano pedagó::gico, que era sobre o <i>Hug a Book</i> , <u>eu</u> já imaginei que
08		viria <b>um&lt; trabalhão&gt;</b> , né? <b>Eu vim de uma filial que tinha muitos</b>
09		<b>projetos</b> .... aí eu falei: <u>Nossa!!!</u> Mais um projeto <b>enorme!!!</b> ::: ↑ <b>E eu não</b>
10		<b>consegui dar co::nta do do projeto do da implementação do Plano</b>
11		<b>pedagó::gico::: na minha turma</b> , não foi eh:: eficiente, até mesmo por
12		causa disso... eu tava me acostumando com a filia::l, dando a:::ula também e
13		às vezes <b>me atrasava na matéria</b> por conta do::: >Plano Pedagógico<.

Ao enfatizar “todos” (linha 3), Sílvio reforça sua interpretação de que o objetivo de um Plano Pedagógico é o de padronizar as aulas, formando uma imagem pública sólida da empresa no mercado. Assim essa interpretação confirma a tendência mercantilizada das instituições de ensino de inglês, em tempos de competitividade (Souza, 2005).

Observa-se que a entrevista se inicia em um enquadre de seriedade (Bateson [1972] 2002) e, diante da minha pergunta, o professor posiciona-se como um especialista (linhas 2-3). Quando fala em “padronizar” e “dar uma cara à instituição”, parece estar assumindo o papel discursivo de um “falante animador” do discurso institucional e fazendo ouvir nas suas palavras, a voz da organização.

Alinhando-se a um enquadre de confissão (Bateson [1972], 2002), Sílvio diz que não conseguiu implementar o Plano eficientemente na sua turma (linhas 9-11). Construindo o seu discurso cuidadosamente para não perder a face diante da “pesquisadora-gerente”, (Goffman [1967] 1980), o professor, primeiro expõe as

dificuldades de se lidar com muitos projetos (linhas 8-9), como tentativa de mitigar o seu fracasso e, se necessário, até ser perdoado por não ter satisfeito as expectativas da instituição. Sílvia parece também querer registrar que o excesso de exigências ao qual os professores são submetidos, através dos projetos previstos no Plano Pedagógico, não é uma questão local, mas, institucional (linhas 8-9).

Ao falar sobre o Plano, Sílvia parece ter a mesma impressão da professora Beth, de que as atividades propostas são dissociadas das atividades pedagógicas de aula, fazendo com que ele “se atrase com a matéria” (linhas 13).

No fragmento 12 a seguir, a fala de Sílvia também reproduz a condição *sine qua non* do envolvimento dos professores para que a implementação do Plano Pedagógico seja bem-sucedida:

Fragmento 12 – Entrevista: Professor Sílvia 2008		
14	Adriana	Já que você ainda trabalha em outra filial, poderia nos falar se a implementação do Plano Pedagógico é feito da mesma forma lá?
15		
16	Sílvia (2008)	Eh::: ↑ <b>A forma é basicamente a mesma</b> , (0.5) ↓ <b>vem de cima</b> , o::: gerente ou mentor <b>passa</b> para os professores e soa como se a gente::: <b>tem que fazer realmente, tem que ser feito</b> :::, aí são feitas <u>várias</u> reuniões, três ou quatro reuniões <u>antes</u> do projeto, aí o projeto em si já é pesa:::do e ainda temos que nos reunir <u>várias</u> vezes eh::: <b>o sucesso do do do projeto depende muito da (0.5) dos professores tarem realmente eh:::</b> <envolvidos> no no projeto e isso nem sempre acontece., <b>pelo fato de ser uma coisa que os professores não num cria:::ram, num deram essa idéia e não ta muitas vezes relacionado com a sala de aula, com os alunos dele no momento.</b>
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		

A forma “*top down*” de veiculação do Plano Pedagógico é confirmada pelo professor Sílvia, que afirma que o processo acontece basicamente da mesma forma nas duas filiais onde trabalha: o gerente, ou mentor, “passa” (linha 17) o que tem que ser feito. A escolha lexical do verbo “passar” ao falar da veiculação do Plano reflete a pouca participação dos professores na elaboração do Plano Pedagógico. O processo “soa” aos ouvidos dos professores-interlocutores da interação, como uma imposição, representada pela expressão “tem que” (linhas 17-18).

O enunciado de Sílvia também ecoa e critica a visão vertical e hierarquizada da estrutura e veiculação do Plano Pedagógico, utilizado institucionalmente como instrumento de controle para garantir a eficiência da sua entrega aos alunos. Esta colocação aponta para a necessidade premente de se

introduzir a pesquisa orientada pela Linguística Aplicada e pelos Estudos da Linguagem nos contextos organizacionais, para criar espaços institucionais de conscientização a respeito dos modelos das práticas comunicativas nas organizações (Oliveira, 2009).

A voz de Sílvio ecoa sua descrença em relação a um Plano que “vem de cima” (linha 16) e ecoa a noção administrativa de que a seleção dos integrantes dos cargos-chave de um processo não deve ser estabelecida nas bases de chefe para subordinado, e, sim, de acordo com a capacidade e habilidade dos indivíduos participantes da organização como um todo. Isto reforça a idéia de Sennett (2006a) sobre as questões das hierarquias e do poder.

Assumindo um *footing* de quem tem o controle da situação (Goffman [1979], 2002b), Sílvio fala explicitamente sobre o poder dos professores em relação à implementação dos projetos incluídos no Plano e afirma que “o sucesso do Plano depende do envolvimento dos professores (linhas 20-21).

Para Sílvio, “envolvimento” significa participação dos professores na elaboração do Plano, pois, dessa forma, as atividades seriam mais relevantes e relacionadas aos assuntos da “sala de aula” (linhas 22-24).

No fragmento 13 a seguir, Sílvio alinha-se ao enquadre de desabafo nesse momento da entrevista (Bateson [1972] 2002) e queixa-se sobre a maneira pela qual a participação dos professores no Plano é incentivada. Sílvio constrói o seu discurso, desmascarando os professores mais antigos e experientes ao dizer que nem eles são capazes de implementar o Plano de maneira desejável:

Fragmento 13 – Entrevista: Professor Sílvio 2008		
25	Adriana	Existem muitos projetos pedagógicos naquela filial?
26	Sílvio (2008)	<b>Olha, são <u>muitos</u> projetos e... às vezes os professores se sentem forçados a dar eh... idéias para <u>novos</u> projetos porque vão percebendo que os colegas mais antigos estão fazendo algum projeto e no final, para a surpresa de todos:::, não dão co:::nta, <u>↓ não tem tempo suficiente para dar conta de todos os projetos.</u></b>
27		
28		
29		
30		

A voz de Sílvio reflete poderia ter outra expressão?) a pressão para gerar novos projetos não gera resultados positivos em relação à implementação do Plano (linhas 26-30). Segundo ele, a contribuição dos professores é exigida de maneira indireta, ou seja, cria-se uma situação constrangedora para aqueles que

não participam (linhas 26-28). Utilizando-se de ironia diz: “para surpresa de todos os professores, não dão conta de tantos projetos” (linhas 28-30).

Esse comentário nos remete à Sennett (2006 a), quando o autor nos diz que a flexibilização do tempo e o trabalho fisicamente descentralizado aumentam o poder direto sobre o trabalhador.

As vozes no discurso de Sílvio ecoam com a de Sarangi e Roberts (1999: 13), quando os autores falam que no “novo capitalismo” as relações entre os profissionais e suas instituições tornam-se menos estáveis e mais difíceis de serem entendidas.

No fragmento 14 a seguir, Sílvio também menciona o objetivo empresarial e o aspecto de “vendas” do Plano Pedagógico:

Fragmento 14 – Entrevista: Professor Sílvio 2008		
31	Adriana	E esses projetos são pedagógicos, <u>de sala de aula?</u>
32	Sílvio (2008)	>Na maioria não são projetos de sala de aula<. São projetos pra, pra, <b>fidelização do alu:::no</b> , pra chamar a atenção da da do curso, para o aluno se sentir eh... <u>melhor</u> e muitas vezes <b>num num não tá ligado realmente a a sala de aula</b> . São coisas às vezes <u>externas</u> eh::: relacionadas à Copa do Um:::ndo, a a a Festa de Hallowee:::n, outras atividades eh::: <u>fora</u> da sala de aula.
33		
34		
35		
36		

Alinhando-se ao enquadre de sinceridade (Bateson [1972] 2002) que permeia todo o seu discurso, Sílvio corrobora a opinião da professora Beth ao deixar claro que os projetos do Plano Pedagógico não têm caráter pedagógico (linhas 34 e 35).

Levando em consideração o conceito de Lave e Wenger sobre “participação legitimada periférica”, através do qual afirmam que as profissões têm características linguísticas próprias, observo o uso da expressão “fidelização” do aluno por Sílvio (linha 33). Isso é um exemplo forte do cruzamento dos discursos empresariais e pedagógicos, uma vez que o termo “fidelização” é comumente empregado nas atividades de “vendas”, pelos profissionais de Marketing e não por educadores. A escolha lexical do professor pode indicar sua intenção de reafirmar a distância entre o Plano Pedagógico e as questões de ensino, e a falta de proximidade entre as agendas empresariais e pedagógicas.

Esse também é um típico exemplo da comodificação do discurso educacional da atualidade. O enunciado de Sílvio reverbera o discurso institucional que, segundo Sarangi e Roberts (1999: 13), é regulado, adaptado e

“empacotado” para servir de apoio à “nova ordem do trabalho” e funciona, ideologicamente, a fim de validar as práticas organizacionais para todos os profissionais da instituição.

No fragmento 15, observo mais uma vez o cruzamento das vozes profissional e institucional no discurso de Sílvio (Sarangi e Roberts, 1999):

Fragmento 15 – Entrevista: Professor Sílvio 2008		
37	Adriana	Então, quais são os objetivos dos <u>ossos Planos pedagógicos</u> ?
38	Sílvio (2008)	Olha,(0.5) <b>na verdade</b> , eu penso que esses Planos pedagógicos servem para
39		eh:: <b>fazer com que os alunos sintam::: é pensado pros alunos se</b>
40		<b>sentirem mais feli::zes como se eles tivessem um propó::sito....não só o</b>
41		<b>li::vro, não só &gt;aprendendo inglês&lt;...é também pra levar também a coisa</b>
42		<b>pra fora de sala de aula. A↑ intenção é ↓boa, eh:: que os alunos se sintam</b>
43		eh:: à vontad::de e go::stem de estuda:::r nessa instituição e achar <que não
44		é somente o livro>, que ↑existem ↓outras coisas.
45	Adriana	↑Tá bom. ↓Obrigada.

É interessante notar que Sílvio, assim como Beth, inicia a sua fala usando a expressão “na verdade” (linha 38), o que pode ser uma pista de que a nossa interação de entrevistadora e entrevistada também esteja ocorrendo em um enquadre de franqueza (Bateson [1972] 2002).

“Fazer os alunos se sentirem mais felizes como se tivessem um propósito não só o livro, não só aprendendo inglês” (linhas 39-41) reflete o discurso institucional, através do qual se advoga que o objetivo do Plano não é apenas pedagógico, mas também de fidelização do cliente.

Lembramos, assim, as palavras de Oliveira (2006) quando diz que as instituições educacionais vêm associando o seu ensino ao prazer e divertimento, para atrair mais clientes.

“Levar a coisa para fora da sala de aula” (linhas 41-42) também reflete o discurso da instituição, “empacotado” intencionalmente para mostrar aos seus “clientes externos” o que está sendo feito em sala de aula e divulgar o curso no “mercado”.

O professor parece incorporar o discurso institucional ao seu, a todo o momento. Dessa maneira, os conceitos bakhtinianos de dialogismo, heterogeneidade e polifonia nos ajudam a interpretar as vozes dos professores.

Associamos a noção de dialogismo à forma em que o discurso do professor reproduz o permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe

entre os diferentes discursos que configuram o contexto em transformação daquele estabelecimento de ensino, que se define como empresa de ensino.

Encontramos heterogeneidade no discurso do professor educador, quando ele incorpora o de vendas da empresa e, por serem impregnados de valores ideológicos distintos, observa-se mais claramente que o discurso do professor está construído a partir do discurso da empresa, isto é, do que vem sendo dito para ele.

Por fim, observo o fenômeno da polifonia, ou seja, uma diversidade de vozes (profissionais e institucionais) presentes no enunciado do professor, as quais, apesar de se contradizerem e polemizarem entre si, coexistem em um mesmo discurso.

A seguir, no fragmento 16, observo que, assim como os seus outros três colegas, Denise, a professora que se projeta fortemente como educadora, também questiona os interesses educacionais da instituição:

Fragmento 16 – Entrevista: Professora Denise 2008		
00	Adriana	O que você tem a dizer de você e da instituição onde você trabalha?
01	Denise (2008)	Oi meu nome é Denise e eu trabalho nessa instituição que é um estabelecimento de ensino. Bom ah a inst instituição costuma dizer hum vou chamar de <b>empresa</b> que nós somos <b>o coração da empresa</b> . ↑ Eu concordo com isso porque eu acho que o ↑ professor num estabelecimento de ensino ele é o <b>coração</b> , porque ele é que bombeia, ele que faz a coisa ::: ↓ funcionar ... só que aí a a <b>empresa</b> fala ah enfim pra nós nos sentirmos realmente o <b>coração da empresa</b> ela organiza uma <u>série</u> de eventos, festas e e e algumas reuniões, .... ah pra que todos nós sejamos né? Unidos e hum e ue a gente se começa eh que a gente se eh se sinta <b>fazendo parte da organização</b> .. isso é muito ↑ legal, mas ao mesmo tempo eh:: é ... quase como se fosse um ↓ <b>paliativo</b> porque no dia-a-dia, o que acontece eh que a <b>empresa</b> (.) ela ela ela se fia muito no nosso ↑ trabalho ↓ e <b>ela não dá muito em troca ela cobra muito ela ela cobra</b> – tem muitas metas que a gente tem que bater - ela fala que ela dá em troca dá em troca essa coisa de sermos quase uma ↑ <b>família</b> e ela promove eventos pra ↓isso ↑ ela dá até algum dinheiro em ↓troca, tem aqui o que a gente chama de XXXX se você conseguir bater as metas ... você consegue receber eh quase que um salário extra por ano. Isso é muito legal ... mas é legal ver ↑ também que eh as metas que ela bota pra você bater pra você ganhar esse salário são <b>metas que cada vez são maiores</b> e cada vez eles <b>exigem mais de ↓ você</b> ... e é ↑quase uma coisa que não ↓ termina assim (.) você bate as metas num ano, no ano seguinte as metas são muito maiores então↑ <b>pra você ganhar aquele salário extra, você tem que se matar &lt; muito &gt; de ↓ trabalhar</b> , então eu fico eh pensando que se a gente é mesmo o <b>coração</b> da ↑ <b>empresa</b> , <b>como é que a empresa ta tratando desse coração?</b> Eu acho que ela ta <sobrecarregando> esse <b>coração</b> .hhh de de de exercício, de trabalho e ↑ de vez e quando faz um ↓ agrado pro <b>coração</b> – ela, sei lá, faz um <b>banho quente de ervas</b> pro <b>coração</b> se sentir feliz só que ↑ aí o <b>coração</b> fica tranquilo, ele gosta ↓daquele <b>banho quente de ervas</b> .....só que o <b>coração</b> ta sobrecarregado ele ele precisa parar, ele precisa e e e ele precisa ↑ trabalhar num ritmo mais <b>tranquilo</b> .... sem ser exigido tanto dele ↑ pra que ele possa eh, eh, <b>bomb(arde)ar sangue eu é a coisa que ele mais sabe fazer</b> . Eu como ↑ professora o que eu mais sei fazer é dar aula é ensinar,
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

33		mas acaba que eu tenho que fazer tanto mais coisas em sala de aula, como
34		vender viagem, vender exames de uma instituição internacional, eu tenho que
35		até entreter o aluno, eu tenho eh que ficar ligando pr a casa dos pais pra pra
36		pra falar, pra vender coisas , vender exames ou o que seja, então o que
37		acontece? Eu eu eu acabo não tendo <tempo>, eu fico tão <sobrecarregada>
38		de trabalho que eu não tenho tempo de fazer o que eu mais sei fazer que é
39		bombardear <sangue> pra o corpo da instituição, dando aula... Então assim
40		(.) eh hum o discurso da instituição é legal e é importante. Eu sei que eu sou o
41		<b>coração</b> , mas eu acho que é a instituição que não sabe, <b>é quase como se ela</b>
42		<b>tivesse vendendo pra mim esse peixe</b> olha, nós sabemos que você é o
43		< <b>coração</b> > , mas na hora ela tem um discurso, mas a atitude é outra .... éh
44		assim (.) e não é todo mundo que percebe isso, mas eu acho que é legal
45		perceber ↑até pra gente parar pra pensar até que ↓ <ponto> vale a gente ficar
46		se matando pra alcançar todas as ↑ metas ... pra depois ↓ receber <dinheiro>
47		em troca eh talvez assim (0.3) eu não sei se o <b>coração</b> (0,5) - é ↑ <b>claro que a</b>
48		<b>gente é movido a dinheiro também</b> , ↓ <b>mas eu acho que a gente precisa</b>
49		<b>também de de um &lt;reconhecimento&gt;</b> eh e e talvez o reconhecimento seja
50		até uma coisa assim eh Não colocar tantos alunos numa sala de aula, ou o
51		reconhecimento pode vir também por quando a gente vai ter um feriado na ↑
52		terça, ↓ enforçar na segunda, .... <b>eh eu sinto que a a empresa tem muita</b>
53		<b>preocupação com o cliente &lt;externo&gt;, que são os alunos, que aliás, têm</b>
54		<b>tido chamados de &lt;clientes&gt; e isso pra mim é até uma coisa nova</b> , porque
55		eu dou aula há mais de quinze anos, assim (.), nunca vi aluno ser cliente, pra
56		mim aluno é um ser que ta em formação que eu tenho que contribuir pra isso
57		...e e ↑ acaba que aqui hum eu não to contribuindo pra formação, to quase que
58		<b>o tempo todo vendendo um peixe que que aqui a gente ta ensinando o</b>
59		<b>melhor e que ele vai sair daqui falando fluente , ... e assim (.) isso chega a</b>
60		<b>ser frustrante pra esse coração....</b>

Logo no início da entrevista (linha 3), Denise chama a instituição de ensino onde trabalha de “empresa”. Analisando como a professora vai construindo o seu discurso, entendo que, ao escolher, enfatizar e repetir a palavra “empresa” nas linhas 3, 6, 7, 11 e 24, a professora tenha a intenção de contextualizar e problematizar os valores empresariais da organização onde trabalha, em detrimento dos pedagógicos. Baseio-me na crença de que “as escolhas linguísticas e o comportamento verbal são influenciados pelos contextos social e cultural” (Gumperz [1982], 2002) e na perspectiva bakhtiniana de que “o discurso nunca é neutro, mas, sim, impregnado de intencionalidade” (Bakhtin, 1992: 86).

Além disso, estamos diante da comodificação do discurso educacional (Fairclough, 1992: 256). Denise ecoa na sua fala o discurso mercantilizado da instituição.

De acordo com o discurso da professora, a definição do seu “eu” profissional advém da sua relação com os “outros”, uma vez que é construída, tanto pelo que a instituição diz que ela é: “o coração da empresa” (linhas 02-03),

quanto pelo o que ela acredita ser o professor num estabelecimento de ensino (linhas 03-06).

A professora continua tecendo o seu discurso, utilizando-se de palavras e metáforas tais como “coração da empresa” (linhas 3 e 7), “família” (linha 14), mostrando que no seu ambiente de trabalho, os valores se confrontam e se transformam de acordo com o contexto em que surgem, revelando os sujeitos e a ideologia daquela instituição. Para tal, ela explora cadeias lexicais como “coração”, (linhas 3, 5, 7, 24, 25, 26, 27, 28 e 29), “sobrecarregar de exercício e de trabalho” (linhas 26 e 30), “um banho quente de ervas” (linhas 27, 28 e 29), “precisando trabalhar em ritmo mais tranquilo” (linha 30), “bomb(arde)ar sangue” (linha 31).

Considerando que o reconhecimento de uma comunidade de prática se dá através da sua identidade como comunidade e da identidade de seus membros que compartilham a mesma prática, os professores parecem pertencer a uma comunidade a parte. Para Denise, “o outro” é a entidade “empresa”, “organização” (linhas 7-10) ou “instituição” como um todo, que, segundo a professora, embora crie estratégias para os professores se sentirem parte dessa comunidade (linhas 6-22), aparentemente, não é bem-sucedida. Para justificar sua opinião, afirma que, no fim, os professores sentem-se assoberbados de trabalho (linhas 25 e 29) e sem nunca terem pertencido à “família” organizacional.

Segundo a professora, ser “o coração da empresa” (linhas 3-7) tem significados e valores diferentes para ela, enquanto professora, e para a instituição de ensino, impactada pelos efeitos da globalização, “modernidade tardia” e “líquida” e do capitalismo da contemporaneidade (Oliveira: 2006; Giddens 2002; Gee 1999; Sennett 2006 a e b; Bauman 2001).

Embora a expressão “ser o coração da empresa” esteja presente no discurso institucional e no da professora, ela está tecida a partir de fios ideológicos antagônicos, servindo de trama às relações sociais de poder da instituição em relação aos professores (Bakhtin/ Voloshinov, [1929], 1992a: 41).

Quando a professora usa a expressão “coração da empresa” (linha 3 e 7), está se referindo à metáfora utilizada em uma carta institucional endereçada a todos os funcionários, em 2008, na ocasião da sua premiação por ter sido uma das 100 melhores empresas para se trabalhar, segundo uma revista de peso no setor empresarial.

Esse fato nos reporta à Oliveira: (2006: 28), quando diz que, recentemente, os desdobramentos da padronização vêm sendo observados nas rotinas das instituições privadas de ensino, em geral, que têm buscado qualidade por meio de aprovações do mercado, “com base em termos e condições corporativas, como aqueles provenientes de normas técnicas, a exemplo da série ISO 9000, que trata exclusivamente de gestão de qualidade”.

Apoiando-me na visão bakhtiniana da linguagem, entendo que o discurso de Denise é constituído das ideologias dos grupos sociais que pertencem à instituição, determinando seus significados. Os enunciados de Denise ecoam o campo de batalha social existente na “empresa”, registrando o processo de embates sociais, inseparáveis de questões de poder.

A professora afirma que a instituição exige muito dos professores, sem lhes dar a devida retribuição (linhas 12 e 13). Denise questiona a estratégia que a “empresa” usa para valorizar os seus funcionários. Segundo ela, as festas e as premiações em dinheiro não são suficientes para a motivação da professora, que as define como “paliativo” (linha 11) e “um banho quente de ervas” (linhas 27, 28, 29), ou seja, compensações para justificar a sobrecarga de trabalho (linhas 29-31). Denise parece sentir-se injustiçada com o sistema organizacional de metas, que segundo ela, se apresentam ser intermináveis e inalcançáveis (linhas 22-23).

A professora questiona a instituição quando diz que “todos são parte da organização” (linha 9) e que “são uma família” (linha 15), pois, em contrapartida, cobra e exige muito dos seus funcionários (linha 20).

Assim, percebendo o entrelaçamento das vozes discursivas da “empresa” e da “família”, que se movem em direções opostas, entrando em conflito a todo momento, Denise acrescenta a seguinte dúvida, em relação às reais intenções organizacionais: “então eu fico eh pensando que se a gente é mesmo o coração da ↑empresa, como é que a empresa tá tratando desse coração?” (linhas 24-25).

Segundo a entrevistada, o discurso institucional soa como uma falácia (linhas 41-42). As palavras pronunciadas pela instituição ecoam a voz empresarial, ouvidas por Denise como uma grande mentira (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992a: 95).

A voz ouvida no discurso da professora ecoa a visão da “nova ordem do trabalho” (Sarangi e Roberts, 1999: 9-10) da instituição, que para motivar os seus

funcionários, substitui o discurso sobre a ética do trabalho pelo discurso sobre os resultados e o lucro.

A entrevistada deixa claro que, apesar de importante, o dinheiro não a motiva mais do que o reconhecimento do seu trabalho (linhas 47-49).

Apoiada nos conceitos de Goffman ([1979] 2002b) sobre os tipos de falantes, observo que Denise é mais do que “autora” das suas falas; na verdade, ela é “responsável” pela produção das elocuições, uma vez que verbaliza suas crenças, estabelece suas posições e compromete-se com as palavras que expressa. Ela projeta a identidade social dos professores e pronuncia-se em nome de um “nós” e não de um “eu”, criticando a instituição abertamente pelos outros e nas palavras dos outros.

Alinhando-se ao enquadre de desabafo (Bateson ([1972] 2002) no qual a entrevista se desenvolve, a professora constrói o seu discurso em tom de queixa, manifestando ressentimento em relação à pouca valorização que a instituição dá aos professores.

Reforçando sua postura de mágoa, chamando a atenção para o discurso comodificado a que os professores estão submetidos atualmente, a professora critica a instituição pela farta atenção despendida aos “clientes externos”. Denise constrói o seu discurso “importando” esse termo, comumente empregado nos discursos institucionais daquela organização, para desmascarar a voz empresarial, que ecoa valores ideológicos mercantilizados, explicitamente reprovados por ela (linhas 52-54).

Valendo-me dos conceitos de Sarangi e Roberts sobre a diferença do discurso profissional e institucional, observo que Denise apenas “anima” o discurso institucional (Goffman, [1979] 2002b), ao manifestar sua rejeição às práticas empresariais da instituição que define o “aluno” como “cliente externo”.

Considerando que “nas práticas discursivas em que estamos situados, ao tornarmos o significado compreensível (ou não) para os outros, construímos a outoridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói” (Moitas Lopes e Fabrício, 2004), observo que a professora recusa-se a usar o discurso educacional comodificado e a considerar o aluno como cliente (linhas 52-54).

A voz da professora ecoa a noção de que “não existe princípio de identidade desvinculado de uma prática coletiva e de determinado contexto social

que lhe dê sentido e articule consequências convencionizadas” (Moita Lopes e Fabrício, 2004).

Dessa maneira, parece que a aceitação de Denise em relação à definição empresarial do “outro”, implicaria aceitar também a mudança na sua própria identidade de “professora educadora”, obrigando-a a projetar o papel identitário de “prestadora de serviço”.

Dessa maneira, Denise define o aluno como “um ser em formação”, justificando, assim, suas próprias práticas pedagógicas e função profissional de contribuir para a formação dele.

Assim, alinhada ao enquadre de desabafo da sua entrevista (Bateson [1972] 2002), Denise mostra-se frustrada por ter que “vender um peixe o tempo todo” (linha 58-60), sem contribuir para a formação do aluno, o que, em sua opinião, faz parte das suas responsabilidades de educadora.

Observo, nos relatos de Denise e dos seus colegas, os reflexos das transformações das sociedades modernas no final do século XX, que vêm também mudando as identidades pessoais e abalando a idéia que têm de si próprios como sujeitos integrados (Hall, 2004). Suas falas reproduzem a crise de identidade profissional que enfrentam no seu dia-a-dia, fenômeno que vem sendo apontado como parte de um processo de transição em que se encontra a humanidade, que abala grupos institucionais e desestabiliza o mundo social do indivíduo pós-moderno, fragmentado e múltiplo. (Hall, 2004)

Em 2009, após ouvir parte da minha entrevista com Marcos, o professor-mentor da filial, onde ele diz que o Plano está muito melhor e mais claro para todos, Denise faz os seus comentários (fragmento 17):

Fragmento 17– Entrevista: Professora Denise 2009		
01	Adriana	Denise, você foi entrevistada no ano passado e estamos aqui de novo. Na
02		época não conseguimos falar sobre o Plano Pedagógico, não deu tempo. Você
03		ouviu um pedaço da entrevista do Marcos. O que você tem a dizer sobre <u>o</u>
04		<u>que ele falou e o nosso Plano Pedagógico?</u>
05	Denise (2009)	Bom, eu ouvi um pouco o mentor da filial falando e .... <u>realmente</u> assim, acho
06		que o Plano Pedagógico <b>hoje está bem melhor do que era antes</b> , porque
07		antes ele era <u>muito abstrato</u> , assim...hoje ele está com as diretrizes < <u>um pouco</u>
08		<u>mais claras</u> >...., mas eu acho que está < <b>muito longe</b> > <b>de ser o que poderia</b>
09		<b>ser. Eu tenho a impressão que esse Plano Pedagógico ele é feito só por</b>
10		<b>peessoas que são coordenadores, mas não necessariamente professores.</b>
11		<b>Quem faz isso é o departamento acadêmico, que são :: sei lá::<u>gerentes,</u></b>
12		<b><u>mentores, coordenadores do curso.</u> algumas pessoas já foram <u>até</u></b>
13		<b>professores, <u>mas há muito tempo atrás</u> e estão fora de sala de aula há</b>
14		<b><u>algum tempo.</u> Eu gostaria, <u>como professora</u>, de ser mais consultada, de ser</b>

15		mais ouvida. Talvez assim, os professores pudessem se juntar e <b>fazer jus a</b>
16		<b>&lt;esse pedagógico&gt;</b> . A gente <u>não é ouvido</u> , inclusive ↑sequer pedem <i>feedback</i>
17		↓da gente. Normalmente, o que acontece é que vêm pessoas do departamento
18		acadêmico assistir as nossas aulas para ver se a gente está implementando o
19		Plano Pedagógico, mas não é dado <i>feedback</i> , <u>não é dado</u> :: a gente é só
20		criticado, <u>no final das contas</u> . Não querem ouvir se aquele Plano é possível de
21		ser aplicado numa sala de aula. Hoje em dia a gente <u>muitos alunos em turma</u> ,
22		enfim...então... eu até entendo que se o Plano Pedagógico faz parte dos
23		objetivos da empresa, então isso tem que <u>vir de cima mesmo</u> , mas eu acho
24		que assim, ... <b>esquecem que quem, na verdade</b> ,... que... é como se a empresa
25		<b>tivesse esquecido do professor. A empresa depende do professor, o</b>
26		<b>professor</b> que tem que entender o Plano para aplicar na aula. <u>É o professor</u>
27		que implementa aquilo na sala de aula e <b>eu não me sinto ouvida, eu não me</b>
28		<b>sinto ouvida</b> . Eu sei que eu tenho um representante na filial que é o mentor...
29		tem a reunião de mentores, <u>mas eu</u> ... na verdade nem sei o quanto os
30		mentores participam do Plano Pedagógico.... Parece que <u>agora mais</u> do que
31		antes. Acho que esse Plano vem sendo passado para eles como é passado para
32		a gente. <u>E o que eu acho mais impressionante</u> , é que não perguntam depois se
33		está bom ou não. O departamento acadêmico <u>já assume</u> que aquele é o melhor
34		Plano, <u>&lt;academicamente falando&gt;</u> , mas ↑gente ↑ <u>assim</u> ,... <u>eh::, eh:::se for,</u>
35		<b>aquele Plano tem que ser bom para aquele meu aluno e eu quero que me</b>
36		<b>perguntem, que me deixem falar... o que eu preciso ou não em termos</b>
37		<b>pedagógicos, dentro de uma sala de aula, o que é possível ou não ser</b>
38		<b>feito</b> . Eh:::Eh::: é isso, eu gostaria de ser mais <u>ouvida</u> , fazendo mais <b>parte da</b>
39		<b>equipe</b> . Eu me sinto muito <u>&lt;funcionária da empresa&gt;</u> , não me sinto <u>parte da</u>
40		<u>equipe</u> , porque eu tenho que fazer o que me dizem para fazer e NINGUÉM
41		me pergunta se está bom.... às vezes eles ↑até mandam uns formulários, sei lá,
42		↓tem algum:: sei lá eles pedem algum <i>feedback</i> , mas <u>nunca vi nada mudar</u>
43		porque eu disse alguma coisa. Enfim... e outra coisa também, a empresa
44		parece que tá muito concentrada <u>no aluno</u> . <b>Ouve muito mais o aluno do que</b>
45		<b>o professor, quer dizer parece que é esquecido nesse meio. É aluno,</b>
46		<b>departamento acadêmico e professor, que faz <u>justamente</u> essa</b>
47		<b>comunicação, que faz toda a relação com o aluno é esquecido</b> . Porque tem
48		essa <u>Pesquisa de Satisfação</u> , onde o aluno dá a nota para a empresa, o
49		aluno fala <u>se está satisfeito ou não</u> com as aulas e eu já percebi que essas
50		pesquisas, de um modo geral, são basicamente para saber se o aluno está
51		satisfeito <u>com o professor</u> , ou se mesmo que o aluno esteja insatisfeito
52		com alguma questão do curso, como a sala de aula, sei lá:: ou o material
53		usado, ... e se professor tá dando aula de maneira tal que o aluno se
54		interesse. Então assim, eu me sinto <u>muito a mercê desse aluno</u> , porque
55		tem uma <u>&lt;Pesquisa de Satisfação do cliente externo&gt;</u> , mas não tem uma
56		<u>&lt;Pesquisa de Satisfação do cliente interno&gt;</u> que somos <u>nós, os</u>
57		<u>professores</u> . Nunca fizeram uma Pesquisa de Satisfação para saber <u>se tá</u>
58		<u>bom trabalhar aqui</u> , se a gente se sente <u>parte da equipe</u> , se a gente <u>tá se</u>
59		<u>sentido ouvido</u> , se a gente tá gostando do Plano Pedagógico, <u>não!</u> ↑Os
60		alunos são ouvidos, mas os professores↓ <u>não</u> .... Como é que o professor
61		não está sendo considerado o ponto principal da empresa como <u>deveria</u>
62		<u>ser</u> ? Acaba que <u>eu só trabalho para eles</u> . Eles <u>mandam ordens</u> e esperam
63		de mim que eu seja <u>≤criativa o suficiente&gt;</u> para poder fazer uma aula
64		<u>legal</u> , pra, pra <u>conquistar os alunos</u> , assim... espera-se MUITO de mim,
65		demanda-se MUITO de mim, mas <u>não querem me ouvir</u> e com isso eu me
66		sinto, além de <u>não ouvida, não valorizada também</u> ::: enfim:: é isso.
67	Adriana	Obrigada.

A professora afirma que o Plano apresenta melhorias (linhas 6), está mais claro, mas ainda “< muito longe > de ser o que poderia ser” (linhas 8-9), uma vez que continua sendo elaborado por profissionais que não são “necessariamente professores” (linhas 11-14).

A entrevista de Denise se desenvolve em um enquadre de reclamação (Bateson [1972] 2002), através do qual se mostra ressentida por não ser consultada. A professora posiciona-se de maneira sarcástica dizendo que se a instituição contasse com a participação dos professores o Plano seria genuinamente pedagógico. (linhas 15).

O discurso da professora ecoa a voz de Sarangi e Roberts (1999: 9-10) quando eles sugerem mudanças na questão da divisão de trabalho, através do qual, o poder deve ser delegado aos funcionários de acordo com suas responsabilidades (*empowerment*).

Segundo Denise, há uma distância entre “nós e “eles”, ou seja, entre os professores e o departamento acadêmico, gerentes, mentores e coordenadores permanece (linhas 9-14). O processo do Plano Pedagógico parece concentrar o poder em alguns poucos funcionários hierarquicamente acima dos professores, estimulando o desenvolvimento dos “feudos” e reduzindo a participação dos professores.

Denise acredita que cabe ao professor implementar o Plano Pedagógico em sala de aula e revolta-se porque não tem voz ativa na sua elaboração.

Alinhada ao enquadre de reclamação (Bateson [1972], 2002), Denise queixa-se de não “ser ouvida” (linhas 27, 28) e “ser esquecida” (linhas 24, 25, 45, 46, 47). Na sua visão, isso é inadmissível, pois a empresa e a implementação do Plano Pedagógico dependem do professor (linha 25), uma vez que é ele quem faz a comunicação e estabelece a relação com o aluno (linhas 46, 47).

O discurso de reivindicação em ser consultada e ter sua voz de professora ouvida, reproduz um aparente discurso monofônico do seu ambiente de trabalho, onde apenas a voz institucional aparece, enquanto as outras são abafadas.

Para Denise, o professor é o profissional mais indicado para decidir sobre as questões educacionais da instituição (linha 34-35), como, por exemplo, a elaboração do Plano Pedagógico, porque afinal, ele sabe melhor o que é possível fazer em suas salas de aula (linhas 36 e 37).

As questões sociais, políticas e ideológico-culturais manifestadas nas interações quando há oportunidade de “falar”, “ser ouvida” e “participar” (linhas 34-38) são imprescindíveis para se sentir “parte da equipe” (linha 38, 39) e construir o seu *self*.

Sabemos que as diferentes categorias de identidade e definições de papéis são mutuamente sustentadas nas interações do dia-a-dia. Um exemplo disso é que a forma como as pessoas se apresentam está ligada com o que é esperado num contexto situado, isso sendo especialmente verdadeiro nos ambientes de trabalho, onde as questões dos papéis institucionais pressupõem questões de identidade profissionais. Dessa maneira, o fato da professora Denise se sentir distante “deles” faz com que ela se defina como uma “funcionária da empresa” e não como “parte da equipe” (linhas 37-39).

A fala de Denise ecoa o conceito de que “identidade e diferença são fabricações de nossa linguagem, tendo que ser nomeadas de acordo com um certo posicionamento discursivo” (Fabrício 2002).

Em nome de um “nós” e alinhando-se ao enquadre de reivindicação (Bateson [1972], 2002), Denise reivindica um modelo participativo de implementação do Plano Pedagógico, alegando que assim, a instituição contaria com o comprometimento dos professores, já que as soluções implementadas viriam da própria equipe.

Considero que o que é dito durante um evento comunicativo pode ser compreendido de diferentes formas, de acordo com a interpretação dos participantes (Gumperz 2002). Baseada nessa noção, observo que Denise, assim como Beth em 2008, também “percebe” (linha 49) a Pesquisa de Satisfação como um instrumento de controle do desempenho do professor em sala (linhas 48-57) e, por isso, se sente “muito a mercê desse aluno” (linha 54).

Esse fato nos faz lembrar as palavras de Sennett (2006 a), quando denuncia a aparente democracia, a valorização da flexibilidade e a repulsa à rotina burocrática, afirmando que tais atitudes, além de não propiciarem liberdade, produzem maior fragmentação e novas estruturas de poder e controle.

Sabemos que a partir do processo de inferência conversacional (Gumperz 2002), os interlocutores avaliam as intenções dos participantes da interação e fundamentam suas respostas. Então, se a professora sente-se vigiada pelos alunos

e sem “voz ativa”, provavelmente responderá negativamente ao que for relacionado ao Plano Pedagógico e à Pesquisa de Satisfação.

Alinhando-se ao enquadre de crítica, frequentemente presente em seu discurso (Bateson ([1972] 2002), Denise denuncia o pouco valor atribuído ao professor, que, em sua opinião, deveria ser considerado o ponto principal da instituição (linhas 57-66). A voz da professora ecoa o poder dos alunos sobre os professores. Segundo ela, os professores não estão sendo devidamente valorizados.

Sua voz ecoa sua visão de estrutura social injusta, onde os sujeitos que detêm o poder relacionam-se como déspotas e de maneira monológica, privilegiando nos seus discursos, os alunos, em detrimento dos professores (Clark e Holquist, 1998: 261).

Analisando a entrevista de Beth em 2009, observamos que ela admite melhorias no Plano Pedagógico (fragmento 18):

Fragmento 18 – Entrevista: Professora Beth 2009		
01	Adriana	Beth, Hoje é 30 de abril de 2009, eu fiz uma entrevista com você no ano passado, e nós falamos sobre o <u>Plano Pedagógico</u> . <u>Um ano depois</u> , estamos aqui de novo e eu gostaria de saber o que você está achando <u>do Plano</u> , uma vez que ele agora é válido por 2 anos.
02		
03		
04		
05	Beth (2009)	Bom, eu posso falar que nesse <b><u>já existem melhorias</u></b> , eu acho que aquela parte que confundi:::a, que fazia com que a gente <u>nem ao menos soubesse</u> o que era o Plano Pedagógico foi retirada, eu acho que o <b><u>Plano agora está pedagógico mesmo, com objetivos mais educacionais</u></b> , eu acho que agora a gente já tem mais <um pouquinho> de noção do que que é esperado da gente. <b><u>O fato de termos trabalhado o Plano de maneira exploratória no ano passado foi bem legal, porque a gente passou a entender e participar mais da elaboração do Plano, só que não achei suficiente.</u></b> Ainda< não estou <u>satisfeita</u> >. Bom, primeiro eu queria dizer também que, após ouvir um pouco da fala do Marcos, é preciso que se façam <u>algumas colocações</u> : como ele diz que <agora os objetivos estão <u>bem mais claros</u> >, que está < <b><u>bem mais fácil</u></b> > de implementar, <que ele já sabe <u>exatamente</u> o que tem que fazer>, e que tá tudo claro para ele, eu, < <b><u>infelizmente</u></b> > vou ter que discordar. Eu acho que isso está claro <u>para o Marcos</u> , porque ele ocupa uma função que é uma função <u>de mentor</u> , que é uma função que faz com que ele tenha mais acesso ao departamento acadêmico da empresa, então <b><u>ele sim</u></b> está tendo informações necessárias para que ele tenha <toda essa clareza> que ele expôs na fala dele. Agora, eu posso falar <u>por mim</u> , e acho que posso falar <u>por todos os meus colegas</u> que trabalham comigo nessa instituição: eu não acho que para a gente haja < <b><u>essa clareza toda</u></b> >. Se você considerar que a gente está entrando no mês de maio de 2009 e ninguém conversou com a gente ainda sobre nada disso,, a gente <b><u>não pode falar em clareza, né? Essa clareza</u></b> está atrasada. Pode até chegar, mas ta:::ainda não chegou. Delayed (Atrasa), enfim::: a gente já sabe que vão tomar os mesmos objetivos do Plano Pedagógico do ano anterior, a gente sabe que vai haver algumas mudanças, mas <u>ninguém</u> ainda sentou ainda com a gente para dizer o que é esperado da gente. <b><u>O que que a gente pode ter de</u></b>
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		

32		<b>consequência disso?</b> O processo está com uma <u>falha na comunicação</u> . A
33		gente foi ouvido no ano passado um pouco, trabalhamos com a Prática
34		Exploratória e foi <u>muito legal</u> , porque todos participaram da elaboração do
35		Plano, a gente deu <u>algum palpite</u> , mas assim,... a gente foi ouvido bem
36		especificamente. Isso faz com que a gente não tenha <u>nenhum</u> envolvimento
37		com o Plano, eu <b>como tudo na vida</b> , <b>↑quando a gente não é envolvido</b>
38		<b>numa coisa</b> , <b>↓a gente não te cumplicidade com aquilo, então a gente se</b>
39		<b>perde</b> . Eu não posso dizer que quando eu preparo as minhas aulas eu penso
40		naqueles objetivos do Plano Pedagógico <u>sempre</u> , procuro aplicá-los e
41		implementá-los na sala de aula. Pra falar a verdade, eu penso sim eh:: em
42		<u>algum deles</u> , porque >eu já pensava antes mesmo<, porque aqueles que eram
43		considerados importantes foram até aqueles que eu eh:: vamos dizer assim,
44		<u>eu</u> eh:: dei como sugestão para que fossem colocados no Plano. Mas assim,
45		eu não posso dizer que < <u>toda vez eu penso em Conversation</u> > Isso não é
46		verdade. Mas porque será que eu não penso, pode ser porque talvez ninguém
47		tenha sentado com a gente e perguntado pra gente <u>o que a gente acha da</u>
48		<u>importância da Conversation em sala de aula</u> , uma vez que é tão importante
49		para a nossa empresa e pro desenvolvimento do nosso trabalho aqui.

Segundo a professora, as melhorias no Plano Pedagógico devem-se, principalmente, ao fato de seus objetivos passarem a ser “pedagógicos” e “educacionais” (linhas 5-8).

A participação “exploratória” dos professores no Plano, referente ao trabalho apoiado nos conceitos metodológicos da Prática Exploratória que desenvolvemos em 2008 e 2009, também é considerada positiva, mas não suficiente (linhas 10-12).

A entrevista passa, então, a um enquadre de reclamação (Bateson [1972] 2002) e com o tom de revolta que constrói o seu discurso, Beth manifesta que os objetivos e, as informações do Plano ainda são propriedades dos poucos que têm acesso ao departamento acadêmico e que o Plano continua sem clareza para os professores de sala de aula (linhas 15-18).

A fala de Beth aponta para o fato de que as informações estão restritas a outras comunidades, às quais os professores de sala de aula, como ela e seus colegas, não têm acesso (linhas 24-25). Aparentemente, para conseguir comunicar-se com “eles”, os professores precisam ser promovidos, como no caso do professor-mentor Marcos (linhas 18-22).

Então, reclamando da falta de clareza (linhas 23-27) e de oportunidade de envolvimento na elaboração do Plano (linhas 36--38) e alinhando-se ao enquadre de ameaça (Bateson [1972] 2002) ela desafia a instituição: “O que que a gente pode ter de consequência disso?” (linha 31).

No fragmento 19, Beth, assim como Denise, reivindica o envolvimento dos professores:

Fragmento 19 – Entrevista: Professora Beth 2009		
49	Adriana	E::: o que você acha que poderia melhorar? Que sugestões <u>você</u> daria?
50	Beth (2009)	<b>O que eu acho que poderia melhorar, .... um pouco concluindo até, eu acho que &lt;a gente podia ser mais envolvido&gt;, já que nós somos <u>os executores</u> desse Plano Pedagógico, já que <u>depende da gente</u> a execução desse Plano Pedagógico, depende da gente que ele <u>tenha sucesso</u>, depende da gente , eu acho que então os professores tinham que ser envolvidos, não só naquele processo quando se vai montar o Plano Pedagógico não. É um envolvimento MESMO. É a VALORIZAÇÃO da gente como <u>profissional,valorização</u> também do profissional professor, o RECONHECIMENTO mesmo da <u>necessidade do envolvimento do professor</u>, para que esse Plano Pedagógico encontre <u>sucesso</u>.</b>
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		

Segundo a professora, os professores devem ser mais envolvidos na elaboração do Plano Pedagógico, o que significaria valorização e reconhecimento da competência desses profissionais (linhas 50-59)

No fragmento 20 a seguir, Beth fala sobre o poder dos professores em relação à implementação do Plano Pedagógico:

Fragmento 20 – Entrevista: Professora Beth 2009		
60	Adriana	E hoje você sabe o que é um Plano Pedagógico, porque na outra vez..]
61	Beth (2009)	[ <u>Não eu não sabia porque</u> havia um projeto de Marketing misturado, então eu não sabia se os objetivos pedagógicos... quer dizer se o Plano Pedagógico tinham aqueles <u>objetivos pedagógicos</u> ou se eram aqueles projetos que a gente era OBRIGADO a implementar, então, realmente, ficava tudo <u>muito confuso</u> . Agora depois que tiram esses projetos de Marketing, agora o Plano Pedagógico está <u>realmente</u> mais fácil. <b>Agora, se ele está sendo implementado, se a gente sabe o que a empresa espera da gente... isso eu não sei te dizer, sinceramente. Estamos precisando daquelas reunião de Prática Exploratória, hein?</b> ((Risos))
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		

Assumindo o *footing* de quem tem o poder em mãos (Goffman [1979], 2002b), Beth desafia a instituição dizendo que o fato do Plano ter passado a apresentar objetivos exclusivamente pedagógicos não garante o sucesso de sua implementação (linhas 66-68).

A professora advoga que o sucesso da implementação do Plano depende da comunicação da empresa com eles e da participação dos professores na sua elaboração, sugerida através das “reuniões de Prática Exploratória” (linhas 68-69).

No fragmento 21 a seguir, a professora assume o *footing* de ironia para demonstrar que o poder está nas mãos dos professores (Goffman [1979], 2002b):

Fragmento 21 – Entrevista: Professora Beth 2009		
70	Adriana	((Risos)) Vamos ter, vamos ter ...Mas você sabe o que é um Plano Pedagógico? O que que a empresa quer com esse Plano Pedagógico? Quais são os objetivos desse Plano Pedagógico <u>para a nossa empresa?</u>
73	Beth (2009)	(0.5) <Eu acho que> são as diretrizes, né, Dri? Que devem ser seguidas pelos professores na sala de aula. E são <u>educacionais</u> , né? Ah::e eles chamam isso de <u>working document</u> (documento de trabalho). ....Eu acho até que é um <u>document</u> , mas um <working document>, está um pouco, eh:: eh::: de uma <u>maneira embrionária</u> .. da maneira que a coisa está:: eh::: <u>mais uma aspiração, pode até vir a se tornar num working document, na medida em que nós fomos, em que nós fomos valorizados, na medida em que nós formos envolvidos..... sim, ... vai virar um projeto de mãos à obra, todo mundo junto ali, aí eu acredito que isso pode acontecer.</u>
82	Adriana	Tá bom, obrigada.

A fala da professora atesta que o Plano Pedagógico é, para os professores, apenas um documento institucional, uma aspiração da empresa em estágio embrionário (linhas 77).

Posicionando-se com a certeza de quem tem o poder, Beth afirma que, para que aquele se torne um documento de trabalho, os professores deverão ser valorizados, envolvidos e trabalhar junto aos demais profissionais da organização (linhas 78-81).

## 4.2

### Entrevistas com o professor-mentor em 2008 e em 2009

*A língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que a realizam, e é também por meio dos enunciados que a vida penetra na língua (Bakhtin/ Voloshinov [1979], 1992b: 282).*

Após analisar as entrevistas com os professores da filial que gerenciava, analiso as duas entrevistas feitas com Marcos. A primeira, em 2008, enquanto professor de sala de aula e a segunda, em 2009, quando passa a acumular a função de mentor da filial, treinando professores novos e ajudando os demais com questões de ensino do dia-a-dia.

Comparando as entrevistas feitas em momentos profissionais diferentes na vida de Marcos, observo que Marcos se constrói como esse sujeito da pós-modernidade ou da era contemporânea, constituído de múltiplas identidades, fragmentadas, contraditórias e em fluxo, construídas e desconstruídas durante sua vida na instituição (Moita Lopes, 2003).

Assim, orientado por perguntas semelhantes às feitas aos seus colegas entrevistados, Marcos faz menções à maioria dos assuntos já abordados por eles, referentes às questões organizacionais e de identidade.

Em 2008, Marcos enfatiza sua condição de professor de sala de aula (fragmento 1):

Fragmento 1– Entrevista: Professor Marcos 2008		
01	Adriana	Então tá::: Fala um pouquinho sobre a sua função na instituição.
02	Marcos (2008)	<b>Eu sou &lt;PROFESSOR&gt; ((de braços cruzados e mexendo a cabeça para frente para dar ênfase e um riso no rosto)).</b>
04	Adriana	Você lida bem com o Plano Pedagógico?
05	Marcos (2008)	<u>Sim</u>

Os braços cruzados de Marcos parecem ser uma pista de contextualização (Gumperz [1982], 2002: 149) de que não está muito à vontade nessa situação de entrevista e o seu riso no rosto parece ser outra pista de desconforto do professor (linhas 2 e 3).

Marcos diz que é professor (linha 2) e o fato de enfatizar a palavra “professor”, pode sinalizar o seu orgulho por exercer tal ofício.

Observo que em 2008, Marcos fala com restrições sobre o Plano Pedagógico (fragmento 2):

Fragmento 2– Entrevista: Professor Marcos 2008		
06	Adriana	Na sua opinião, quais são os objetivos de um Plano Pedagógico numa escola ou em qualquer >instituição educacional<?
08	Marcos (2008)	E:::u (0.5) entendo o Plano Pedagógico como, de repente, como se fosse um <b>fio condutor</b> ((descruza o braço e faz gesto com as mãos como se fosse um fio)) do que a instituição acredita, né? Como sendo::: ↑eh:: ↓as crenças da instituição. Acho que é isso, basicamente.
12	Adriana	Para o professor, o Plano Pedagógico deve ser um fio condutor, com base nas crenças da instituição. E esse <u>nosso</u> Plano Pedagógico? Ele tem esse objetivo? Fale um pouquinho sobre isso.
15	Marcos (2008)	Eu acredito que ele <na essência>, ele tenha esse objetivo, como eu te falei anteriormente, eh:::, ele::: me parece::: que a gente::: <b>talvez tenha uma quebra na comunicação entre nós professores que somos a ponta, quer dizer., quem vai levar esse Plano Pedagógico pra sala de aula e as pessoas que bolaram esse Plano na outra ponta, vamos dizer assim. (( fazendo com as mãos os gestos para esquerda e para baixo ao falar do professor e para direita e para cima ao falar dos “que estão na outra ponta”))</b> Então eu acho que existe uma falta de comunicação e integração ((gesto convergentes com as mãos, indicando integração)) entre essas duas pontas (( gesto divergente com as mãos)) e <b>talvez por isso a gente fique sem entender exatamente a função desse Plano ((gesto com as mãos, indicando que estão perdidos))</b> e se ele tá de acordo com o que eu entendo que seja a função do Plano, quer dizer assim:::, tá realmente de acordo com as pretensões da instituição.

Desde o início do seu discurso, Marcos demonstra ter consciência da importância dos professores de sala de aula, pois eles estão “na ponta”, ou seja, em contato direto com os alunos (linhas 16-19).

Alinhando-se ao enquadre de reclamação (Bateson [1972] 2002) e assumindo o *footing* de quem tem pouco ou nenhum acesso às informações institucionais (Goffman [1979], 2002b: 107-148), Marcos diz que o Plano peca na comunicação entre os professores que o implementam e aqueles que o elaboram. Pelas pistas não-verbais dos gestos de suas mãos (Gumperz [1982], 2002: 149), interpreto que os responsáveis pela elaboração do Plano estejam hierarquicamente acima daqueles que o implementam (linhas 19-21).

Marcos e seus colegas professores não entendem exatamente qual é a função do Plano, nem sabem se seus objetivos estão alinhados aos da instituição (linhas 24-27).

Observo que em 2008, Marcos, como os seus colegas professores de sala de aula, analisados anteriormente, posiciona-se com superioridade e usa um tom ameaçador ao falar do poder dos professores em relação ao Plano Pedagógico (fragmento 3):

Fragmento 3– Entrevista: Professor Marcos 2008		
56	Adriana	Já que você está falando sobre os projetos pedagógicos, então você acha que esse novo projeto sobre tecnologia que permeará o Plano Pedagógico de 2008 será mais apropriado?
57		
58		
59	Marcos (2008)	<b>Eu acho que ele pode dar muito certo se a gente souber exatamente o que a gente quer fazer de ante mão. Não é chegar e deixa::r...tecnologia é uma coisa um:::ito aberta e muito <u>ampla</u>. [...]</b> Eu acho que se a gente achar que tecnologia é só o <i>e-board</i> .. é muito pouco, ou só poder acessar a internet, poder mostrar um vídeo no <i>you-tube</i> , é muito pouco.
60		
61		
62		
63		
64	Adriana	Hum Hum.
65	Marcos (2008)	<b>A instituição quer que o aluno tenha a sensação de ter mais conversação em sala de aula e mais dinamismo.</b> A gente tem um exemplo até do próprio seminário. Foi muito legal. <b>Uma das melhores apresentações que eu vi foi a da Vanessa e da Pamela.</b> No final elas falam sobre o <u>dinamismo em sala de aula</u> visto de um ponto de vista ↑muito peculiar, que é você <sair um pouco do <i>e-board</i> >, porque às vezes, <deixar de usar o quadro>, pode deixar a aula mais dinâmica. O professor chega e fala assim, ah mas a gente assistiu vídeo, >a gente fez <i>listening</i> , fez isso, fez aquilo<... Fez um milhão de atividades no quadro..., <todas usando o quadro>. Então, às vezes o professor tá com uma idéia de dinamismo ime:::nsa na aula e pro alu:::no que tá sentado lá olhando... pra ele não teve nada de dinâmico e a aula ficou o tempo inteiro no <i>e-board</i> ....., ele ficou olhando pra aquele quadro o dia inteiro. <b>Então a gente tem que olhar para a tecnologia e ver todas as possibilidades que existem, que são infinitas....., ↑aí sim, os professores::: um conversando com o outro, trocando ide:::ias com o pessoal da parte acadêmica.... e realmente eh::: entende::: e chegar a um consenso do que é essa tecnologia e o que a gente faz com ela.</b>
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		
81		

Ao ser perguntado se o projeto de tecnologia será mais apropriado, ele responde que vai depender se os professores souberem previamente o que querem fazer, revelando o poder absoluto do corpo docente (linhas 59-63).

Porém, diferentemente de seus colegas, observo que já em 2008, Marcos posiciona-se com segurança e sem objeções em relação aos objetivos institucionais do Plano Pedagógico (linhas 65-66).

Embora não exercesse função acadêmica na época, Marcos parece apresentar uma pré-disposição a projetar um papel ou identidade profissional específica, com qualificação de integrante do grupo do Departamento Acadêmico. Considerando a heterogeneidade do discurso (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992a), noto que o professor constrói o seu enunciado a partir dos enunciados de Vanessa e Pamela, ambas coordenadoras acadêmicas (linhas 73-77).

Quando fala sobre o que leva ao sucesso do projeto de tecnologia, Marcos menciona a participação e o trabalho em grupo como fatores-chave. Aliando minhas interpretações de interlocutora e analista das entrevistas às de praticante exploratória, arrisco-me a dizer que Marcos parece ter sido influenciado positivamente pelo trabalho que desenvolvemos com a Prática Exploratória durante o ano de 2008 e 2009, incorporando os princípios da valorização do trabalho em grupo, da participação e da qualidade de vida às próprias crenças profissionais e pessoais.

Assim, nas linhas 76-96, a fala de Marcos ecoa os princípios norteadores da Prática Exploratória (Allwright 2001, 2003, 2007), através dos quais, poderíamos atingir mais eficientemente os objetivos da instituição de fazer o aluno perceber “conversação” e “dinamismo em sala de aula” (linhas 65-66), com o foco na qualidade de vida na sala de aula.

Quando fala sobre “ver todas as possibilidades que existem no trabalho com a tecnologia” (linha 76-78), ele parece referir-se ao propósito da Prática Exploratória de oferecer maior satisfação no trabalho, ao invés de meramente maior eficiência dos procedimentos utilizados em classe (Allwright 2001, 2003, 2007).

No fragmento 4, alinha-se ao enquadre de crítica (Bateson [1972] 2002):

Fragmento 4– Entrevista: Professor Marcos 2008		
82	Adriana	Você tem alguma sugestão para que o novo Plano Pedagógico seja melhor implementado em 2008?
83		
84	Marcos (2008)	(0.5) <b>Eu acho que, eu acho que tem que ter uma integração maior entre::: todos os que vão participar então isso vai desde o aluno.. eu acho que a gente tem que sentar e conversar todo mundo, professores e pessoas da área acadêmica pra entender todo mundo a mesma coisa. O</b>
85		<b>que é tecnologia, o que nós estamos falando e... o que os nossos alunos</b>
86		<b>esperam de nós em termos de tecnologia e colocar tudo isso amarrado, de</b>
87		<b>forma que dê pra trabalhar um fio condutor que seja comum para toda a</b>
88		<b>instituição, mas que seja flexível para o professor adaptar para a realidade de</b>
89		<b>cada sala de aula de cada filial e por aí vai.</b>
90		<b>Eu acho que quando você não ouve todas as partes envolvidas, se você</b>
91		<b>não ouve aquele que ta lá no final do processo, então pode ficar uma</b>
92		<b>coisa de cima pra baixo e aí eu acho que é meio caminho andado pra</b>
93		<b>coisa não funcionar.</b>
94		
95		
96		

O professor reivindica uma maior integração entre todos os que vão participar do processo de elaboração e implementação do Plano Pedagógico (linhas 84-87).

Nas linhas 93 e 96, Marcos mostra-se explicitamente contra a maneira impositiva e sem a participação dos professores de como o Plano é executado (linhas 93-96). Seu discurso ecoa as vozes dos seus colegas, professores de sala de aula e reproduz o problema apontado por Sarangi e Roberts (1999), sobre as decisões organizacionais que, quando tomadas de forma *top down* (de cima para baixo), podem gerar tensões, levando ao desequilíbrio do conhecimento.

No fragmento 5, Marcos posiciona-se criticamente em relação à Pesquisa de Satisfação:

Fragmento 5– Entrevista: Professor Marcos 2008		
97	Adriana	Mas os alunos são ouvidos através da Pesquisa de Satisfação, professor.
98	Marcos (2008)	<b>A gente tem que saber avaliar e analisar o que tá sendo perguntado aos</b>
99		<b>alunos e saber interpretar os resultados da Pesquisa de Satisfação. Tem</b>
100		<b>que entender como tá sendo perguntado e se essa é a melhor maneira de</b>
101		<b>perguntar pro alunos, né? Ou se de repente não seria mais interessante...</b>
102		<b>talvez deixar que os alunos se expressem de maneira &lt;mais</b>
103		<b>esponta::nea&gt;, sem ser dessa maneira guiada.</b>
104	Adriana	Ok, obrigada.

O professor questiona a maneira através da qual a instituição avalia, analisa e interpreta os resultados (linhas 98-99). Nas linhas 100-103, o professor coloca em dúvida a forma que as perguntas são feitas, sugerindo que a pesquisa devesse dar oportunidades a respostas mais espontâneas, evitando manipulação.

Porém, em 2009, assumindo a função de professor-mentor, Marcos muda de opinião e passa a aceitar as imposições institucionais, distanciando-se, tanto da sua função de professor de sala de aula, como de seus colegas.

Marcos começa a entrevista do ano seguinte, entusiasmado com as mudanças do Plano Pedagógico e acreditando no sucesso da sua implementação (fragmento 6):

Fragmento 6– Entrevista: Professor Marcos 2009		
01 02 03 04	Adriana	Então Marcos, você estava na reunião com os gerentes, mentores e a Cida do Departamento Acadêmico... Eu gostaria que você me falasse um pouco o que você percebeu em relação ao Plano Pedagógico, se as mudanças vão beneficiar <u>o nosso professor</u> .
05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17	Marcos (2009)	<b>Agora ficou &lt;bem fácil&gt; de entender</b> o que é:: <bem mais palpável>, <mais concreto>, porque antes a experiência mostrou que a gente ficava meio:.... sem entender muito bem o que era pra fazer... até de uma maneira mais prática, mais..no sentido de o que fazer mesmo:: <i>hands on</i> (mãos à obra), recomendações. Agora ficou <b>mais claro</b> pra gente, ficou mais <b>palpável, faz mais sentido</b> , né? A gente pode, inclusive,:: uma coisa que a Cida falou,:: a gente tem que <u>acreditar</u> nele, e a gente acredita mesmo no que a gente faz, então, ↑quando você acredita ↓você entende e internaliza aquilo e aquilo <b>faz sentido</b> fica muito mais fácil trabalhar aquilo, né? ::No caso, o Plano, né? Então, faz muito mais sentido agora, dá para entender, está <bem melhor> do que era,:: Existe uma coisa, apesar dele ser.. uma coisa que chega <u>pronta para gente</u> , a gente sente que agora teve mais a participação de todo mundo, o que também facilita as coisas.
18 19	Adriana	Marcos, vocês falou muito sobre “a gente”. Quem são essas pessoas? A quem você se referia?
20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42	Marcos (2009)	Então:::, a “gente” são ↓os professores e ↑até a ↓gerência, a a a , quem foi que citou isso, acho que foi.. a Roberta, que ela falou que quando ela fez, era uma coisa, quando eles fizeram, eu não me lembro a filial que ela trabalhava, mas era uma coisa . era na Tijuca, era uma coisa assim, o pessoal senta:::va e tinha uma parte que ficava em branco, então os professores mesmo, que colocavam ali o que eles achavam que deveria ser feito, etc e tal, quer dizer,:: então para eles deve ter sido uma coisa que fez muito mais sentido, porque eles trabalharam também. <b>E eu acho também que não tem nada de errado dessa coisa vir &lt;de cima para baixo&gt;, desde que esteja muito claro para todo mundo</b> que:: porque a gente ficava naquela agonia. ninguém estava entendendo o que que era. O pessoal trocava uma idéia:: O que você está fazendo e tal? Como é que está fazendo e tal.::? , Ficava mesmo <uma coisa meio dispersa assim>, <uma coisa meio, flutuando no nada,> mais ou menos um elefante na sala,((riso)): Tem um elefante ali, mas não é de ninguém então ninguém vai lá para tratar do elefante ali, entendeu? Então ficava uma coisa meio: <b>Agora faz muito mais sentido::</b> que a coisa está relacionada ao que a auditoria viu, a <b>Pesquisa de Satisfação</b> , entendeu? <b>Faz muito sentido porque a gente tá trabalhando,:: ↑até para o professor ↓faz mais sentido:: realmente, a gente tá fazendo isso, porque lá na Pesquisa de Satisfação isso era um ponto negativo, então nós vamos trabalhar, todo mundo vai trabalhar..</b> empurrar numa mesma direção. E agora faz mais sentido, quando há comunicação entre todas essas áreas: a auditoria viu o que a Pesquisa de Satisfação viu e que os professores também estavam vendo ..

Em 2009, na função de professor-mentor, Marcos acredita no sucesso da implementação do novo Plano Pedagógico, porque agora ele “faz mais sentido” (linhas 10, 12, 13) e justifica sua opinião dizendo que está “mais fácil de entender” (linha 5), “palpável” (linha 5 e 9), “concreto” (linha 6) e “claro” (linhas 9).

Porém, como vimos na análise das entrevistas dos professores de sala de aula, a falta de clareza do novo Plano Pedagógico continua a mesma da do ano anterior. Assim, lembrando a metáfora da “miopia” usada pela professora Beth em 2009, Marcos parece estar míope em relação à satisfação dos seus colegas professores com o Plano (linhas 35-37), e chega a mudar de idéia sobre a maneira *top down* pela qual o Plano Pedagógico é veiculado (linhas 27-29).

Em 2009, distanciado da identidade do professor de sala de aula, Marcos também muda de opinião em relação à Pesquisa de Satisfação. O professor mostra-se a seu favor, advogando ser um balizador justo e confiável e que “faz todo o sentido” para os professores, já que vão trabalhar para melhorar “os pontos considerados negativos” pelos alunos (linhas 34-40).

As mudanças de opiniões, crenças e valores, observadas através da análise dos seus depoimentos em momentos profissionais diferentes, refletem as identidades sociais múltiplas, variadas, heterogêneas, fragmentadas, contraditórias e em fluxo, constituintes das práticas discursivas, nas quais Marcos atua (Orlandi, 2001). O professor entrevistado parece “vestir” a identidade, de acordo com o papel profissional que está executando no momento (Giddens, 1991).

O discurso de Marcos reflete, a todo momento, o seu crescente distanciamento em relação aos professores de sala de aula. Assim, ao lembrar-se do passado (linha 29), ele refere-se aos professores como “a gente”, mas quando fala sobre o momento presente refere-se ao professor usando a terceira pessoa, identificando-se com outra comunidade de prática (linhas 36-37).

Porém, é no fragmento 7 que noto que Marcos se distancia da sua comunidade de prática anterior, de tal forma a romper totalmente com sua identidade original de professor. Aqueles que eram “nós” passam a ser “eles” e vice-versa:

Fragmento 7– Entrevista: Professor Marcos 2009		
43	Adriana	Você diz que agora está muito melhor:: <u>Por que?</u>
44	Marcos (2009)	Porque agora está <b>muito mais claro</b> , porque :: como é que eu vou dizer,.....
45		ficou <b>mais palpável</b> :: eu acho que ficou uma coisa mais:: está me faltando a
46		palavra agora,.... mas ficou mais.... além desse aspecto de ter alinhado todo
47		mundo, <u>as partes estão se falando mais</u> , estão apontando <u>na mesma direção</u> .
48		Fica uma coisa::é institucional, e <u>faz sentido</u> e tá <b>de acordo com o que a</b>
49		<b>instituição quer</b> e como ficou mais tangível, <b>faz mais sentido para todo</b>
50		<b>mundo</b> . Na verdade, sabe, eu acho que essa é a grande.....ficou <u>mais claro</u>
51	nesse sentido, <u>mais concreto</u> , e >faz mais sentido literalmente<.	
52	Adriana	Agora Marcos, quando você fala que faz mais sentido, você acha que isso tem
53		<especificamente> a ver com o fato de você ter virado mentor e ter acesso...
54		a..]
55	Marcos (2009)	[Pode ser..]
56	Adriana	[...a essas informações todas..]
57	Marcos (2009)	[Pode ser...]
58	Adriana	[Será que tá <u>claro</u> para você agora e continua “ <u>escuro</u> ” para os outros
59		professores da filial?
60	Marcos (2009)	<b>(0.5) Pode ser.. e eu já não posso mais falar como se não fosse mentor,</b>
61		<b>porque eu não sei como eu estaria se eu estivesse no &lt;“escuro”&gt;, vamos</b>
62		<b>dizer assim, entendeu?</b>
63	Adriana	Mas tenta:: Tenta. Pensa nos seus colegas::
64	Marcos (2009)	<b>É eu tô tendo.... uma condição <u>muito privilegiada</u>..]</b>
65	Adriana	[ <u>Muito privilegiada</u> ::]
66	Marcos (2009)	<b>E eu inclusive tenho contato com as pessoas,.... eu acho até que eu sou</b>
67		<b>privilegiado em relação <u>aos outros mentores</u>, inclusive, porque eu tô</b>
68		<b>tendo contato com <u>pessoas de todas as áreas</u>::</b>
69	Adriana	Que áreas?
70	Marcos (2009)	Tem do <u>treinamento</u> , né? Gente do acadêmico e até de auditoria:: eu tô
71		conversando <u>muito</u> com essas pessoas, não <especificamente> sobre isso,
72		mas você acaba >ouvindo alguma coisa, acaba sabendo de alguma coisa<.
73		então.... aquilo claro, me me:: dá uma vantagem, né? <b>Agora a questão toda é</b>
74		<b>como a gente ↑só vai saber, quando o Plano for passado para os</b>
75		<b>professores ↓com essas mudanças, porque a gente não fez isso <u>ainda</u>. E a</b>
76		<b>implementação dele vai nos dar a resposta da qualidade:: se a coisa</b>
77		<b>realmente melhorou, vamos dizer assim..</b>

Quando pergunto por que acha que o Plano Pedagógico está melhor, Marcos repete que está mais palpável e institucional (linha 48), ou seja, “de acordo com que a instituição quer” (linhas 48-49) e, na sua visão, fazendo mais sentido “para todo mundo” (linhas 49-50). Além disso, afirma que o Plano está mais claro para ele, pela sua “condição privilegiada” em relação aos professores (linha 64) e até aos seus colegas mentores, uma vez que está tendo “contato com pessoas de todas as áreas” (linha 66-68) e, portanto, acesso às informações.

No seu discurso, Marcos parece negar fazer parte da comunidade de prática dos professores, como também da comunidade de prática dos professores mentores.

Por fim, ele acaba admitindo que os professores continuam “no escuro”, ou seja, o Plano Pedagógico não está claro para “eles”, como afirmam os seus colegas professores em suas entrevistas (linhas 60-62).

É interessante notar que, embora Marcos esteja distante dos professores, no final da entrevista, ele admite que a certeza do sucesso do Plano só será possível, através da “resposta” obtida pela sua implementação, que está nas mãos dos professores (linhas 73-77).

No fragmento 8, Marcos é explícito ao dizer que não faz parte mais da categoria professor:

Fragmento 8– Entrevista: Professor Marcos 2009		
96	Adriana	Será que tem espaço para <todos> os departamentos falarem e os professores <u>também</u> ? Você me diz que os departamentos estão falando entre si, isso <é ótimo>...
97		
98		
99	Marcos (2009)	Hum
100	Adriana	Estamos escutando a voz de <u>auditoria</u> , estamos ouvindo <u>o cliente</u> , através da Pesquisa de Satisfação, estamos ouvindo <u>o acadêmico</u> , <u>treinamento</u> .. quem é que tá faltando aí?
101		
102		
103	Marcos (2009)	<b><u>Os professores.. &lt;exatamente&gt;:: talvez :: o professor pudesse estar participando mais.:::Eu também não sei o quanto os professores são ouvidos pelos departamentos..talvez seja <u>ainda pouco</u>.</u></b>
104		
105		
106	Adriana	Quanto você foi ouvido quando não era mentor?
107	Marcos (2009)	É:: <b><u>quando eu era professor</u></b> ::: é tem pouco, tem pouco retorno, assim..
108	Adriana	Por exemplo, sobre <u>as observações</u> ... quanto você ouviu de <u>feedback</u> sobre as observações? O acadêmico e o treinamento vêm observar, o gerente observa aulas, o mentor observa.. o que é rico, mas o quanto se dá espaço para ouvir <u>o professor</u> ?:::O professor vai implementar esse Plano..]
109		
110		
111		
112	Marcos (2009)	[É isso aí é uma coisa que ... <b><u>quando eu era professor</u></b> , eu não sentia que havia esse espaço para ser ouvido.. <não sei também se a culpa era minha> porque eu não me expressava, ou se era porque eu falava mais com o mentor e a gerente da filial e o canal, ...essa era a abertura mais próxima para falar sobre isso. Acho até que por causa da correria do dia-a-dia, a gente vai deixando para depo:::is, pra depo:::is e a gente.. nunca <u>pára</u> para falar, tá..Eu até faço um <u>mea culpa</u> , porque <u>eu nunca parei</u> e sentei::: “o Adriana vêm cá::: eu não tô entendendo o Plano Pedagógico, o que que é para fazer?”
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		

As pistas de contextualização que me ajudaram a ver a distância de Marcos dos professores de sala de aula foram algumas marcas gramaticais, ou seja, o sujeito na terceira pessoa para falar do professor, na primeira pessoa para falar dele próprio e a ausência do uso do “nós”: “talvez :: o professor pudesse estar participando mais.:::Eu também não sei o quanto os professores são ouvidos pelos departamentos..talvez seja ainda pouco.” (linhas 103-105).

Além disso, Marcos emprega o verbo “ser” no pretérito imperfeito, confirmando a ruptura, pelo menos naquele momento, com a comunidade de

prática dos professores: “É:: quando eu era professor::” (linha 107), “quando eu era professor, eu não sentia...” (linha 112).

No entanto, é interessante observar no próximo fragmento, como Marcos vai sendo levado pelas minhas perguntas a enxergar o que havia deixado de ver ao tornar-se professor-mentor (fragmentos 9):

Fragmento 9– Entrevista: Professor Marcos 2009		
120	Adriana	E eu nunca ouvi de nenhum professor isso.
121	Marcos (2009)	Pois é::
122	Adriana	O negócio é o seguinte, para a elaboração do Plano Pedagógico a gente ouvi institucionalmente, o departamento acadêmico, auditoria, treinamento, os gerentes, agora os mentores, porque eles antes eram pouco envolvidos, os cliente, através da Pesquisa de Satisfação, :: e o professor? O quanto você acha que ele é <institucionalmente> ouvido?
123		
124		
125		
126		
127	Marcos (2009)	É... a impressão que eu tinha...eh:::(0.5) <b>eu nunca tinha pensado nisso muito não..</b> , mas a impressão que eu tinha:: bom,:: <b>eu acho</b> que alguns professores devem ter falado alguma coisa... <b>eu imagino</b> , não sei, não sei dizer realmente, porque eu acho que tem <u>muita gente</u> , porque a instituição as vezes pede <i>feedback</i> sobre alguma coisa, mas <b>eu não me lembro</b> da instituição ter pedido o nosso <i>feedback</i> sobre o <Plano Pedagógico>. <b>Não sei</b> se a instituição não queria ter esse retorno, mas realmente a gente nunca..
128		
129		
130		
131		
132		
133		
134	Adriana	E você acha que isso era uma questão de área, por exemplo, <u>Zona Sul</u> ?
135	Marcos (2009)	Uma questão de filial, por exemplo, Leblon? Por que você lembra que a
136		Roberta...]
137	Adriana	[É pois, é a Roberta.. A Roberta mesmo falou..“gente...eu sempre participei de reuniões de Plano Pedagógico, onde havia a participação dos professores. Então o que eu penso é que talvez a gente <u>não possa</u> falar da instituição <u>como um todo</u> .
138		
139		
140		
141	Marcos (2009)	<b>Não:: pois é... a gente está sempre:: a gente acaba tendo um visão</b>
142		<b>muito..estreita das coisas.</b>

Ao ser perguntado sobre o que está faltando no processo da elaboração à implementação do Plano Pedagógico, Marcos diz que “nunca tinha pensado nisso muito não” (linhas 127-128) e a partir daí passa a enxergar melhor a situação dos professores de sala de aula.

A tomada de consciência de Marcos sobre a realidade é marcada, no discurso, pelas falas incompletas, pausas e expressões de incerteza: “eu acho” (linha 128), “eu imagino” (linha 129), “eu não me lembro” (linha 131), “não sei, não sei dizer realmente” (linha 129), “não sei se a instituição não queria...” (linhas 132-133). Até que nas linhas 141 e 142, Marcos parece conscientizar-se da sua miopia: “...pois é... a gente está sempre:: a gente acaba tendo um visão muito..estreita das coisas.”

Mesmo assim, Marcos insiste em dizer que o novo Plano Pedagógico parece estar mais estruturado (fragmento 10):

Fragmento 10– Entrevista: Professor Marcos 2009		
143	Adriana	Depois dessa reunião, você acha que é um problema só da nossa filial?
144	Marcos (2009)	<É difícil dizer>, porque a gente vai ter que julgar baseado no que eles contaram para gente, mas eu acho assim... a impressão que eu tenho é que <a gente não está tão distante das outras filiais de Zona Sul> e que a coisa estava meio generalizada, assim..., mais ou menos a mesma impressão que se tinha.:E a gente viu que na Zona Norte, a coisa era bem diferente, <u>totalmente diferente</u> . E eu acho que isso tudo pode ser um grande problema de comunicação entre as partes mesmo... <Não sei> a gente não sabe, mas como que chegou na Tijuca? Será que foi uma coisa que partiu <u>dos professores</u> ?
145		
146		
147		
148		
149		
150	Adriana	<u>Não. Todos</u> os gerentes participam de uma mesma reunião e vão trabalhar com suas áreas, depois vai trabalhar nas suas filiais, depois aquilo é trabalhado em cada sala de aula. O processo vai se <desdobrando>. Provavelmente quando chega lá na sala de aula, cada um entendeu de uma forma. (0.5) Afinal, para você, o que é o Plano Pedagógico?
151		
152		
153		
154	Marcos (2009)	É um <u>working document</u> (documento de trabalho), é um documento que <u>dá uma diretriz, como se deve trabalhar aquela parte, como trabalhar na sala de aula, com aquele foco na área pedagógica.</u>
155		
156		
157	Adriana	Tem o objetivo de <padronizar>? O quanto tem de espaço para a customização, na sua opinião?
158		
159	Marcos (2009)	Depois de hoje, eu vi que vai padronizar... o que eu acho importante, mas vai ter um espaço para customizar, que também... e... é o que a instituição quer. Ninguém quer aquela coisa engessada e rígida. Acho que agora tá muito melhor, muito bom mesmo. Vai dar um norte para os professores, sem engessar.
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166		

Ao falar sobre o que é o Plano Pedagógico em um enquadre fortemente institucional (Bateson [1972] 2002), o professor utiliza-se da definição oficial: “é um *working document*” (linha 157), e referindo-se a mesma idéia da metáfora do “fio condutor” usada no ano anterior, (fragmento 2, linha 09), Marcos diz que o documento “dá a diretriz” pedagógica para o trabalho do professor em sala de aula, mostrando “como se deve trabalhar” (linhas 157-159), “vai dar um norte para os professores, sem engessar” (linhas 165-166).

Marcos faz escolhas lexicais mais apropriadas ao mundo empresarial do que educacional, tais como, “padronizar” (linha 162) e “customizar” (linha 163) e personifica a instituição que, segundo ele, apresenta vontade própria: “a instituição quer” (linhas 163).

Os enunciados de Marcos, enquanto professor-mentor, sugerem que o Plano Pedagógico tornou-se “um território compartilhado pelo Marcos e aqueles que o elaboraram” (Bakhtin / Voloshinov [1929], 1992a: 85). Porém, segundo o que as vozes dos professores analisados anteriormente ecoam, a desinformação em relação aos objetivos do novo Plano Pedagógico continua a mesma da do ano anterior.

No entanto, o processo de conscientização do professor vai se intensificando durante a interação, até que, finalmente, Marcos reconhece que o novo Plano Pedagógico não está claro para os professores (fragmento 11):

Fragmento 11– Entrevista: Professor Marcos 2009		
167	Adriana	E isso tá <u>claro</u> pro professor?
168	Marcos (2009)	Eu acho <b>que vai ficar claro</b> .
169	Adriana	<u>Tem sido</u> claro pro professor?
170	Marcos (2009)	(0.5) <b>Eu acho que não tava sendo muito claro</b> . Talvez estivesse claro para quem elaborou o documento e para o professor <u>não tava</u> , porque se esperava que o professor tivesse um certo... <i>background</i> ... parecido, mas que na verdade <u>não é o caso</u> ... é muito heterogêneo. O grupo de professores é <muito heterogêneo>, então, na verdade cada um traz uma bagagem diferente, então, ↑até para padronizar a gente tava caindo na coisa do, da, ↑como estava colocado no Plano? “ <u>capacitação</u> ”..... Porque isso é importante... a gente não pode assumir que <u>todo mundo</u> ...:vai de cara entender <u>tudo aquilo</u> .
171		
172		
173		
174		
175		
176		
177		

Após as minhas insistentes perguntas sobre a clareza do Plano Pedagógico para os professores, Marcos acaba revelando que “não estava claro” (linha 170), negando a clareza que advogava no começo da sua entrevista de 2009, mas “vai ficar” (linha 168), mostrando-se fiel e confiando na instituição.

No fragmento 12, refletindo a voz dos praticantes exploratórios no seu discurso, Marcos continua a valorizar a participação de todos no processo:

Fragmento 12– Entrevista: Professor Marcos 2009		
178	Adriana	Você acha que o professor se sente <u>desvalorizado</u> da maneira que o Plano é feito?
179		
180	Marcos (2009)	<b>Eu não vejo como uma questão de se sentir <u>valorizado ou não</u>. Eu tiro isso por mim, eu nunca me senti diminuído por não ter participado dos Planos anteriores, mas ↑podendo participar, ↓ todo mundo vai se sentir valorizado <u>com certeza</u>. Se todo mundo participasse, tudo faria mais sentido... (0.5) engraçado você falar isso, eu <u>nunca</u> tinha pensado nisso... A gente ia poder trazer aquilo para a realidade daquele <u>nosso aluno</u> e ia fazer <u>mais sentido</u>. E aí você <u>acredita mais naquilo</u> e internaliza melhor.</b>
181		
182		
183		
184		
185		
186		
187	Adriana	E existem os boicotes. Tem professor que não faz o que está dito no Plano..]
188	Marcos (2009)	[É tem gente que reage mal.. Tem gente que, sei lá, <u>não aceita</u> , tem dificuldade de aceita:: r...Mas eu não tenho dúvida de que quando o professor é chamado <u>para participar</u> ele fica feliz em poder colaborar e a prova disso foi o <u>nosso Projeto de Disciplina</u> , feito com as bases da Prática Exploratória, no ano passado:: Pô,::: foi EXCELENTE ! Todo mundo se envolveu <u>pra caramba!</u> <b>Todo mundo participou, :: todos os professores que participaram da elaboração do projeto <u>implementaram</u> e passaram a cobrar e monitorar <u>os outros</u>, porque aquilo foi decidido &lt;pelos professores&gt;, então fazia total sentido para os professores.</b> Então claro... quando aquilo faz sentido, <b>passa a fazer parte do que você é na verdade, no que <u>você acredita</u>, então não é um fardo</b> ... ah::: eu <u>tenho que fazer</u> :: <u>não</u> ::aquilo é feito <naturalmente>, porque aquilo é parte do que você <u>acredita</u> , é parte do que você é. Agora ↑sabe Adriana ↓ <b>não dá para culpar a instituição pela falta de participação</b> , porque é aquilo que você fala... a
189		
190		
191		
192		
193		
194		
195		
196		
197		
198		
199		
200		
201		

202		instituição dá <u>várias</u> oportunidades, e tem gente que <u>não vê</u> aquilo como oportunidade. Por exemplo, reunião não é todo mundo que vem.. <u>eu venho, eu sou fã das reuniões</u> , porque é oportunidade de dividir e trocar. A gente <b>aprende</b> com outros professores, <b>a gente discorda, concorda e até muda de opinião, que é crescimento também</b> você <b>reavalia suas posições e crenças</b> .
203		
204		
205		
206		
207	Adriana	Ok Marcos, obrigada.

Alinhando-se a um enquadre de depoimento (Bateson [1972] 2002), Marcos expõe seus entendimentos sobre as nossas práticas exploratórias, de forma comprometida, como falante responsável pelo seu discurso (Goffman ([1979] 2002b).

Segundo Marcos, trabalhar em equipe, participar e colaborar geram sentimento de valorização (linhas 180-186). As práticas de sala de aula têm sentido, porque são adaptadas às necessidades reais do aluno, e os professores envolvem-se porque crêem nos motivos e benefícios do que estão fazendo (linhas 185-186). Dessa maneira, cuidam e monitoram o processo, uma vez que as decisões são tomadas por todos (linhas 193-196). O trabalho deixa de ser “um fardo” e passa a fazer parte do que somos e acreditamos (linhas 197-198). Na opinião do professor, reunir-se e trabalhar de maneira exploratória traz oportunidades de trocar, aprender, concordar, discordar, crescer, refletir e reavaliar constantemente nossas posições e crenças (linhas 203-206).

A voz de Marcos ecoa o trabalho exploratório desenvolvido localmente, que permitiu a nós praticantes tornarmos-nos agentes das buscas sobre questões instigantes da nossa vida profissional, ao mesmo tempo em que ensinávamos e aprendíamos. Além disso, esse foi um processo reflexivo, através do qual a gerente, professores e alunos se integraram na busca por entendimentos sobre nossas práticas pedagógicas cotidianas. Trabalhamos juntos para entender um assunto que nos instigava, ou seja, a indisciplina dos alunos, seguindo nossas próprias agendas, através da utilização de práticas pedagógicas normais do dia-a-dia, evitando o esgotamento, sem a preocupação de mudar ou apresentar soluções, apenas visando a contribuir para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A fala entusiasmada de Marcos me faz acreditar que tenhamos conseguido priorizar a qualidade de vida, trabalhar para entender questões da sala de aula, envolver todos, trabalhar para a união e desenvolvimento dos participantes, fazer do trabalho uma atividade contínua e integrar o trabalho para o entendimento com as práticas do nosso dia-a-dia, a fim de evitar esgotamento.

Porém, é interessante ouvir como as vozes conflitantes no discurso de Marcos se entrecruzam e polemizam entre si no decorrer da entrevista, revelando o conflito de papéis identitários a que está submetido.

Assim, assumindo o *footing* de “aliado da organização” (Goffman [1979], 2002b: 107-148), Marcos personaliza a instituição, mais uma vez e isentando-a de culpa, toma seu partido, manifestando-se contra os professores, como se pertencessem a grupos diferentes, ou até rivais (linhas 200-202). Até que Marcos se mostra do lado oposto daqueles que não enxergam as oportunidades oferecidas e aos que não frequentam reuniões (202-204)

Considerando que as comunidades de prática são constituídas de um grupo de pessoas que partilham interesses ou problemas enfrentados regularmente no trabalho, agrupando-se voluntariamente para desenvolver conhecimento e criar uma prática em torno de um tema (Wenger, 1998), Marcos parece acreditar que a instituição e os professores pertencem a comunidades de práticas distintas. O distanciamento de Marcos em relação à comunidade de prática dos professores e aproximação com as outras comunidades institucionais acarreta mudanças nas suas crenças e valores profissionais.

### 4.3

#### **Entrevista coletiva com gerentes de filial, professores-mentores e a coordenadora acadêmica**

*Ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando termina o diálogo, tudo termina [...] Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera de comunicação verbal (Bakhtin, 2002: 25)*

A entrevista coletiva foi feita antes da apresentação das diretrizes acadêmicas institucionais necessárias para a elaboração do Plano Pedagógico de 2009.

Percebo, nas falas dos entrevistados, efeitos da contemporaneidade em vários aspectos de suas vidas sociais (Chouliaraki e Fairclough, 1999), naquele ambiente de trabalho.

Observo que suas vozes discursivas fazem ecoar as mudanças sentidas nos aspectos pedagógicos, nas relações sociais e nos papéis identitários profissionais desempenhados na instituição educacional em estudo, que, como as demais, vêm sendo impulsionadas a adquirir uma cultura empresarial.

É interessante notar a mudança de *footing*, ou seja, de postura ou alinhamento dos interlocutores, uns em relação aos outros, durante a entrevista (Goffman [1979], 2002b: 107-148). No começo, os participantes assumem uma postura mais segura em relação às diretrizes institucionais, aos seus papéis identitários profissionais e às suas crenças e valores. Porém, no decorrer da interação, à medida que vão projetando os seus “eus” e tornando-os explícitos, visíveis e identificáveis (Goffman [1979], 2002b: 107-148), os entrevistados vão revelando suas inquietudes, ansiedades, incertezas e fragmentações.

No fragmento 1 a seguir, ao apresentar Cida, mostro que não tenho certeza sobre sua atual função na empresa:

Fragmento 1 – Entrevista Coletiva – 2009		
01	Adriana	Temos aqui a Cida, ..... você:..... agora:..... é o que?
02	Cida	<b>Agora estou trabalhando na gerência de Solução de Ensino, dentro da Gerência Acadêmica.</b>
03		
04	Adriana	Aí temos a mentora...
05	Lenise	Lenise da filial Flamengo..
06	André	André, ....filial Cosme Velho...
07	Tatiana	Tatiana, filial Botafogo...
08	Roberta	Roberta, gerente de Copacabana..
09	Leila	Leila, gerente de Ipanema.....
10	Marcos	Marcos, mentor da filial Leblon.

Quando peço para Cida me ajudar a apresentá-la, ela diz: “Agora estou trabalhando na gerência de Solução de Ensino, dentro da Gerência Acadêmica” (linhas 2-3), mostrando que essa é uma função nova para ela, provisória e que a situação vigente pode mudar a qualquer momento.

A rotatividade de cargos e funções na instituição em estudo nos remete ao conceito de “curto prazo” de Sennett (2006b), quando diz que, cada vez mais adaptada ao fenômeno da fragmentação, a economia mundial vem obrigando as instituições a (re) reorganizarem-se e suas equipes, a (re) agruparem-se a cada projeto desenvolvido, acarretando o desaparecimento das “carreiras” com as configurações tradicionais.

No fragmento 2, Tatiana e Roberta expõem as suas concepções de Plano Pedagógico:

Fragmento 2 – Entrevista Coletiva 2009		
11 12 13 14	Adriana	Bom, eu gostaria de saber de vocês, o que acham que é um <u>Plano Pedagógico</u> e para o que ele serve numa escola ou num estabelecimento de ensino...> Eu tenho a impressão que não existe um Plano Pedagógico em escolas, como o nosso plano<, né?
15	Lenise	Existe sim.
16	Adriana	Mas será que eles são <as mesmas coisas>?
17	Tatiana	<b>De um ponto de vista, são:</b>
18 19	Lenise	O da escola é mais <u>abrangente</u> , porque tem a ver com as políticas do ensino público, né?
20	Adriana	Tá: será que em escolas privadas tem isso?
21 22 23 24 25 26	Tatiana	<u>Tem</u> São plano <u>multidisciplinares</u> , por exemplo: que regem todas as matérias: por exemplo, se você está falando sobre o lixo, então em Matemática isso vai ser tratado, em História e Geografia também: em Português eles vão ter textos com histórias que tragam por exemplo, o tema reciclagem ou aproveitamento do lixo, ↑e tudo aquilo norteia o trabalho de todo o semestre ↓como se fosse um, um]
27 28 29 30 31 32 33	Roberta	[Assim, quando eu penso em Plano Pedagógico, eu penso num <b> fio condutor</b> , por exemplo, na escola da minha filha o desse ano é Conto de Fadas então <u>tudo</u> , de alguma maneira, <u>passa pelo Conto de Fadas</u> : então como estão trabalhando o trabalho em grupo, então tem a Branca de Neve e os Sete Anões que trabalham juntos limpando a casa: ↑Tem <b>um fio condutor</b> e as disciplinas vão se encaixando, se adequando:, ↓mas sempre tendo aquilo ali como um pano de fundo.

Para a professora mentora e a gerente de filial, a função de um Plano Pedagógico é ser um “fio condutor” (linhas 27 e 31), agregando as diferentes disciplinas, orientando o trabalho dos professores numa mesma direção e alinhando-o aos objetivos institucionais.

É interessante notar que essa é a mesma concepção de Marcos, o professor-mentor da filial em estudo e dos demais professores de sala de aula, segundo os seus discursos analisados anteriormente.

Para Tatiana e Roberta “de um ponto de vista” (linha 17), o Plano Pedagógico da instituição em estudo tem algo em comum com os Planos das escolas públicas e privadas. Porém, essa não é a opinião de Cida, a coordenadora (fragmento 3):

Fragmento 3 - Entrevista Coletiva - 2009		
34 35	Adriana	E na <u>nossa empresa</u> ? O que seria o Plano Pedagógico? ....Para que ele existe....?
36 37 38 39 40 41 42 43 44 46 47 48 49	Cida	Não sei se vocês concordam, mas <b>difere muito daquilo que existe em esco::la</b> , não sei::: <b>eu acho que a escola está bem orientada para um &lt;projeto educacional&gt; que eu acho que não é o nosso caso. &gt;Não que a gente não tenha um projeto educacional&lt;::: mas a gente tem um <u>olho no mercado</u>, a gente, a gente:::faz o nosso Plano Pedagógico muito em cima de uma &lt;respo::sta&gt; do que a gente vê de mercado, né?:::Dos nossos alunos, nossos clientes, em geral e com uma tentativa de melhorar e se aprimorar <u>em cima de uma resposta concreta</u>, né? E na escola::: a cabeça é diferente. São coisas diferentes::: acho que dentro da escola é <u>uma coisa &lt;educacional&gt;</u>, grã:::nde, a:::mpla, com uma cabeça assi:::m:::( gesto das mãos fechando a abrangência da visão), acho que as escolas hoje em dia não têm uma <u>consciência de mercado</u>, ou talvez não tenham tanto quanto a nossa instituição tenha:::, então acho que são coisas <u>bem</u> diferentes.</b>

Alinhando-se ao enquadre de pronunciamento institucional e assumindo o *footing* de quem tem autoridade e conhecimento (Goffman [1979], 2002b), Cida discorda da professora mentora e da gerente de filial, dizendo que o Plano da instituição “difere muito daquilo que existe em esco::la” (linha 36).

Segundo Cida, existe uma dicotomia entre a função educacional e a mercadológica do Plano Pedagógico (linhas 40-41). Para ela, ainda que a instituição em estudo “tenha um projeto educacional” (linha 39), na escola, o Plano Pedagógico é referente a “uma coisa <educacional>, grã:::nde, a:::mpla, com uma cabeça assi:::m::: (gesto das mãos fechando a abrangência da visão)” (linhas 44-46) e sem “consciência de mercado” (linha 48).

A fala da coordenadora acadêmica ecoa a voz da organização e reflete o discurso institucional, que, segundo Sarangi e Roberts (1999: 16), é regulado e adaptado para servir de apoio à “nova ordem do trabalho” e funciona, ideologicamente, a fim de validar as práticas organizacionais para todos os profissionais da instituição. É possível perceber claramente que a “nova ordem do trabalho” daquela instituição é ter “um olho no mercado” (linha 39) e trabalhar “muito em cima de uma <respo::sta> dos [...] alunos e [...] clientes” (linhas 41-43).

Observo que esse é um discurso de identidades profissionais emergentes, baseado nas idéias do novo capitalismo, que exige que a organização mude constantemente os seus produtos, adaptando-os e customizando-os, a fim de sobreviver em um mercado cada vez mais competitivo.

Veremos que o impacto desse discurso institucional cria tensões e desestabilidade nas identidades profissionais daquela organização, tornando-se um grande desafio a ser enfrentado, principalmente pela própria Cida, que precisa justificar a sua prática profissional como “uma tentativa de melhorar e se aprimorar em cima de uma resposta concreta.” (linha 42).

No fragmento 4, a seguir, quando aproximo a prática profissional de Cida ao conceito de Marketing, ela muda seu *footing*, mostrando-se insegura (linha 53):

Fragmento 4 - Entrevista Coletiva – 2009		
51	Adriana	E quando você fala sobre essa consciência de mercado, <exatamente>, você quer dizer? Tem alguma coisa a ver com <u>Marketing</u> ?
52		
53	Cida	(0.5):::Hum::: não sei:::]

O discurso de Cida sobre as práticas institucionais reflete um dos conceitos de Marketing, uma vez que, segundo McKenna (2000), considerando todas as mudanças do mundo atual e suas consequências nos hábitos dos consumidores, “o Marketing tem a responsabilidade de enxergar as mudanças de mercado e fornecer respostas a elas”.

Porém, embora Cida se permita falar das práticas mercadológicas da instituição, sem receio de perder a sua face de coordenadora acadêmica no fragmento 3, (Goffman [1967] 1980), ela mostra-se reticente ao ouvir a palavra “Marketing”, no fragmento 4.

A resistência de Cida em definir sua prática profissional como inserida na área de “Marketing” reflete o conceito bakhtiniano, segundo o qual a palavra se torna a revelação de um espaço em que os valores de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam, transformando-se de acordo com o contexto em que surge, possibilitando diferentes significados e revelando os sujeitos e a ideologia.

No fragmento 5, Tatiana, a professora mentora, faz uso do discurso comodificado (Fairclough, 2001), acreditando estar sustentando a sua face positiva perante aqueles colegas (Goffman [1967] 1980):

Fragmento 5 – Entrevista Coletiva - 2009		
54	Tatiana	[ <b>Eu acho que são mais diferenciais, conjunto de prá:::ticas que a gente tem no nosso dia a dia</b> , que envolvem trabalhos de sala de aula. <b>Enfim atividades que a gente pode fazer com os ↑alunos, mas que:::no final, ↑o <u>nosso aluno</u>, ↓que é o nosso cliente::: vê como <u>diferenciais</u> da instituição:::</b> o que a gente pode fazer para melhorar a qualidade do <u>nosso ensino</u> .]
55		
56		
57		
58		
59		

Tatiana fala de “diferenciais” e chama o aluno de “cliente”, normalmente, sem qualquer receio de perder a sua face (linhas 56-58).

A voz de Tatiana ecoa a questão dos desafios, enfrentados pelas empresas, em conquistar diferenciais competitivos para sobreviver à forte concorrência do mundo atual, (Oliveira, 2006).

Ao falar: “Eu acho que são mais diferenciais, conjunto de práticas que a gente tem no nosso dia a dia” (linhas 54-55), Tatiana nos remete às exigências do atual mundo dos negócios decorrentes do aumento da concorrência, acarretado pela globalização e a dinamização econômica, (Ferrell *et al.*, 2000).

Assim, diferenciar um produto ou serviço significa torná-lo único, com características próprias, ou seja, diferente dos produtos ou serviços da concorrência (Las Casas, 2004). Nesta perspectiva, Kotler (1996:269), considerado um dos autores mais relevantes em Marketing, define a “diferenciação” como “o ato de desenhar um conjunto de diferenças significativas para distinguir a oferta da empresa das ofertas dos concorrentes”.

No fragmento 6, Cida confirma a preocupação da instituição em diferenciar-se da escola e justifica-se, afirmando que as práticas das instituições são distintas (linha 66-68). No entanto, nega que o que se faz é Marketing:

Fragmento 6 – Entrevista Coletiva – 2009		
60	Cida	[Eu acho que vai além disso. A gente tem uma estória de uma <u>pesquisa</u>
61		dentro de ELT ( <i>English Language Teaching</i> ), ↓que a escola não tem,
62		>você não vê a escola, por exemplo:: eu nunca vi a escola discutindo
63		como corrigir o dever do aluno, ↑ninguém pensa nisso <:: Sabe assim::
64		acho que existe uma grande <u>pesquisa muito grande</u> dentro do que a gente
65		faz, eu acho que tem um insumo enorme:: daí a gente dar um salto
66		qualitativo:: por exemplo, você pega uma sala de aula da nossa
67		instituição e uma sala de aula numa <i>ordinary school</i> (escola comum), por
68		que eu já vi, e são COMPLETAMENTE diferentes, né ?
69		O <i>pace</i> (ritmo) é o:::utro, o ritmo é o:::utro, a atenção para o aluno é
70		o:::utra:: , até porque eles tem mais te:::mpo na escola:: o professor
71		<chega na as::la>, <coloca o bolsa ali::>, <conve::rsa>, <abre a
72		Jane::la>,,:: então... até a coisa rolar::, Rola diferente. Então:: eu acho
73		que tem a ver com essas coisas:: eu acho que não tem a ver com
74		Marketing <u>não</u> . Eu acho, eu diria assim:: <b>É Marketing? Não, não é.</b> Eu
75		acho que a gente tem uma <estória> que permite a gente ser mais < <i>fussy,</i>
76		<i>if you like</i> >, não sei:: ir mais mais fu:::ndo no que a gente pode fazer
77		<u>melhor</u> .

Cida reassume o *footing* de quem é autoridade e volta a falar assertivamente, buscando salvar a face da instituição e assegurando a ela própria um valor social positivo (linha 74).

Como coordenadora acadêmica, afirmar que a organização faz Marketing significaria ficar “fora de face” e deixar a instituição desprotegida da mesma forma (Goffman [1967] 1980).

Observo, no fragmento 7, que a interação passa a um enquadre de provocação (Bateson [1972], 2002):

Fragmento 7 – Entrevista Coletiva – 2009		
78	Adriana	Tá. Mas quando a gente fala da <u>Satisfação do Cliente</u> , mesmo fazendo o nosso serviço, e <b>essa pesquisa::: tem a ver com <u>Marketing na verdade</u></b> . Na hora que a gente fala que não, provavelmente, a gente desvinculou <u>Marketing</u> de uma coisa de <u>vendas</u> , mas uma consciência de <b>Marketing é justamente isso, é você::: &lt;se conscientizar daquele consumidor&gt;</b> , e o nosso <b>consumidor é o <u>aluno</u></b> .
79		
80		
81		
82		
83	Cida	<b>Perfeito</b> , mas o meu ponto é que <b>a gente não faz isso pra (0.5) Marketing</b> entendeu? <b>Eu, eu, eu, eu, eu quero acreditar que a gente não faz isso ↑<u>pra</u> ↓Marketing..</b> ((riso no rosto)) a gente faz isso ↑porque a gente acha que a gente pode, <u>dentro do nosso projeto educacional</u> , que é diferente do de uma escola, <u>melhorar o que a gente faz</u> .
84		
85		
86		
87		
88		

Assumindo o *footing* (Goffman [1979], 2002b) de autoridade administrativa, enfrento a coordenadora acadêmica e a provoco, quando afirmo que as práticas da empresa são práticas de Marketing (linha 79, 81-83).

Tentando sustentar a sua face, Cida concorda com a minha afirmação (linha 84), mas acrescenta que “a gente não faz isso pra (0.5) Marketing” (linha 84) e, mostrando os primeiros sinais de desestabilização, diz “Eu, eu, eu, eu, eu quero acreditar que a gente não faz isso ↑pra ↓Marketing” (linhas 85-86).

O “((riso no rosto))” de Cida (linha 86), é uma pista de contextualização (Gumperz [1982], 2002: 149) de que ela sabe do risco de acreditar numa falácia. A voz de Cida ecoa as palavras de Giddens (2002: 9), ao dizer que as transformações da contemporaneidade nas instituições modernas vêm alterando, radicalmente, a vida cotidiana, afetando os aspectos pessoais do indivíduo e entrelaçando-se de maneira direta com a sua vida individual, portanto com o seu “eu”.

Considerando que exista um vínculo indissociável entre identidade, linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividades humanas (Moita Lopes e Fabrício 2004), enquanto representante acadêmica da instituição, além de não poder dizer que faz Marketing, Cida precisa acreditar que suas práticas não têm o objetivo único em Marketing, pois seu discurso, suas crenças e valores têm impacto direto na construção da sua identidade profissional.

O dilema da coordenadora remete-nos a Moita Lopes (2003), ao advogar que o discurso é entendido como práticas sociais nas quais nos engajamos em contextos históricos, culturais e institucionais específicos, a fim de agirmos no mundo, de acordo com nossos valores, crenças, interesses, posições e relações sociais, pois é na interação com o outro que construímos o mundo a nossa volta, o outro e a nós mesmos.

No fragmento 8, o enquadre de provocação continua:

Fragmento 8 – Entrevista Coletiva - 2009		
89	Adriana	Cida foi ótimo você ter falado nisso:::
90		Foi ótimo ter falado “eu quero crer nisso”::: Você acha que <u>todas</u> as pessoas
91		por onde passa o Plano Pedagógico, desde sua elaboração,::::: você acha que
92		<u>todos</u> têm a mesma crença, de que ele serve para <u>melhorar a qualidade do</u>
93		<u>nosso ensino?</u>
94	Cida	Eu acho que não existe homogeneidade em lugar nenhum.
95		Eu acho que as cabeças são::::↑cada um com sua ↓cabeça. As pessoas têm
96		visões diferentes. Eu acho que cabe à <u>instituição</u> , né? Como como
97		como:::como um todo tentar, né? Dar um, um, um <u>rumo</u> , né? Um <u>norte</u> , né?
98		Para essa proposta, então::: <b>com certeza tem gente pensando <i>all sorts of</i></b>
99		<b><i>things (todo o tipo de coisa).</i></b>

Minha pergunta foi enunciada em um enquadre de provocação, como entrevistadora e gerente de filial. .

Cida admite que, na instituição, há quem elabore o Plano Pedagógico, orientado pelos conceitos de “Marketing” e, não necessariamente, com o objetivo de “melhorar a qualidade do [...] ensino” (linhas 92-93).

A afirmação de Cida, de que nem todos na instituição pensam como ela, “com certeza tem gente pensando *all sorts of things* (todo o tipo de coisa)” (linhas 98-99), abre uma importante oportunidade naquela interação, para os outros participantes expressarem-se com liberdade sobre o Plano Pedagógico, suas práticas profissionais e opiniões.

No fragmento 9, levada pela minha pergunta, Lenise é a primeira a ultrapassar a barreira da autoridade imposta pela presença da coordenadora acadêmica e fala, ainda que com parcimônia, sobre o objetivo nada pedagógico, de uns dos projetos do Plano Pedagógico, o *Hug a Book*:

Fragmento 9 – Entrevista Coletiva - 2009		
100 101 102	Adriana	É exatamente.. E, e:: Alguns anos atrás, nós tínhamos no nosso plano, uns projetos, completamente diferentes das atividades de sala de aula, então tinha assim o projeto..
103	Leila	<i>Speaking Countries..</i>
104	Adriana	É <i>Speaking Countries</i> , aí depois teve um projeto de <i>reading</i> (leitura)...
105	Todos	<i>Hug a Book</i> (Abraça um livro)..
106 107	Adriana	É <i>Hug a Book</i> :::então esses projetos que a gente colocava também nos planos pedagógicos que visavam o que na verdade?
108 109 110 111 112	Leila	Eu acho que ficava mais como um projeto escolar::::: ficava mais como um <i>umbrella</i> (guarda-chuva) grande, vamos lá.. ... <i>Hug a Book</i> e aí os professores tinham que colocar um <i>re:::::ading</i> (leitura) e a importância dos livros, mas <u>dentro</u> ::::: daquele tópico a::::mplo e <u>dentro</u> dele estava o Plano Pedagógico.
113 114 115	Lenise	Mas eu, :: assim:::, <b>eu me lembro claramente que sempre havia uma preocupação que houvesse uma <u>culminância</u> desses projetos como referencial, para dar visibilidade ao que a gente fazia dentro da sala.</b>
116	Cida	<b>Claro.</b>
117 118 119 120 121 122	Lenise	Eu:: assim:::, eu me lembro que a orientação era assim...Display students work around the branch (Exponha os trabalhos dos alunos pela filial), :: então tinha toda a filial enfeitada com a produção do aluno:: e <b>isso era uma preocupação constante.. &lt;fazer visível para os pais&gt; e a comunidade:::de</b> , porque a gente fazia coisas abertas, convidávamos escolas da comunidade, né.
123 124 125 126	Cida	Mas esse movimento, > <b>eu acho que não tem nada errado com isso não</b> <, eu eu acho que agora <b>tem várias escolas colocando os trabalhos e projetos &lt;do lado de fora&gt;</b> , e eu nunca tinha visto:: <b>achei interessante...os projetos tão para rua, e eu acho que:: why not?</b>

Ao dizer “eu me lembro claramente que sempre havia uma preocupação que houvesse uma culminância desses projetos como referencial, para dar visibilidade ao que a gente fazia dentro da sala” (linhas 113-115), Lenise deixa Cida “fora de face” (Goffman [1967] 1980).

Sem ter como negar, Cida concorda com a professora mentora (linha 116), dando mais espaço na interação para Lenise reforçar, mesmo que com cautela, a sua afirmação anterior, “isso era uma preocupação constante.. <fazer visível para os pais> e a comunidade:::de” (linhas 119-121).

A afirmação de Lenise remete-nos ao conceito da Comunicação Integrada de Marketing, que, segundo Santiago (2008), é o desenvolvimento da comunicação estratégica organizacional junto ao mercado, promovendo, posicionando e divulgando produtos, serviços, marcas, benefícios e soluções.

Como complementa Oliveira (2006), a comodificação também vem sendo sentida nas instituições de ensino, através da hibridização entre os gêneros discursivos escolares tradicionais e gêneros oriundos da publicidade e de setores empresariais e financeiros, usados nas aulas aproveitadas para a venda de

produtos. O produtor, o produto e o consumidor são reunidos como co-participantes em uma comunidade de consumo que a publicidade constrói e simula.

Então, sem ter como negar, Cida diz: “eu acho que não tem nada errado com isso não” (linhas 123-124) e para salvar a face da instituição em estudo (Goffman [1967] 1980), justifica tal prática, igualando-a às práticas da “*ordinary school*”, isto é, da escola comum (linhas 124-126).

A interação vai definindo-se como um “campo de batalha social” na concepção bakhtiniana, uma vez que, para Bakhtin/ Voloshinov ([1929], 1992a), a linguagem é constituída das ideologias dos grupos sociais que a usam em diferentes condições, determinando seu significado e é entendida como um fenômeno ideológico capaz de registrar todas as fases transitórias do processo social, inseparável da questão de poder.

Dessa maneira, no fragmento 10, confirmo o meu “poder” de gerente de filial, portanto envolvida com os conceitos de Marketing, “enfrentando” o “poder” da coordenadora acadêmica e os seus valores pedagógicos:

Fragmento 10 – Entrevista Coletiva - 2009		
127	Adriana	Eu pessoalmente não acho nenhum problema.
128		Marketing <u>não significa</u> publicidade, ::: tem a ver com a nossa
129		conscientização sobre o nosso consumidor que nos leva a sermos <u>melhores</u>
130		<u>prestadores de serviços</u> , portanto melhores professores, e mais voltados para
130		os nossos clientes, <u>que são os nossos alunos</u> , para melhorarmos os serviços
131		prestados por nós, portanto melhorar a <u>qualidade das nossas aulas</u> . <b>Mas eu já</b>
132		<b>tive várias reuniões, onde os professores ::: e o Marcos pode confirmar</b>
133		<b>isso, :: onde os professores <u>se ressentiam</u> disso. E eu falava::: vocês</b>
134		<b>podem continuar usando as palavras “<u>aluno</u>” e por “<u>professor</u>”, sem</b>
135		<b>problemas.</b> <De certa maneira>, a gente tá falando a mesma coisa com
136		palavras diferentes, porque se ↑você, enquanto prestador de serviço, se
137		preocupar ↑com o consumidor, você ↑será um melhor professor, um melhor
138	profissional e terá ↑mais capacidade de monitorar o aprendizado do aluno,	
139	↓aumentando a qualidade das aulas.	
140	Cida	Existe uma <u>legitimidade</u> nesse processo, <b>na hora que você pega o projeto</b>
141		<b>que <u>você desenvolveu</u>, de verdade, <u>pra valer</u> e só mostra ele, ele é</b>
142		<b><u>legítimo</u>.. Não é fake (falso) ↑Uma coisa é você pegar e fingir que fez :::</b>
143		<b>↑aí é uma estória, a gente tá falando de <u>é:::tica</u>:::você fingiu que fez uma</b>
144		<b>coisa, e mostra::: Olha!!!, ::: fizemos nada::: aí não:::aí o negócio pega:::</b>
145		<b>mas se for uma coisa ↑legítima:::↓por que não?</b>

A “batalha” traçada no decorrer da entrevista tem como causas principais conflitos de ordem conceituais e ideológicos entre os diversos departamentos e comunidades de prática da instituição (Wenger, 1998).

É interessante notar que o discurso comodificado e o uso de palavras como “Marketing”, “prestador de serviço” e “cliente” geram desconforto não só para Cida, mas também para os professores, conforme a minha fala (linhas 131-135).

Como linguista, entendo que “prestador de serviço” e “cliente” não são sinônimos de “professor” e “aluno”, como acreditava que poderiam ser, enquanto gerente de filial, pois, conforme a perspectiva bakhtiniana, cada palavra torna-se a revelação de um espaço no qual os valores de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam, revelando os sujeitos e a ideologia.

Meus colegas, gerentes de filial e professores mentores, e eu insistimos em dizer que o Plano Pedagógico da instituição tem um forte apelo em Marketing. Sem admitir essa realidade, Cida confronta-se com seus interlocutores e tenta negar as afirmações feitas, a fim de salvar a face da instituição em estudo, como se manter o foco em Marketing numa instituição de ensino fosse uma prática proibida.

Porém, sem se dar conta, Cida vai rendendo-se e aceitando que se desenvolvam algumas práticas de “Marketing”, mas se salvaguarda, dizendo que não podem ser forçadas (linhas 140-145).

Como representante acadêmica da instituição, Cida sente-se continuamente exposta ao “risco” de distanciar-se dos valores pedagógicos; então, toma as devidas precauções para não ter corroído o seu caráter, o qual Sennett (2006 a: 10) define de “valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas próprias relações com os outros”.

No fragmento 11, alinhando-se ao enquadre crítico, Tatiana diz que o projeto *English Speaking Countries* “ficava meio de fora, .....era uma coisa assim, .....um dia tinha que fazer aquele projeto, então eu não conseguia relacioná-los muito bem” (linhas 152-154):

Fragmento 11 – Entrevista Coletiva - 2009		
146	Adriana	Agora vem uma pergunta para os professores:: Aqueles Planos Pedagógicos anteriores ficaram <u>pesados para vocês</u> ? Ficou o “samba do crioulo doido”, com <u>muita</u> coisa pra fazer?
147		
148		
149	Tatiana	Engraçado, a sensação que eu tinha:....., não com o <i>Hug a Book</i> , nem com as Oral Presentations.: porque a gente conseguia integrá:-los nossa rotina de sala de aula, mas por exemplo,:: <i>English Speaking Countries</i> , que os alunos tinham que pesquisa::r e fazer um cartaz,::eu achava que aquilo <b>ficava meio de <u>fora</u>, .....era uma coisa assim, .....um dia <u>tinha</u> que fazer aquele projeto, então eu não conseguia relacioná-los muito bem</b> , mas o o <i>Hug a Book</i> e as <i>Oral Presentations</i> , ..... eu conseguia integrá-los no nosso
150		
151		
152		
153		
154		
155		

156		semestre, eles fizeram parte do nosso....., do nosso, por exemplo, ele fez
157		parte do meu Junior C como <i>Hug a Book</i> e fez parte do meu Junior D como
158		<i>Oral Presentation</i> , quer dizer, então eu achei que foi uma coisa <u>mais</u>
159		<u>integrada</u> .
160	Adriana	E as pessoas....Por que aqui as pessoas ficaram resseni...das, o Marcos pode
161		até..
162	Leila	Eu tive... eu vivi as duas coisas ...eu <b>era professora na época do <i>English</i></b>
163		<b><i>Speaking Countries</i> e eu sentia a mesma coisa, tava uma coisa.. era, era..</b>
164		<b>nada ali linkava com as nossas aulas.: a gente parava num dia.. <u>então</u></b>
165		<b><u>vamos fazer um cartaz...</u> quebrava a aula, com um corte e colagem.. e</b>
166		<b>&gt;não tinha como aproveitar pedagogicamente&lt;, principalmente com os</b>
167		pequenos, né ? Com os mais velhos, a gente ainda conseguia fazer uma coisa
168		diferente.: <u>Mas eu fazia</u> ..
169		<b>Como gerente eu já ouvi os professores falando.. aí.. tem que fazer <u>MAIS</u></b>
170		<b><u>isso</u>.....e aí.: tanto que as <i>Oral Presentations</i>, a gente <u>não conseguia</u> ,</b>
171		né,... as apresentações, porque <b>ficou <u>muito pesado</u> para os professores,</b>
172		<b>porque a gente tem que ver que eles fazem <u>muitas coisas</u>, é <i>Cult Trip</i>, é</b>
173		<b><i>Cambridge</i>....., e ainda <u>mais os projetos</u>.</b>

Leila confirma as afirmações de Tatiana (linhas 162-166).

As reclamações das duas professoras são as mesmas das dos professores de sala de aula, Clóvis, Beth, Sílvio e Denise, analisados anteriormente.

É interessante observar que, embora tenha sido promovida à gerente de filial, Leila não está “miope” ou “surda” em relação aos problemas dos professores de sala de aula, a cuja comunidade de prática, pertenceu no passado. Ela ainda ouve os seus professores e mostra-se sensível à carga “pesada” de trabalho, a qual esses profissionais estão expostos (linhas 169-173).

Através do discurso de Leila, percebemos que a noção de identidade implica a idéia de constante movimento e não de destino fixo. Além disso, observo que ela relaciona o presente e o passado, mostrando que o processo de (re) construção da sua identidade vem sendo determinado por meio das inúmeras formas de participação nas comunidades de prática às quais pertenceu (Fairclough, 2001).

Baseando-me no conceito de identidade de Moita Lopes (2002), que afirma que nossas identidades são constituídas historicamente, incorporando o passado e o futuro na negociação do presente, percebo nas vozes de Marcos e Lenise, que seus passados recentes, como professores de sala de aula e seus presentes, como professores mentores, encontram-se conflitantes (fragmentos 12, 13 e 14):

Fragmento 12 – Entrevista Coletiva – 2009		
174	Adriana	Bom aqui no Leblon era <u>uma grita geral</u> ::
175		Marcos:: fala um pouco daqui::
176	Marcos	É:: acho que <b>o pessoal ficava meio</b> ::, existia um::, acho que ficava
177		aquele <u>gap</u> (intervalo) entre o que estava ↑escrito no papel, ↓com o que
178		eles tinham que fazer e o que eles <u>realmente</u> podiam fazer em sala de
179		aula::: e ficava uma coisa meio::: <u>um buraco</u> , <b>porque a gente não</b>
180		<b>conseguia entender muito bem o que se queria da gente</b> ::por isso
181		ficou meio(0.5) <u>heterogêneo</u> ::, meio cada professor fazendo :: cada um
182		de um jeito e tal, e eu lembro que eu bolei de brincadeira um mapa do
183		Brasil com cartolina verde e amarela, e peguei vários pedacinhos de
184		papel vermelho e azul e eles foram botando palavras, os mais novos, que
185		a gente usava também::: <u>que foi o único link</u> que eu achei que tinha na
186		época, que tinha no livro, então eles pegavam as palavras e iam
187		colocando::: mas com os outros níveis eu achei mais difícil, :: eu fiz
188		uma coisa com a internet:::nem me lembro, e coloquei eles para
189		pesquisa:::r. agora não me lembro::: mesmo assim a coisa ficou um
190		pouco, assim,..faltava uma coisa mais, mais, <u>prática</u> , assim::: <b>o que a</b>
191		<b>gente pode fazer realmente na sala de aula.</b>
192	Lenise	E depois,:::assim,::: <b>o que eles realmente absorveram disso?</b>

Fragmento 13- Entrevista Coletiva - 2009		
215	Lenise	É :: às vezes, <b>dependendo do que você está fazendo:::ndo, não tem como</b>
216		<b>fazer o projeto com todas as turmas, tem que escolher <u>uma</u> turma..</b>

Fragmento 14- Entrevista Coletiva - 2009		
274	Lenise	Agora a gente <u>simplesmente</u> apresenta ao grupo de professores e:::
275		<u>pronto</u> .

Observo que, algumas vezes, Marcos e Lenise interagem como professores mentores e distanciam-se da comunidade de prática dos professores de sala de aula (Lave & Wenger, 2002): “o pessoal ficava meio” (linha 176), “o que eles realmente absorveram disso?” (linha 192), “a gente simplesmente apresenta ao grupo de professores e::: pronto” (linha 274-275).

Outras vezes, Marcos e Lenise incluem-se na comunidade dos professores de sala de aula (linhas 179-180, 190-191, 215-216).

Noto que Marcos e Lenise são típicos sujeitos pós-modernos, cujas identidades não são unificadas, seguras ou completas, sendo definidas a partir dos seus discursos, deles mesmos e dos outros (Moita Lopes, 2001: 61).

No fragmento 15, cada vez mais sem argumentos para salvar a face da instituição, Cida aproxima as suas práticas das práticas da “*ordinary school*”: “aí vale para a escola também” (linha 194):

Fragmento 15- Entrevista Coletiva – 2009		
193	Cida	Mas eu acho que qualquer projeto que seja institucional, é uma coisa assim, aí <b>vale para a escola também</b> , é uma coisa:: nem <u>sempre</u> vai casar <harmoniosamente> com o universo da sala de aula, né? Não tem jeito né? Quer dizer,::: <b>para você ter um projeto que realmente tenha tudo a ver com a sua sala de aula tem que ser uma coisa feita de dentro para fora, né?</b>
194		
195		
196		
197		
198		

Através do seu discurso, Cida, gerente de Solução de Ensino, sabe qual é a solução para o Plano Pedagógico tornar-se vinculado às práticas de ensino de aula (linhas 196-198), ou seja, com a participação ativa dos professores.

Porém, ironicamente, Cida não enxerga que, embora conheça a solução e seja a autoridade acadêmica competente, não tem autonomia e está “aprisionada” por uma estrutura organizacional, aparentemente participativa, mas, que na verdade, é ditatorial, em relação às decisões institucionais principais e estratégicas.

Esse fato remete-nos às palavras de Sennett (2006 a) sobre a aparente democracia, a valorização da flexibilidade e a repulsa à rotina burocrática, propostos nos novos modelos de Administração de Empresas, pois, segundo o autor, tais atitudes, além de não propiciarem liberdade, produzem maior fragmentação e novas estruturas de poder e controle.

A forma *top down* (de cima para baixo, ou, vinda de quem está em alta posição hierárquica e sem a participação dos demais), pela qual as decisões são tomadas na instituição, é confirmada no fragmento 16:

Fragmento 16 - Entrevista Coletiva – 2009		
199	Adriana	Também não sei se <u>era institucional</u> :::Eu que era gerente na época e fazia parte do grupo de gerentes que pensaram nesse projetos:: ↑eu não sei até hoje, se esses projetos eram, ::↑primeiro, <u>institucionais</u> , se a gente <u>tinha mesmo</u> que fazer esses projetos, ↓ou se a gente entendeu dessa forma. Sei lá ::: foi a gente que <u>inventou</u> esses projetos. Cada área tinha um tipo de projeto, mas é isso que eu fico me questionando,::: se <u>tinha</u> mesmo que fazê-los ou se a gente entendeu mal.. Mas a pergunta é:: <b>Vocês acham que esse Plano Pedagógico na época era <i>top down</i> (de cima para baixo) e perguntávamos pouco a vocês? Vinha de algum lugar distante?</b>
200		
201		
202		
203		
204		
205		
206		
207		
208		
209	Tatiana	Eu era nova na empresa e <b>achava que vinha &lt;de um outro planeta&gt;..</b>
210	Todos	((Risos))

Estimulada pelas minhas perguntas (linhas 206-208) e sentindo-se mais à vontade nessa altura da interação, Tatiana diz que “achava que vinha <de um

outro planeta>..” (linha 209), portanto, desvinculado das práticas de sala de aula, desconhecido pelos professores e sem a participação.

Mais uma vez, observo nos discursos dos professores sobre a instituição em estudo, a voz de Sarangi e Roberts (1999), quando afirmam que a despeito do movimento pós-burocrático da contemporaneidade de se horizontalizar as hierarquias, a maioria das decisões organizacionais são ainda tomadas de forma “*top down*” (de cima para baixo).

Na linha 210 do fragmento 16, os risos correspondem à pista de contextualização de confirmação de todos (Gumperz [1982], 2002: 149).

Alinhado-se ao enquadre de reclamação, André toma a palavra pela primeira vez e queixa-se da quantidade de trabalho (linha 213), problema que já tinha sido exposto por Leila anteriormente (fragmento 17):

Fragmento 17 - Entrevista Coletiva - 2009		
211	André	É::: eu estava pensando naquele projeto tecnológico::
212	Adriana	Mas esse era institucional:::, Mas fala:::
213	André	Não::: estava pensando no <work load> ( quantidade de trabalho)
214		mesmo.
215	Lenise	É ::: às vezes, dependendo do que você está faze:::ndo, não tem como
216		fazer o projeto com <u>todas as turmas</u> , tem que escolher <u>uma</u> turma..
217	Cida	Mas o projeto não era para fazer em todas as turmas né?
218	André	Mas <acho> que <inicialmente>::: era..
219	Cida	Não não,::: era para escolher <u>uma</u> turma. <b>Aí é um problema de</b>
220		<b>comunicação que é &lt;outro&gt; issue.</b>
221	Adriana	É um <i>issue</i> .

E ao confirmar a queixa de André, mesmo que sem intenção, Lenise traz à tona a questão da falta de comunicação que há na instituição e entre os departamentos, pois, afinal, não está claro se o projeto era para ser feito em uma ou em todas as turmas.

Assumindo o *footing* de autoridade acadêmica, Cida tenta salvar a face do seu departamento, mas não consegue fazer o mesmo pela face da instituição e acaba ratificando a falta de comunicação institucional (linhas 219-220).

A dúvida dos interlocutores em relação às diretrizes institucionais também nos remete a questão da dúvida e da idéia de que todo o conhecimento toma a forma de hipótese, uma vez que a verdade no presente pode ser revisada e abandonada no futuro, que segundo Giddens (2002), são os efeitos da contemporaneidade, sentidos pelas instituições atualmente.

No fragmento 18, o enquadre de reclamação continua:

Fragmento 18 - Entrevista Coletiva – 2009		
222	Leila	Esse era o projeto <i>Join the e- World</i> , ... aí a gente ainda incluiu a coleta do e-lixo, e aí a gente foi inclui::ndo, então não é só:: o <i>Blog</i> , nós acabamos incluindo <u>mais coisa</u> .. então.. ↑vamos coletar lixo, o <u>lixo eletrônico</u> , então o professor <u>tem que</u> falar do lixo eletrônico,.. Mesmo o do livro, que era, que era..por exemplo.. eu fiz um vídeo com a minha turma, e dá um grande trabalho...você tem que filma::r, edita::r..então tem que,::: não dá para fazer em todas as turmas,:::
223		
224		
225		
226		
227		
228		
229	Adriana	Pois é então, <u>provavelmente</u> não era para fazer em todas as turmas, <u>provavelmente</u> a gente disse que era para fazer com todas, e assim vai::e aí, e aí..me vem a pergunta.. De que <u>planeta</u> vinham essas coisas todas? Como vocês percebiam isso?
230		
230		
231		
232	Tatiana	Isso vinha::: eu tô falando mais dos primeiros projetos, isso vinha.. eu sentia que era bem <u>top down</u> , agora.. a questão é se a gente compra o projeto.., né? Como eu comprei o projeto <i>Hug a Book</i> , como eu comprei o projeto <i>Oral Presentations</i> , <u>aí pronto</u> :::aí vou <u>fundo</u> .
233		
234		
235		
236	Adriana	E quem não compra?
237	Tatiana	↑Pois é, ↓o problema é quem não compra...

Ora assumindo o *footing* de gerente de filial (linhas 222-225), ora, de professora de sala de aula, cargo que exerceu no passado, Leila reforça as queixas de André e Tatiana, em relação à quantidade de trabalho que esses projetos geram.

O projeto “*Join the e- World*” (linha 222) e toda a descrição da tarefa dos professores, nas linhas 222-228, nos lembra Souza (2005), quando diz que o advento da tecnologia na Educação tem exigido que os professores sejam polivalentes e desenvolvam novas habilidades cognitivas e competências, mudando suas relações com os instrumentos tradicionais de trabalho, como o quadro-negro, o giz e o livro didático, através da substituição ou utilização, de forma paralela, do computador, dos *softwares* e de outros equipamentos tecnológicos.

Alinhando-se também ao enquadre de reclamação, Tatiana retoma a questão da imposição institucional (linhas 232-233) e a do poder dos professores em relação à implementação do Plano, mencionada nas entrevistas analisadas anteriormente. Segundo a professora mentora, os professores precisam “comprar a idéia” (linhas 233-234).

A constatação de Tatiana vai ao encontro das reflexões feitas por Sarangi e Roberts (1999) sobre as práticas comunicativas em locais de trabalho. Os autores advogam a relevância da presença dos Estudos da Linguagem nos ambientes organizacionais, afirmando que Comunicação tem que deixar de ser vista como

uma linha direta através da qual a mensagem passa do transmissor para o receptor, sendo automaticamente aprendida e multiplicada em todos os níveis da organização.

Refletindo o modelo inferencial, através do qual os interlocutores têm o papel discursivo de mostrar intenções e de reconhecer essas intenções, que estão associadas a atitudes e crenças e não ao conteúdo proposicional da mensagem (Silva e Oliveira, 2009), o discurso de Tatiana ecoa a voz de Bakhtin, quando diz que “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador.” (Barros, 1997: 31).

Portanto, como afirma Tatiana, os professores precisam acreditar no Plano Pedagógico para implementá-lo em suas salas de aula; caso contrário, a reação do destinatário pode não ser a esperada pelo destinador (linha 237).

O fragmento 19 é marcado pelo enquadre de saudosismo e lembranças do passado:

Fragmento 19 - Entrevista Coletiva – 2009		
238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249	Lenise	É assim, eu tenho a impressão, ..... <b>eu me lembro de quando eu entrei na instituição, em... 99, não era assim,</b> eu lembro das reuniões pedagógicas que a gente senta::va em grupinhos, como se fosse uma aula, a gente senta::va em grupinhos, aí a gente trabalha::va em uma reunião, pensá::vamos nas sugestões, o que a gente podia fazer na filial, aí pediam para os <u>professores</u> sentarem em outros momentos compilavam mais idéias, aí tá bom..passa::vam as idéias para a gente, a gente se reuni::a de novo para os professores trocarem, depois, em outros momentos pediam para compilarem outras idéias, aí a gente se reuni::a de novo::: E isso não aconteceu com o <i>English Speaking Countries</i> e o <i>Hug a Book</i> e nem tá acontecendo agora.
250 251 252 253 254	Roberta	Nas filiais que eu passei. É que eu não era da Zona Sul: e eu percebo uma diferença <u>muito grande</u> . <b>Quando eu pensei em montar uma reunião na filial, era isso que eu tinha em mente, ::: que eu falei com vocês, de fazer aquele quadro do Plano Pedagógico, What, Who, How e dar para os professores pensarem foi assim que eu sempre fiz.</b> em outras filiais.
255 256 257 258 259 260	Adriana	Aliás, o fato da Roberta ter vindo de outra área, foi um ponto <u>muito</u> positivo, foi uma contribuição <u>enorme</u> , porque ela veio <b>com um olhar estrangeiro</b> e aí fez umas contribuições para o Plano Pedagógico excelentes. Ela e a mentora dela olharam aquele plano viram gente isso tá fora de lugar::: <u>vamos trocar</u> só que nós achávamos que <u>não</u> podia mexer..
261	Leila	<u>Não podia mexer</u>
262	Adriana	Mas ela viu o que estava fora do lugar e colocou em outro lugar.
263 264 265	Cida	Eu também estou com esse <b>olhar estrangeiro</b> , porque eu estou vindo da editora da empresa, depois de 9 anos da editora da empresa, eu já estou fora do acadêmico há.. eu era GEP, :::
266	Adriana	Era gerência de Ensino de Produção?

267	Cida	<p><b>Não sei mais:: Gerência de Ensino.::&gt;Bom eu era GEP&lt;, aí sai e fui para GA, né? Depois eu tava lá em <i>materials</i>, totalmente desvinculada <u>disso tudo</u>, então eu voltei:: e agora, :: como coordenadora em Petrópolis, eu participei do primeiro Plano Pedagógico e foi nessa base que você tá falando:::.....: Tudo com a participação de <u>todo mundo, dos professores.</u></b></p>
268		
269		
270		
271		
272		

Os discursos expostos no fragmento 19 refletem as inquietudes, a ansiedade, as incertezas e as fragmentações que o homem contemporâneo vem sentindo, em consequência de viver em um “mundo em disparada”, cujos processos de mudanças afetam suas práticas sociais e seus comportamentos pré-existentes (Giddens, 2002).

Lenise, Roberta e Cida falam das rápidas e profundas mudanças que ocorreram na instituição, em um curto espaço de tempo (linha 238-239).

Há 10 anos, as práticas não eram definidas de maneira “*top down*” (de cima para baixo) e, sim, com a participação dos professores, como percebo através das lembranças de Lenise (linhas 239-247), de Roberta (linhas 251-254), e de Cida (linhas 269-272).

Foram tantas mudanças em 9 anos e tantas tarefas diferentes executadas por Cida, que ela não consegue reconstituir na memória a sua trajetória na instituição. Quando pergunto se GEP era o departamento de Gerência de Ensino de Produção, Cida diz, sem certeza: “Não sei mais:: Gerência de Ensino.::>Bom eu era GEP<” (linha 267).

A voz de Cida ecoa a questão do “indivíduo portfólio”, ou seja, em constante transformação e constituído de habilidades e identidades (re) configuráveis, adquiridas ao longo de suas vivências pessoais e profissionais, o qual, diante de uma realidade neo-capitalista, onde inexistem identidades fixas, localidades estáveis e empregos permanentes, busca “empregabilidade”, organizando e (re) organizando suas experiências, adquirindo novas habilidades, a fim de estar preparado a assumir a melhor oportunidade que surgir a sua frente (Gee, 1999).

A voz de Cida também ecoa reflete a fragmentação da instituição, dividida em seus diversos departamentos desvinculados uns dos outros: “Depois eu tava lá em *materials*, totalmente desvinculada disso tudo” (linhas 268-269).

Os departamentos são tão pouco comunicáveis entre si, que quando os profissionais mudam de cargo ou função, chegam à nova comunidade de prática,

com um “olhar estrangeiro” (linhas 256-257 e 263), sem entender ao certo quais são as regras daquele lugar.

O fragmento 20 é marcado pelo enquadre de denúncias sobre a realidade presente:

Fragmento 20 - Entrevista Coletiva - 2009		
273	Adriana	E como é agora?
274 275	Lenise	<b>Agora a gente <u>simplesmente</u> apresenta ao grupo de professores e::: <u>pronto</u>.</b>
276	Todos	<b>Eles dizem silêncio [ ]</b>
277	Leila	<b>É é mais ou menos <u>isso</u>.</b>
278 279	Adriana	<b>Por mais que se tente, ::: que a gente tenha boa vontade, sei lá ::falta tempo,....e eu estou sendo irônica]</b>
280 281 282 283	Leila	[Não sei se é falta de tempo, <b>sem querer ser irônica</b> , ::: porque você marca as reuniões e os professores <u>não vão</u> , não é porque eles não querem ir, é porque eles <u>não podem</u> ir, <b>porque os professores estão trabalhando em outros lugares..]</b>
284	Cida	<b>Hoje, temos uma &lt;outra&gt; realidade.</b>
285 286	Leila	<b>É outra realidade.. essa é::: a a falta de tempo, não é a do gerente, é a falta de tempo de todos.</b>
287 288	Roberta	<b>É, eu me lembro das minhas reuniões pedagógicas durarem assim, &lt;três horas, três horas e meia&gt;::</b>
289	Leila	<b>É três horas::: e isso é <u>muito tempo</u>..</b>
290	Marcos	<b>É hoje ninguém tem <u>três horas</u> para ficar numa reunião</b>
291 292	Leila	<b>Pois é é muito tempo. Se você marca uma reunião sexta-feira de manhã e de tarde os professores <u>querem te comer viva</u> porque:::</b>
293 294 295 296 297	Cida	<b>Hoje a realidade é totalmente diferente:: eu não sou saudosista, não. Acho que a gente tem que ver como é <u>hoje</u> e como podemos <u>fazer hoje</u>, até porque assim:::hoje a gente tem uma realidade diferente, a gente <u>não tem mais um corpo docente com disponibilidade</u>, com o <i>commitment</i> (comprometimento)</b>

Esse fragmento 20, especialmente, reflete o conceito de Barros (1997: 31), quando diz que “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos”. Barros baseia-se no seguinte pensamento de Bakhtin:

Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema que pode ser apreendido nas formas verbais e não verbais da enunciação, como, por exemplo, o contexto, o conteúdo ideológico, a entonação e as pausas (Bakhtin / Voloshinov [1929], 1992a).

Sem medo de perder a face perante os demais participantes da entrevista, Lenise fala explicitamente que o Plano Pedagógico é um processo “*top down*”, imposto e sem a participação dos professores (linhas 274-275).

O silêncio (linha 276) é a pista de confirmação de todos.

Também sem medo de ficar fora de face, Leila reforça a confirmação do grupo (linha 277).

Na linha 278, faço a minha denúncia sobre a falta de prioridade da instituição para os assuntos pedagógicos, exigindo dos gerentes de filial, resultados financeiros positivos e valorizando os processos administrativos, em detrimento dos pedagógicos.

Porém, falo, ironicamente, que o problema é a falta de tempo e com o receio de não entenderem que, por se tratar de um enquadre de ironia, minha elocução tinha o significado contrário ao que estava explícito no discurso (Bateson, 2002), digo: “eu estou sendo irônica” (linhas 279).

Leila entende a mensagem, pois compreender não é um simples processo de identificação e não significa reconhecer o sinal ou a forma linguística, apenas. O que importa na comunicação é a interação dos significados das palavras e de seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do das condições de produção e da interação locutor/receptor (Bakhtin / Voloshinov [1929], 1992a).

Assim, voltando ao enquadre de seriedade, sem ironia, mas também sem ser muito explícita, Leila denuncia a nova realidade dos professores, que por não poderem mais contar com a estabilidade, com a possibilidade de seguir carreira na instituição e com os bons salários do passado, precisam trabalhar em outras instituições também ”porque os professores estão trabalhando em outros lugares” (linhas 282-283).

A voz de Leila reflete a questão apontada por Sennett (2006a) sobre a realidade das empresas na era contemporânea. Assim, segundo o autor, baseando-se no conceito de “curto prazo” e, cada vez mais adaptada ao fenômeno da fragmentação, a economia mundial vem obrigando as instituições a (re) reorganizarem-se e suas equipes, a (re) agruparem-se a cada projeto desenvolvido, acarretando o desaparecimento das “carreiras” com as configurações tradicionais. As demissões geradas pelas reorganizações empresariais vêm provocando desmotivação e sobrecarga nos trabalhadores, que se encontram à deriva, sem condições de programarem-se a longo prazo.

Cida interrompe Leila e, tentando salvar a face da instituição, diz: ”Hoje, temos uma <outra> realidade” (linha 284). As palavras omitidas e implícitas no discurso de Cida são: “de professores”.

Leila entende o que não está dito, pois, conforme Bakhtin, (Bakhtin / Voloshinov [1929], 1992a), o sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores, pois é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. Então, assumindo o *footing* de autoridade gerencial, enfrenta a autoridade acadêmica de Cida, cada vez mais enfraquecida na interação e deixa a instituição fora de face, dizendo: “É outra realidade.. essa é::: a a falta de tempo, não é a do gerente, é a falta de tempo de todos” (linhas 285-286).

Leila, Roberta e Marcos falam sobre a falta de disponibilidade e de tempo dos profissionais para se envolverem com uma questão desvalorizada pela instituição como um todo (linhas 287-292).

Então, tentando reassumir o *footing* de autoridade e salvar a face da instituição, Cida fala explicitamente, o que deixou de falar no seu turno anterior: “a gente não tem mais um corpo docente com disponibilidade, com o *commitment* (comprometimento)” (linhas 295-297). O discurso de Cida ecoa a voz de Sennett (2006 a), mais uma vez, quando afirma que o novo capitalismo é marcado por incertezas e instabilidade. Os laços criados são fracos, de curto prazo, causando impacto na vida emocional das pessoas e comprometendo a confiança, o compromisso mútuo e a lealdade, características inerentes ao “longo prazo”.

No fragmento 21, o enquadre de denúncia e provocação se mantém. A “batalha social”, referente à questão ideológica e de poder, (Bakhtin/ Voloshinov ([1929], 1992a) vai-se tornando cada vez mais acirrada:

Fragmento 21 - Entrevista Coletiva - 2009		
298 299 300 301 302 303 304 305	Adriana	A gente poderia usar um meio de reunião virtual, por exemplo.. acho que <b>se a gente valorizasse a participação do professor da maneira que se valorizava antes a gente ia encontrar uma forma, talvez, :: e eu &gt;estou fazendo a mea culpa&lt;, ::: talvez a gente esteja atropelada de um <u>monte de coisas</u>,::: por exemplo, um <u>Plano Pedagógico</u>,:: a gente tá começando agora, a gente começou há duas semanas e <b>a gente já está praticamente em maio e tudo é pra ontem, a gente tem que fazer uma reunião rápida porque tem apresentar tudo pra ontem:::</b></b>
306 307 308 309	Leila	<b>Então esse plano acaba tendo um foco em <u>Marketing mesmo</u>, porque ele vai ser para o segundo semestre, justamente quando tem a <u>Pesquisa de Satisfação</u> que é em setembro:: então a gente faz esse plano:: <u>pra Marketing</u>.</b>
310 311 312	Cida	<b>&lt;Eu vou discordar&gt;. A gente faz esse plano, ....eu <u>preciso acreditar</u>, eu <u>preciso crer</u> que a gente faz esse plano &lt;para melhorar aquilo que a gente faz&gt;].</b>
313	Leila	]Mas é para aquilo que..]
314	Cida	[Mas assim, vai ter uma consequência para a pesquisa sim, mas eu não

315		faço para a pesquisa eu faço::]
316	Adriana	[Nós temos que convir que <b>existem cabeças pensantes, provavelmente, as nossas de gerentes</b>
317		
318	Leila	Hum, Hum
319	Adriana	administrativas, que faz a gente pensar mais na Pesquisa de Satisfação
320	Leila	Sim E não dá para ser <i>fake</i> (falsos)
321	Cida	É::: não dá para ser <i>fake</i> e <i>that's my point</i> .(esse é o meu ponto) .O que a
322		gente <u>faz</u> não dá para ser <i>fake</i> . Tá entendendo? Você <u>não</u> pode fingir que
323		você é um bom professor, né?
324	Adriana	É
325	Cida	Entendeu? O cara <u>não</u> pode <u>fingir</u> , entendeu? Então ou o cara <u>é</u> ou <u>não</u>
326		<u>é</u> ::: Você <u>não</u> pode <u>fingir</u> que tem <i>Conversation</i> . Ou <u>tem</u> ou <u>não</u> <u>tem</u> .
327		Por exemplo uma coisa que eu implico muito é com a questão da
328		<u>percepção do aluno</u> .. não tem como mexer nisso, porque:: ou <u>é</u> ou <u>não</u>
329		<u>é</u> :::
330	Adriana	Ah ela chegou com um olho estranho, porque <u>gente!!! mexer nisso!!!!</u>
331	Cida	Pois é, mas ou <u>é</u> ou <u>não</u> <u>é</u> :::
332	Adriana	Mas, a gente foi orientada para trabalhar a percepção do aluno
333	Lenise	Mas isso é porque tem essa questão na <u>Pesquisa de Satisfação</u> , porque se
334		não tivesse essa pergunta na pesquisa..
335	Cida	<b>Vocês concordam? Para o aluno perceber que aquilo é <i>fun</i>, a gente</b>
336		<b>não precisa trabalhar a percepção de <i>fun</i>.. Pô!!! O cara viveu aquilo.</b>
337	André	Eu acho que tem que trabalhar sim, porque o que o aluno sabe sobre o
338		que é <u>conversação</u> ?
339	Leila	Ele tá preso nisso, conversar e falar. A gente faz o aluno <u>falar</u> , mas não
340		necessariamente ele vai sentir que está <u>conversando</u> , ele vai achar que
341		conversar é falar sobre a gripe suína.
342	Cida	<b>Explicar para ele o que é <i>Conversation</i> não pode ser mani:::</b>
343		<b>&lt;manipular&gt;.</b>
344	Marcos	A questão toda tá aí, eu acho.
345	Cida	A gente deve fazer <u>assim</u> , por exemplo,... Olha tem atividades que eu
346		não vou corrigir você ok? Porque são atividades para aumentar a sua
347		fluência::: e :::os adultos vão <i>freak out</i> (enlouquecer), né? ::: <i>Trust me</i>
348		(Confie em mim), eu sou o especialista aqui <i>I know what I'm doing</i> ( Eu
349		sei o que eu estou fazendo). É que nem médico e paciente.. vai ter uma
350		hora que.. eu sei o que é melhor para você:: e aí você tem que explicar
351		para o cara, senão ele pode sair da aula assim,::Pô!!!! Então é uma
352		questão de você <u>abrir o jogo</u> , colocar as cartas na mesa.. Existe uma
353		diferença entre <u>colocar as cartas na mesa</u> e <u>trabalhar a percepção do</u>
354		<u>aluno</u> . E a gente tem que tomar cuidado com isso::
355	Marcos	É... existe uma diferença entre <u>esclarecer</u> e <u>manipular</u> ..

Assumindo o *footing* de gerente de filial, tento pensar em uma solução para as questões expostas e digo: “se a gente valorizasse a participação do professor da maneira que se valorizava antes, a gente ia encontrar uma forma, talvez”.., (linhas 299-300), mas paro a frase no meio para fazer uma ”*mea culpa*“ (linha 301) seguida de uma justificativa para o fato de não ter valorizado a participação do professor, como deveria: “a gente já está praticamente em maio e tudo é pra ontem, a gente tem que fazer uma reunião rápida porque tem que

apresentar tudo pra ontem:::” (linhas 303-305), ou seja, não temos estamos aprisionados pela estrutura organizacional.

Leila, gerente de filial como eu, não aceita a culpa e ameaça a face de Cida e da instituição falando explicitamente o que a coordenadora tenta negar durante toda a interação: “Então esse plano acaba tendo um foco em Marketing mesmo, porque ele vai ser para o segundo semestre, justamente quando tem a Pesquisa de Satisfação que é em setembro:: então a gente faz esse plano:: pra Marketing.”

Cida nega imediatamente e diz, mais uma vez, que precisa acreditar que o Plano é feito “<para melhorar aquilo que a gente faz>]” (linha 312).

Cida é uma profissional pós-moderna, que de acordo com Moita Lopes (2003), é constituída de forma sócio-históricamente pela linguagem, suas crenças, ansiedades, desejos, afetos e necessidades, quando em contato com o outro. Além disso, está inserida em uma comunidade discursiva, que compartilha e negocia significado, construindo conhecimento nas suas interações sociais. Dessa maneira, Cida utiliza a linguagem para interpretar e agir sobre o seu universo de trabalho e o mundo.

Ao falar do sujeito pós-moderno, Sennett (2006 a: 53) afirma que ser flexível deve ser entendido como “ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não ser quebrado por elas”. Cida mostra-se adaptável, mas recusa-se a “dobrar-se a ponto de partir sob a força das mudanças”.

A polêmica iniciada desde o começo da entrevista em torno da questão do “Marketing” é consequência dos diferentes significados e conceitos que essa palavra inspira. Como afirma Gumperz (2002: 34), “o significado é uma questão de como nós, atores humanos, avaliamos o que estamos vendo e ouvindo”. As interpretações desses significados sociais são constantemente negociadas pelos interlocutores, e os julgamentos, confirmados ou modificados pelas reações que suscitam entre eles. Dessa maneira, o que é dito durante um evento comunicativo pode ser compreendido de diferentes formas, de acordo com a interpretação dos participantes, que significam e (re) significam suas identidades a todo o momento da interação.

Então, diante do desespero de Cida e sentindo culpa de ter criado uma situação delicada para ela, tento ajudá-la para que não fique totalmente fora de face e acabo desprotegendo a face dos gerentes de filial: “existem cabeças

pensantes, provavelmente, as nossas de gerentes administrativas, que faz a gente pensar mais na Pesquisa de Satisfação” (linhas 316-317 e 319)

Leila também alivia Cida nesse momento e diz que não dá para sermos “fake” (linha 320), no sentido de “falsos a ponto de negarmos esse fato”.

Cida não entende o significado de “fake”, talvez porque pertença à outra comunidade de prática e diz que não dá para ser “fake” para conseguir pontos na Pesquisa de Satisfação, pois, segundo ela, “Você não pode fingir que você é um bom professor” (linha 322-323)

E, assim, todos os participantes dão uma trégua para Cida, deixando-a continuar o discurso politicamente correto, até que ela toca em um assunto bastante polêmico para o grupo, ou seja, a meta qualitativa da percepção do cliente sobre o dinamismo e a quantidade de Conversação em sala de aula (linhas 327-329). Esse assunto já havia sido criticado na entrevista com os professores de sala de aula.

Nesse momento, o enquadre de condescendência muda para o de ironia e eu deixo de ter pena da situação delicada da coordenadora: “Ah ela chegou com um olho estrangeiro, porque gente!!! mexer nisso!!!!” (linhas 330)

A partir daí, Cida volta a ser enfrentada até que, acuada e sem perceber, posiciona-se, pela primeira vez na interação, contra o discurso institucional: “Vocês concordam? Para o aluno perceber que aquilo é *fun*, a gente não precisa trabalhar a percepção de *fun*.. Pô!!!!: O cara viveu aquilo.. (linha 335-336).

Baseando-se nos conceitos de Marketing, a instituição instrui gerentes, professores, secretários e vigias a trabalhar a percepção dos clientes, alunos e responsáveis.

Sem o controle com o qual interagiu durante toda a entrevista, Cida acaba aceitando a possibilidade de o Plano Pedagógico e a Pesquisa de Satisfação estarem envolvidos com “Marketing” e com a “manipulação” dos alunos: “Explicar para ele o que é *Conversation* não pode ser mani:::. <manipular> (linhas 342-343).

Então Cida faz um discurso sobre ética tentando diferenciar esclarecer e manipular (linha 354).

No fragmento 22, último analisado da entrevista coletiva, o enquadre continua de denúncia:

Fragmento 22 - Entrevista Coletiva - 2009		
357 358 359	Adriana	Vocês acham que os professores se ressentem quando nós gerentes chegamos com esse plano <i>top down</i> com esse mundo de coisas para eles fazerem como fazer os alunos <perceberem que estão conversando>..
		(Fala não registrada)
360 361 362 363 364 365 366 367 368 369	Adriana	É verdade... tanto é que nem nós gerentes não tínhamos certeza se a percepção do aluno devia entrar nesse plano de 2009..... Nós pesamos: ↑Será que agora não temos que trabalhar a ajuda que o professor dá? <b>Sei lá... a gente se perde...Porque, ou nós gerentes fazemos o que não é para ser feito ou... acho que nós gerentes nos perdemos, o acadêmico se perde porque há muita rotatividade de gente e até de nome do departamento e isso faz mudar o objetivo também, por exemplo, se temos uma gerência de <u>Solução</u> de Ensino, provavelmente, a empresa espera encontrar uma <u>solução</u> para o nosso ensino.. Viu.. a Cida vai trazer a <u>solução</u> dos nossos problemas..</b>
370	Cida	<b>Menos..</b>
371	Todos	<b>((Risos))</b>
372	Marcos	<b>Seus problemas acabaram..</b>
373	Todos	<b>((Risos))</b>
374	Roberta	<b>Soluções Tabajara</b>
375	Todos	<b>((Risos))</b>
376 377 378 379 380	Adriana	Em suma, a cada nome que colocam no departamento, vem um novo conceito, e a gente acaba se perdendo... <b>Bom, quando o que é para fazer vem pra gente, já vem <i>top down</i>...</b> <b>A gente até levou uma <u>bronca</u> no ano passado, porque não estava trabalhando o que era para ser trabalhado...</b>
381 382 383 384 385 386 387 388 389	Leila	<b>Bem <i>top down</i>.. a gente estava trabalhando nessa linha que a Roberta trouxe de volta.. então fizemos assim.. aí mandamos o plano <u>felizes da vida</u>.. aí voltou todo marcado.. <u>não é assim, não é assim</u>.. aí a gente ficou <u>assim</u>.. a gente <u>não</u> sabia fazer, chegou um dia que a gente teve reunião entre os gerentes e os mentores não estavam.. aí a gente pensou.. <u>como é que a gente vai fazer isso?</u> A gente não sabia como fazer o Plano Pedagógico.. e &gt;liga para GA, GSS, sei lá..Mas pode colocar isso?&lt; <u>Pode</u>.. aí a gente pensava.. &lt;mas pode mesmo?&gt; Aí a gente <u>ligava de novo</u>...</b>
390	Todos	<b>((Risos))</b>
391 392	Leila	Sem brincadeira, a gente ligou três, quatro vezes depois da bronca, porque a gente <u>não sabia fazer o plano</u> ...
393 394 395 396 397 398	Cida	Eu, eu..tenho uma leitura disso.. eu acho que .. <i>nobody to blame</i> (não culparemos ninguém), estamos todos no mesmo processo. <b>A instituição foi caminhando nesse caminho.. nada de errado.. mas houve uma separação <u>grande</u> dos <u>gerentes da parte acadêmica</u>, uma questão de <u>apropriação</u> mesmo, porque <u>qualquer um nessa sala pode falar assim.. não concordo!</u></b>
399	Adriana	<b>Qualquer um de nós &lt;podia&gt;</b>
400	Todos	<b>((Risos))</b>
401 402	Marcos	<b>É e a gente sabe que na prática as coisas podem não acontecer por causa disso, né?</b>
403 404 405	Cida	<b>E aí é o ponto que eu quero fazer para vocês. Se isso aqui que é o Plano Pedagógico não for um ↑<u>working document</u> (documento de trabalho), ... ↓<u>I'm sorry</u>..</b>
406	Marcos	<b>E aí vai ficar <u>só no papel</u>..</b>

No começo do fragmento 22, faço a constatação de que os profissionais dos diversos departamentos estão perdidos, ou seja, sem saber ao certo quais são as diretrizes institucionais (linhas 362-365).

Denuncio também a questão da alta rotatividade dos profissionais e as rápidas e profundas mudanças na estrutura e nos conceitos organizacionais: “porque há muita rotatividade de gente e até de nome do departamento e isso faz mudar o objetivo” (linhas 365-366). Meu discurso ecoa a voz de Giddens (2002), quando diz que as características da contemporaneidade são, basicamente, a dúvida e a idéia de que todo o conhecimento toma a forma de hipótese, uma vez que a verdade no presente pode ser revisada e abandonada no futuro.

Analisando as vozes dos professores de sala de aula, do professor-mentor Marcos e dos participantes dessa entrevista coletiva, observo que, como típicos profissionais contemporâneos, sentimo-nos desamparados e carentes de referenciais do passado em meio à avidez da instituição pelo novo e atual (Giddens, 2002).

O enquadre de denúncia, dá lugar ao de ironia quando falo: “se temos uma gerência de Solução de Ensino, provavelmente a empresa espera encontrar uma solução para o nosso ensino.. Viu.. a Cida vai trazer a solução dos nossos problemas...” (367-369)

E a ironia continua, feita em tom de brincadeira, entremeada por risos, para amenizar o clima desconfortável de provocação e denúncia daquela parte da interação: “Menos..” “((Risos))” “Seus problemas acabaram..” “((Risos))” “Soluções Tabajara” “((Risos))” (linhas 370-375).

Quando reforço as denúncias feitas no meu turno anterior (linhas 377-380), Leila aproveita para queixar-se e fazer as suas denúncias (linhas 391-392).

Cida, que vai até o fim da entrevista salvando a face da instituição, faz a sua derradeira tentativa, dessa vez, deixando os gerentes de filial fora de face (linhas 394-398).

Sem aceitar a denúncia de responsabilidade dos erros institucionais e salvando não só a minha, mas a face de todos os meus colegas, gerentes de filial, eu digo: “Qualquer um de nós <podéria>” (linha 399). O verbo poder, no futuro do pretérito foi conscientemente usado para dar a idéia de hipótese e não de realidade. Minha intenção foi denunciar a falta de autonomia dos gerentes de filial e a disponibilidade da instituição em ouvir-nos, pois, apesar de pedirem a nossa

contribuição, as decisões institucionais são tomadas sem levar em conta as nossas considerações.

Ironicamente, minhas queixas são as mesmas das dos professores em suas entrevistas. Então, mais uma vez, ouvem-se risos, que, nessa interação, são pistas de contextualização de confirmação.

Os três últimos turnos da entrevista indicam uma mudança de enquadre de denúncia para conclusão.

Marcos diz: “É e a gente sabe que na prática as coisas podem não acontecer por causa disso” (linhas 401-402); Cida confirma: “Se isso aqui que é o Plano Pedagógico não for um ↑working document (documento de trabalho), ... ↓I'm sorry..” (linhas 403-405); e Marcos dá a palavra final: “E aí vai ficar só no papel..” (linha 406).

Assim, eles fazem a constatação final de que a instituição precisa rever as suas práticas organizacionais, para torná-las menos impositivas e mais participativas, pois, ao contrário, processos como o da elaboração à implementação do Plano Pedagógico não serão satisfatoriamente executados.

Por fim, após a análise de todas as entrevistas expostas neste estudo, observo que a maior parte dos enunciados reflete a necessidade de se difundir e desenvolver atividades baseadas na Prática Exploratória. Através dessas, todos os envolvidos no processo de reflexão (os “praticantes”) poderiam ser considerados os “agentes” da busca pelo entendimento (*practitioner research*, cf. Allwright, 2003).